

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
имени А. С. ПУШКИНА

# **ВЕСТНИК**

**Ленинградского государственного университета  
имени А. С. Пушкина**

*Научный журнал*

**№ 4**

*Часть I*

Санкт-Петербург  
2016

**Вестник  
Ленинградского государственного университета  
имени А. С. Пушкина**

**Научный журнал  
№ 4 (Часть I) 2016  
Основан в 2006 году**

Учредитель: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

*Редакционная коллегия:*

В. Н. Скворцов, доктор экономических наук, профессор (главный редактор);  
Л. М. Кобрин, доктор педагогических наук, профессор (зам. гл. редактора);  
Н. В. Поздеева, кандидат географических наук, доцент (отв. секретарь);  
Т. В. Мальцева, доктор филологических наук, профессор;  
Е. С. Нарышкина, кандидат психологических наук, доцент

*Редакционный совет:*

А. Г. Асмолов, доктор психологических наук, профессор;  
Х. Бигерт, доктор педагогических наук, профессор (Германия);  
Т. А. Бороненко, доктор педагогических наук, профессор;  
О. А. Денисова, доктор педагогических наук, профессор;  
Е. С. Ермакова, доктор психологических наук, доцент;  
В. Г. Казанская, доктор психологических наук, профессор;  
Т. С. Кошманова, доктор педагогических наук, профессор (США);  
Н. А. Лобанов, кандидат экономических наук, профессор;  
Е. Т. Логинова, доктор педагогических наук, профессор;  
А. Г. Маклаков, доктор психологических наук, профессор;  
Н. Н. Малофеев, доктор педагогических наук, профессор;  
И. А. Мироненко, доктор психологических наук, доцент;  
Л. Я. Миссуловин, доктор психологических наук, профессор;  
М. И. Никитина, доктор педагогических наук, профессор;  
Х. Ф. Рашидов, доктор педагогических наук, профессор (Республика Узбекистан);  
В. А. Худик, доктор психологических наук, профессор;  
С. В. Чермянин, доктор медицинских наук, профессор;  
Е. В. Черный, доктор психологических наук, профессор;  
М. К. Шеремет, доктор педагогических наук, профессор (Украина)

**Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых  
должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на  
соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени  
доктора наук**

Свидетельство о регистрации: **ПИ № ФС77-39790**

Подписной индекс Роспечати: **36224**

Адрес редакции:

196605, Россия, Санкт-Петербург,  
г. Пушкин, Петербургское шоссе, д.10  
тел./факс: (812) 476-90-36  
[http:// www.lengu.ru](http://www.lengu.ru)

© Ленинградский государственный  
университет (ЛГУ)  
имени А. С. Пушкина, 2016  
© Авторы, 2016

## Содержание

### ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

<i>О. А. Лаврова</i> Эмоциональная сфера военных и гражданских пенсионеров.....	7
<i>А. А. Чеврениди</i> Обзор исследований феномена прокрастинации в исторической ретроспективе .....	16
<i>Ю. И. Лобанова</i> Опросник «Стиль вождения».....	26

### ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ

<i>Ю. В. Богданов, А. Б. Залетов</i> О понятии «здоровье» и количественных отношениях в психологии и охране здоровья .....	42
<i>Е. М. Ковш, П. Н. Ермаков, Е. В. Воробьева</i> Отражение уровня агрессивности и враждебности в вызванной активности мозга мужчин при оценке эмоционально окрашенных стимулов .....	55

### СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>И. М. Богдановская, П. А. Диденко, Н. Н. Королева</i> Вербальная семантика представлений о городских памятниках у молодежи мегаполиса .....	67
<i>С. Ю. Жданова, Л. О. Пузырёва</i> Восприятие образа политика в связи с полом.....	78
<i>С. П. Иванова, М. А. Манойлова</i> Смысло-жизненные ориентации, особенности восприятия и отношения учащейся молодежи к Псковской области как фактор самореализации в регионе проживания .....	86

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>А. Г. Маклаков, Н. В. Головешкина, И. Д. Головешкин, А. А. Сидорова, Е. Н. Яхудица</i> Современные закономерности и тенденции психического развития человека в период школьного обучения .....	97
<i>Е. И. Бережкова</i> Восприятие, внимание, память и мышление у дошкольников с нарушением зрения....	113

<i>В. А. Губин, А. В. Майстренко</i> Психологические характеристики обучающихся начального общего образования с различной успеваемостью в обучении.....	123
<i>Е. С. Ермакова</i> Личностные особенности студентов вуза как основа формирования профессионально важных качеств специалистов.....	131
<i>Е. Н. Жаринова</i> Психолого-акмеологические факторы развития коммуникативной культуры преподавателя высшей школы ....	142
<i>Е. И. Кустова, В. Г. Казанская</i> Особенности личности учащихся среднего профессионального образования .....	150
<i>С. В. Чермянин, В. Е. Капитанаки, А. С. Скороход</i> Особенности формирования мотивационных установок к практической деятельности у студентов, обучающихся по специальности «Клиническая психология» ...	158

## **ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ**

<i>В. В. Белов</i> Акмеологические основы оценки организационной одаренности у студентов .....	168
<i>Н. В. Кузьмина, Н. М. Жаринов, Е. Н. Жаринова</i> Категоризация психолого-акмеологических понятий развития, совершенствования, коррекции и реорганизации коммуникативной культуры преподавателя .....	183
<i>И. А. Мироненко</i> Значение работ Б.Г. Ананьева для решения актуальных задач психологии развития .....	189
<i>В. Н. Софьина, М. П. Габова, А. А. Беляева, О. Ю. Винокурова, А. С. Галченко</i> Акмеологический подход к развитию профессиональной компетентности в проектной деятельности с использованием интерактивных технологий...	201
Сведения об авторах .....	211

## Contents

### GENERAL PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGY OF THE PERSONALITY, PSYCHOLOGY HISTORY

- O. A. Lavrova*  
Emotional sphere of military and civil pensioners ..... 7
- A. A. Chevrenidi*  
Review of researches of a phenomenon of a prokrastination  
in a historical retrospective ..... 16
- Iu. I. Lobanova*  
Questionnaire «Driving style» ..... 26

### PSYCHOPHYSIOLOGY

- Yu. V. Bogdanov, A. B. Zaletov*  
About the concept "health" and the quantitative relations  
in psychology and health protection ..... 42
- E. M. Kovsh, P. N. Ermakov, E. V. Vorobyova*  
Reflection of level of aggression and hostility  
in the caused activity of a brain of men  
at assessment of emotionally charged incentives ..... 55

### SOCIAL PSYCHOLOGY

- I. M. Bogdanovskaya, P. A. Didenko, N. N. Koroleva*  
Verbal semantic representations of urban monuments  
of youth in the metropolis ..... 67
- S. Yu. Zhdanova, L. O. Puzyryova*  
Perception of an image of the politician in gender connection ..... 78
- S. P. Ivanova, M. A. Manoylova*  
Life meaning orientations, features of perception  
and the relations of the studying youth to the Pskov region  
as a self-realization factor in the region of residence ..... 86

### PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

- A. G. Maklakov, N. V. Goloveshkina,*  
*I. D. Goloveshkin, A. A. Sidorova, E. N. Yakhudina*  
Modern regularities and tendencies of mental development  
of the person during school training ..... 97
- E. I. Berezhkova*  
Perception, attention, memory  
and thinking at preschool children with sight violation ..... 113

<i>V. A. Gubin, A. V. Maystrenko</i> Psychological characteristics of students of primary general education with various progress in training .....	123
<i>E. S. Ermakova</i> Personal features of students of higher education institution as basis of formation of professionally important qualities of experts .....	131
<i>E. N. Zharinova</i> Psychological and akmeological factors of development of communicative culture of the the higher school teacher .....	142
<i>E. I. Kustova, V. G. Kazanskaya</i> Features of the identity of pupils of secondary professional education .....	150
<i>S. V. Chermyanin, V. E. Kapitanaki, A. S. Skorokhod</i> Peculiarities formation of motivational attitudes to practical activities of students studing on the specialty "Clinical psychology" .....	158

#### **DEVELOPMENT PSYCHOLOGY, AKMEOLOGY**

<i>V. V. Belov</i> Acmeological bases for the students' organizational talents assessment .....	168
<i>N. V. Kuzmina, N. M. Zharinov, E. N. Zharinova</i> Categorization of psychological-acmeological concepts of development, improvement, correction and reorganization of the communicative culture of the teacher .....	183
<i>I. A. Mironenko</i> Value of works of B. G. Ananyev for the solution of urgent tasks of psychology of development .....	189
<i>V. N. Sofyina, M. P. Gabov, A. A. Belyaeva, O. Yu. Vinokurov, A.S. Gal'chenko</i> Akmeological approach to development of professional competence of project activities with use of interactive technologies.....	201
<i>Information about authors</i> .....	211

# ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.923

*О. А. Лаврова*

## **Эмоциональная сфера военных и гражданских пенсионеров**

В статье говорится об эмоциональной сфере лиц пенсионных возрастов: гражданских и военных пенсионеров. Рассмотрены основные эмоциональные состояния гражданских и военных пенсионеров благодаря опроснику по изучению эмоциональной направленности личности (опросник Додонова), теста социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонда (СПА) и авторской анкеты.

Для каждой группы испытуемых выявлены основные значимые типы эмоциональной направленности, характеризующие особенности проявления эмоциональных состояний в жизни лиц пенсионного возраста, которые человек больше всего испытывает в данный момент, а также от социального статуса, адаптации и комфорта.

The article talks about the emotional sphere of the persons of retirement ages: civil and military pensioners. Considered a basic emotional state of civil and military pensioners through the questionnaire for the study of emotional orientation of personality (questionnaire Dodonova), test socio-psychological adaptation Rogers-diamond (SPA) and the author's Questionnaire.

For each group of subjects identified the most significant types of emotional orientation that characterize peculiarities of manifestation of emotional States in the lives of persons of retirement age that a person most feels at the moment, as well as social status, adaptation and comfort.

**Ключевые слова:** эмоции, эмоциональная направленность, пенсионный возраст, эмоциональная сфера, особенности эмоциональности лиц пенсионного возраста, эмоциональная направленность личности, лица пенсионного возраста.

**Key words:** emotions, emotional orientation, retirement age, emotional sphere, especially the emotionality of persons of retirement age, the emotional orientation of the personality, the person of retirement age.

Уход на пенсию переживается одними людьми как трагическая изоляция от общества, что свидетельствует о коммуникативной эмоциональной направленности, которая базируется на потребности в общении, а другими – как возможность заняться, наконец, тем, к чему всегда лежала душа. Об этом говорит эстетическая эмоцио-

нальная направленность, которая показывает тягу к произведениям искусства, стремление к эстетической гармонии с миром, к переживанию чувства прекрасного [9, с. 54–55].

Период принятия решения продолжить трудовую деятельность наступает с неготовностью применить на себя бездеятельный и пассивный образ жизни, и с желанием продолжить трудовую деятельность, что связано с потребностью в привычной занятости, либо материальной заинтересованностью [11]. Другими мотивами продолжения трудовой деятельности людей пенсионного возраста являются боязнь потерять прежнее социальное положение или же нежелание расставаться с любимым делом и применить свои знания в другой сфере, похожей на свою основную деятельность [2, с. 180–182]. Так, например, учитель, выходя на пенсию, занимается репетиторством, майор полиции идет в охранную структуру.

Эмоциональная сфера лиц пенсионного возраста среди ученых не отразила единого мнения. Одни ученые говорят о выявлении депрессивных и тревожных состояний в эмоциональной сфере пенсионного возраста, другие считают, что нет существенного изменения эмоций как в молодости, так и в зрелости [5, с. 156–200].

Военные социологи утверждают, что военным пенсионерам присущи такие эмоциональные состояния, как раздражение и досада, нервозность, беспокойство, подавленность и в то же время говорится о том, что в силу раннего выхода на пенсию сохраняется квалифицированный трудовой ресурс, что позволяет военным пенсионерам с оптимизмом смотреть в будущее [4]. При этом, рассматривая эмоциональные состояния лиц пенсионного возраста, одни ученые (П.М. Левинсон и Д.Дж. МакФиллами, М. Аргал) утверждают о положительном эмоциональном тоне лиц данной категории, другие (А.Э. Россет, К. Рощак) говорят, что пенсионерам свойственны такие эмоции, как тревога, беспокойство и озабоченность [3].

В целом надо отметить, что существует недостаточно фундаментальных экспериментальных исследований лиц пенсионного возраста и его эмоционального состояния.

Мы считаем, что общий обзор исследований и анализ литературы по данному вопросу свидетельствуют о недостатке изучения данной темы в научной литературе.

*Целью* данного исследования было изучение эмоциональной сферы военных и гражданских пенсионеров.

Исследование проводилось на лицах пенсионного возраста, которые продолжают трудовую деятельность в ООО «Корпорация



свежих продуктов», ООО «Мех Сервис» и ЧОП «Клео XIII» (Севастополь), а также тех, кто посещал Консультационный центр «Профиаудит» (Севастополь). Всего испытуемых 543 человека, из них 272 чел., гражданские пенсионеры, и 271 чел., военные пенсионеры, средний возраст по всей выборке составляет 68 лет.

К гражданским пенсионерам относятся люди, которые не имеют никакого отношения к воинской службе. В основном это медики, педагоги, продавцы, бухгалтера, юристы, экономисты, вышедшие на пенсию по возрасту.

Среди военных пенсионеров в выборку попали бывшие военнослужащие вооруженных сил Российской Федерации, служащие в органах МВД, МЧС, ФСБ, вышедшие на льготную пенсию.

В исследовании использовались следующие методики: Опросник по изучению эмоциональной направленности личности (опросник Додонова), тест социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонда (СПА) и авторская анкета.

Методы математической обработки данных: анализ значимости различий с помощью t-критерия Стьюдента. Взаимозависимости между диагностическими показателями изучались методом корреляционного анализа Спирмена.

Полученные в ходе исследования данные позволили сделать предположение о том, что способность испытывать эмоции является одной из важнейших особенностей психической организации человека, следовательно, эмоциональная направленность лиц пенсионного возраста определяется в зависимости от переживания, которое человек больше всего испытывает в данный момент, от социального статуса, адаптации и эмоционального комфорта. Таким образом, на основании этого предположения все данные были представлены с учетом типов эмоциональной направленности лиц пенсионного возраста.

Полученные данные эмоциональной направленности личности по методике Додонова свидетельствуют о том, что у пенсионеров разных категорий (военные пенсионеры и гражданские пенсионеры) имеются разные показатели эмоциональной направленности, которые значительно отличаются. Для гражданских пенсионеров значимыми являются коммуникативный, акизитивный и альтруистический тип эмоциональной направленности. Военным пенсионерам свойственны глорический, практический и гностический тип эмоциональной направленности. Это прекрасно видно на рисунке.

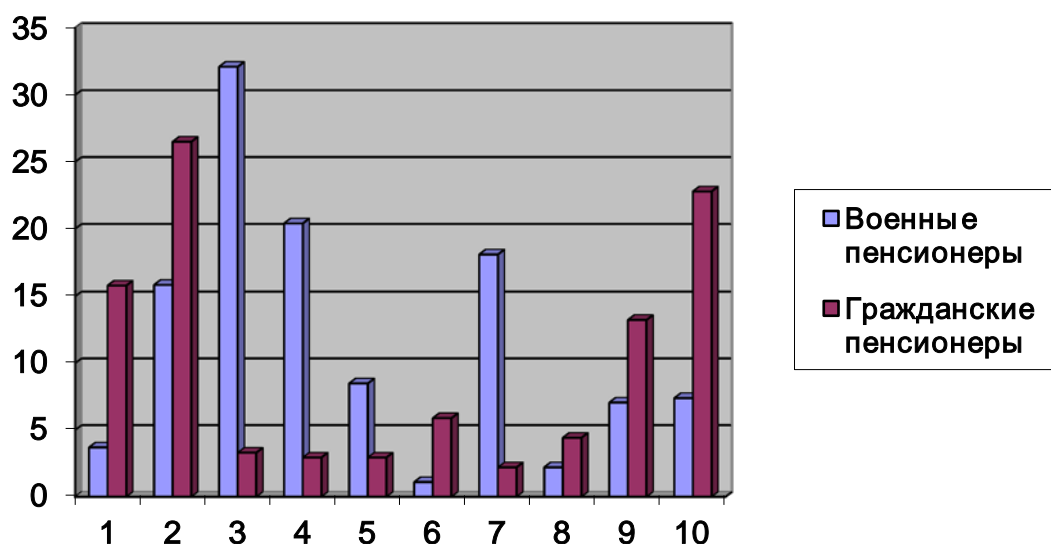


Рис. Сравнительный анализ результатов эмоциональной направленности лиц поздних возрастов: гражданских и военных пенсионеров  
 1 – альтруистическая; 2 – коммуникативная; 3 – глорическая;  
 4 – практическая; 5 – пугническая; 6 – романтическая; 7 – гностическая;  
 8 – эстетическая; 9 – гедонистическая; 10 – акизитивная

Для выявления эмоциональных состояний лиц пенсионного возраста гражданских и военных пенсионеров представленные результаты сравнивались между собой методами математической статистики Т-критерий Стьюдента.

Мы провели последовательный подсчет значений Т-критерия Стьюдента по каждому типу эмоциональной направленности в группах испытуемых. Исходя из этого, данные полученные в ходе исследования получили другой вид, представленный в таблице.

Таблица

*Особенности оценок типов эмоциональной направленности гражданскими и военными пенсионерами*

	Гражданские пенсионеры		Военные пенсионеры		t-критерий	p
	среднее	ст. откл.	среднее	ст. откл.		
Альтруистическая	4,28	0,927	3,64	1,453	2,625	0,010
Коммуникативная	3,18	1,453	1,91	0,754	2,162	0,066
Глорическая	2,38	1,159	3,60	1,512	-4,529	0,000
Практическая	3,18	1,453	3,82	1,508	-2,162	0,033
Пугническая	4,12	0,982	3,30	1,266	3,619	0,000
Романтическая	3,92	1,259	2,82	1,173	4,521	0,000
Гностическая	2,58	1,527	3,74	1,411	-3,945	0,001
Эстетическая	2,52	1,313	3,24	1,519	-2,535	0,013
Гедонистическая	3,24	1,205	2,74	1,065	2,198	0,030
Акзигитивная	4,50	0,995	3,88	1,409	2,542	0,013

Как свидетельствуют указанные в таблице подсчеты относительно эмоциональной направленности, наиболее существенные различия между военными и гражданскими лицами пенсионного возраста составили следующую картину.

Наиболее значимые показатели были выявлены в следующих типах эмоциональной направленности: глорический ( $t=-4,529$  при  $p<0,01$ ); альтруистический ( $t=2,625$  при  $p=0,01$ ); гностический ( $t=-3,945$  при  $p<0,01$ ); практический ( $t=-2,162$  при  $p<0,05$ ); романтический ( $t=4,521$  при  $p<0,01$ ); пугнический ( $t=3,619$  при  $p<0,01$ ).

Относительно значимые различия ( $0,05>P\geq 0,01$ ) присутствуют по следующим типам эмоциональной направленности: эстетический, акзитивный, гедонистический.

Отсутствие реальных различий между сопоставляемыми величинами был выявлен в коммуникативном типе эмоциональной направленности ( $t=2,162$  при  $p\geq 0,05$ ).

С помощью коэффициента ранговой корреляции  $r_s$  Спирмена мы пытались определить, как эмоциональные направленности коррелируются друг с другом в выборках наших респондентов.

Мы определили тесноту и направление корреляционной связи между двумя профилями (иерархиями), а именно типы эмоциональной направленности в группах военных и гражданских пенсионеров. Установлено, что корреляция между типами эмоциональной направленности в выборках гражданских и военных пенсионеров статистически значимо отличается от нуля, что говорит о том, что между гражданскими и военными пенсионерами по признаку эмоциональной направленности имеются отличия. Основные расхождения приходятся на альтруистическую, акзитивную и гностическую направленность личности.

В ходе проведения анкетирования было выявлено, что большее количество респондентов двух выборок (70 %) удовлетворены занимаемой должностью, но при исследовании взаимосвязи социального статуса с эмоциональной сферой личности в пенсионном возрасте были выявлены следующие результаты:

- для военных пенсионеров находящийся на руководящей должности является важной глорическая эмоция;
- гражданским пенсионерам присуща альтруистическая эмоция.

Сравнительный статистический анализ выявил высокую степень различия показателей в группах испытуемых людей пенсионного возраста ( $p<0,001$ ).

В выборке пенсионеров руководящего состава имеется статистически достоверная положительная связь с глорическим типом эмоциональной направленности личности. Таким образом, мы можем констатировать связь потребности самоутверждения, славы и почета на руководящей должности.

Корреляционная обратная связь с альтруистическим типом эмоциональной направленности личности имеет отрицательную окраску и говорит о том, что чем выше занимаемая должность, тем ниже потребность в содействии и помощи другим людям.

Установлено, что лицам пенсионного возраста присуща статистически достоверная отрицательная связь между занимаемой должностью рядового – рабочего состава с акизитивным типом эмоциональной направленности личности. А вот по показателю коммуникативного типа эмоциональной направленности личности установлена положительная достоверная связь. Это говорит о том, что рабочему – рядовому классу пенсионного возраста присущ коммуникативный тип эмоциональной направленности личности.

Полученные результаты эмпирического исследования связи между эмоциональными состояниями, в частности эмоциональной направленностью лиц пенсионного возраста и уровнем его адаптации, позволяют сделать следующий вывод.

Установлено, что гражданским пенсионерам присуща статистически достоверная отрицательная связь между уровнем адаптации и гедонистическим типом эмоциональной направленности личности  $r_{с эмп} = -0,368 > r_{с кр}$  ( $\alpha \leq 0,05$ , уровень значимости – 95%).

Полученные результаты возможно объясняются тем, что чем выше показатель адаптации, тем в меньшей мере им свойственны гедонистические эмоции. Имея высокий уровень адаптации, гражданские пенсионеры не нуждаются в телесном и душевном комфорте, больше испытывают чувство наслаждения, беззаботность, безмятежность, сладострастие. Находясь в определенном социальном круге, пенсионеры данной категории не нуждаются в телесном и духовном комфорте. А по показателю коммуникативного типа эмоциональной направленности личности установлена положительная достоверная связь  $r_{с эмп} = 0,615 > r_{с кр}$  ( $\alpha \leq 0,01$ , уровень значимости – 99 %). Это говорит о том, что процессу адаптации присущ коммуникативный тип эмоциональной направленности личности. Это можно объяснить тем, что коммуникативные эмоции, возникающие в период адаптации, на новом месте работы гражданских пенсионеров проявляются в желании найти отклик личностных знаний, своих мыслей, своих переживаний, в желании общаться и ощущать чувство значимости и уважения. Так как коммуникативная функция для данной выборки является более значимой, следовательно, гедонистические эмоции в данном случае незначительны.

В выборке военных пенсионеров имеется статистически достоверная положительная связь между адаптацией и глорическим типом эмоциональной направленности личности  $r_{с эмп} = 0,508 > r_{с кр}$  ( $\alpha \leq 0,01$ , уровень значимости – 99 %).

Таким образом, мы можем констатировать связь потребности самоутверждения, славы и почета с уровнем адаптации.

Скорее всего, это может быть вызвано тем, что глорические эмоции, возникающие во время адаптации на основе потребности в самоутверждении, славы и почета, проявляются в желании найти отклик реализации своего «Я» как реакция на удовлетворение или неудовлетворение в микросоциуме. Сохранение себя как личности предполагает возможность посильно трудиться, иметь разносторонние интересы, стараться быть нужным близким людям, ощущать «вовлеченность в жизнь».

Также выявлено наличие обратной корреляционной отрицательной связи между уровнем адаптации и альтруистическим типом эмоциональной направленности личности  $r_{с эм} = -0,37, > r_{с кр}$  ( $\alpha \leq 0,05$ , уровень значимости – 95 %). Данные результаты свидетельствуют о том, что чем выше уровень адаптации, тем ниже потребность в содействии и помощи другим людям. Скорее всего, это может быть связано с теми рамками, правилами и обстоятельствами, где они проводили службу.

Корреляция между показателем адаптации и другими типами эмоциональной направленности личности не выявлена.

Данные исследования свидетельствуют о том, что типы эмоциональной направленности проявляются в жизни пенсионеров в той или иной мере. На основании значимых показателей мы определили типологические проявления эмоциональной направленности личности в пенсионном возрасте на выборках гражданских и военных пенсионеров.

Было замечено, что военным пенсионерам присуща глорическая эмоция, данный тип эмоций заключается в потребности самоутверждения, славы и почета. Анализируя результаты, можно говорить о том, что для военных пенсионеров данный тип эмоциональной направленности значим, так как выход на пенсию частично или полностью изменяет его социальный статус, что отображается на падении социального престижа в связи с потерей трудовой деятельности. Также меняются межличностные связи и контакты. Выход на пенсию может повлечь за собой личностные деформации и чувство одиночества, так как в основном военные пенсионеры занимали руководящие должности и в их подчинении было от 10 до 1000 человек. В данном случае трудовая деятельность для военных пенсионеров это потребность быть значимыми в обществе и осознавать свою значимость. Также важно отметить, что в свое время не была реализована значимость и статус служащего, поэтому такие люди нуждаются в потребности самоутверждения и славы. Те или иные мотивы заставляют вернуться к трудовой деятельности для того, чтобы быть кем-то [1, с. 3–5].

Для гражданских пенсионеров свойственна коммуникативная эмоция. Важность общения для группы гражданских пенсионеров говорит о том, что их эмоциональное состояние базируется на потребности в общении, дружеских отношениях. При этом важно, чтобы общение было положительным, так как положительный эмоциональный контакт благоприятно влияет на эмоциональное состояние пожилых людей в целом.

Круг наиболее ценных для этого типа личности переживаний – это удовлетворяемое желание общаться, делиться мыслями и переживаниями с другими людьми, чувство симпатии, расположения, уважения, обожания, чувство признательности и благодарности.

Коммуникативный тип эмоциональной направленности – самый распространенный, особенно среди людей пенсионного возраста, так как данная категория лиц имеет определенный жизненный опыт, который с помощью коммуникативного типа эмоциональной направленности может донести потомкам [7]. Им есть о чем рассказать молодому поколению, что иногда это воспринимается как хвастовство.

Также была замечена значимая отрицательная связь в обеих группах испытуемых с альтруистическим типом эмоциональной направленности с уровнем адаптации в группе военных пенсионеров и социальным статусом в группе гражданских пенсионеров. Это говорит о том, что альтруистический тип эмоциональной направленности снижается с адаптивностью у военных пенсионеров, а также занимаемой руководящей должностью у гражданских пенсионеров.

Подводя итог результатов экспериментального исследования, мы пришли к следующим выводам:

- эмоции наших респондентов базируются на потребностях: в общении, так как коммуникативная направленность личности выражена у обеих групп респондентов (у гражданских и военных пенсионеров);

- эмоциональная направленности личности гражданского пенсионера базируется на таких потребностях, как тяга к накоплению, коллекционированию вещей, выходящему за пределы практической нужды в них (бережливость), потребность в телесном и душевном комфорте, дружеских отношениях, сочувствующем собеседнике, так как альтруистический, гедонистический и акизитивный тип эмоциональной направленности имеет высокие показатели;

- для военных пенсионеров преобладающими эмоциональными направленностями являются: глорическая и гностическая, потребность самоутверждения, славы, почета; решение сложных проблем, преодоление трудностей;

– эстетическая и романтическая эмоциональные направленности не свойственны военным пенсионерам, так как имеют низкие показатели, а у гражданских пенсионеров эти направленности занимают средние значения;

– практический тип эмоциональной направленности у обеих групп испытуемых занимает низкие результаты, что говорит о том, что ценностные переживания личности, связанные с реализацией деятельности, которая нужна субъекту сама по себе, не свойственна им.

Таким образом, подводя итог нашего исследования, можно говорить, что эмоциональная сфера гражданских и военных лиц пенсионного возраста определяется в зависимости от переживания, которое человек больше всего испытывает в данный момент, а также от социального статуса, адаптации и комфорта.

Зная особенности эмоциональности лиц пенсионного возраста, мы можем создать рекомендации для нормализации эмоционального состояния как военных, так и гражданских пенсионеров.

#### **Список литературы**

1. Абдурахманов Р.А. Военная психология // Психол. журн. – 1992. – Т. 13. – № 1.
2. Александрова М.Д. Старение: социально-психологический аспект // Психология старости и старения: хрестоматия / сост. О. В. Краснова, А.Г. Лидерс. – М.: Академия, 2003. – С. 180–182.
3. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. – М.: Изд-во Ин-т психологии РАН, 2004.
4. Бочаров В.В. Антропология возраста. – СПб., 2001.
5. Изард К.Э. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2004. – 348 с.
6. Рощак К. Психологические особенности личности в пожилом возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1990.
7. Ташева А.И. Проблема старости: социокультурный феномен / Психология старости и старения: хрестоматия / сост. О.В. Краснова, А.Г. Лидере. – М., 2003. – 678 с.
8. Хойфт Г., Крузе А., Радебольд Г. Геронтопсихосоматика и возрастная психотерапия: учеб. пособие. – М.: Академия, 2003.

## **Обзор исследований феномена прокрастинации в исторической ретроспективе**

В статье произведен обзор существующих исследований феномена прокрастинации в исторической ретроспективе. Рассматривается понятие, природа и компоненты прокрастинации с позиции как зарубежных, так и отечественных психологов. Подвергаются анализу основные теоретические подходы к пониманию данного феномена.

The article presents a review of existing studies of the phenomenon of procrastination in retrospect. Discusses the concept, nature and components of procrastination in the investigations of both foreign and domestic psychologists. Analyzes the main theoretical approaches to understanding this phenomenon.

**Ключевые слова:** прокрастинация; прокрастинатор; компоненты прокрастинации; теории прокрастинации.

**Key words:** procrastination; procrastinator; components of the procrastination; theories of the procrastination.

В современной психологической науке за последнее время появилось значительное количество исследований деятельности человека. В современном обществе в эпоху научно-технического прогресса интерес к изучению данного феномена очевиден: от человека требуется максимальный уровень активности, высокая степень квалификации, компетентности и образованности, которые реализуются в учебе, труде, профессиональной деятельности и т. д. Вместе с тем в настоящее время все большее значение приобретают исследования иного характера, подразумевающие бездеятельность, пассивность, лень и прокрастинацию.

### ***История исследования феномена прокрастинации***

Термин «прокрастинация» был введен в научный оборот П. Рингенбахом (1977), в книге «Прокрастинация в жизни человека». Тогда же вышло в свет и исследование «Преодоление прокрастинации» А. Эллиса и В. Кнауца (Ellis, Knaus, 1977). В его основе лежат клинические наблюдения и попытки когнитивного объяснения данного феномена [17]. Позднее появилась и научно-популярная книга «Прокрастинация: что это такое и как с ней бороться» (Burka, Yuen, 1983) [16]. В середине 1980-х гг. западными психологами был осу-



ществлен научный анализ явления прокрастинации (Solomon, 1984; C. Lay, 1986; Rothblum, Solomon, 1986) [26; 20; 25]. Затем была опубликована книга «Прокрастинация: теория, исследования, совладание», написанная зарубежными специалистами из разных областей (Ferreri, Johnson, McCown, 1995) [18]. Также на Западе были разработаны и многочисленные методики, направленные на изучение феномена прокрастинации (Aitken, 1982; C. Lay, 1986; McCown, 1987; Tuckman, 1991) [14; 20; 22; 28]. Для отечественной же психологии данный термин является относительно новым и начал изучаться только в последние 20 лет, оставаясь до сих пор почти не исследованным.

В западной психологической литературе, где началось изучение феномена прокрастинации как личностной характеристики большинством авторов отмечается ее негативное воздействие на успешность выполнения деятельности (C. Lay, 1997; M. Akinsol, A. Tell, 2007) [15; 21]. Последствия прокрастинации проявляются не только в снижении успешности и продуктивности деятельности, но и в острых эмоциональных переживаниях, вызванных собственным неуспехом, чувством вины, неудовлетворенностью результатами. Явление прокрастинации, как отмечает К. Лэй (C. Lay, 1997), обычно проявляется в деятельности, результат которой очень важен для личности [21].

Иными словами, термин «прокрастинация» (от *англ.* procrastination – задержка, откладывание; от *лат.* procrastinus – на завтра) в психологической науке обозначает склонность человека к постоянному промедлению, отлыниванию, откладыванию дел на потом. При этом, как подчеркивает К. Лэй (C. Lay, 1986), субъект концентрирует свое внимание на чем угодно, лишь бы не заниматься основным делом [20]. Однако в научной психологической литературе до сих пор отсутствует единое определение термина «прокрастинация». Так, канадский психолог П. Стил (P. Steel, 2007) понимает прокрастинацию как «добровольное откладывание субъектом запланированных дел, несмотря на ожидаемые негативные последствия из-за задержки» [27]. Также он отмечает, что люди могут откладывать как начало какого-либо дела, так и его завершение, несмотря на понимание того, что такое поведение никогда не повлечет за собой ни материальных, ни психологических привилегий.

Данную точку зрения также разделяет и К. Лэй (C. Lay, 1986), который говорит о том, что «прокрастинация – добровольное, иррациональное откладывание намеченных действий, невзирая на то, что это дорого обойдется или возымеет негативный эффект для личности» [20].

Первая *классификация видов прокрастинации* была предложена Н. Милграмом в соавторстве с Дж. Батори и Д. Моурером (N. Milgram, G. Batori, D. Mowrer, 1993) которые выделили пять основных ее разновидностей:

1) бытовая или ежедневная прокрастинация, которая связана с откладыванием повседневных дел, которые должны выполняться регулярно (работа по дому, покупка продуктов, уборка и т. д.);

2) прокрастинация в принятии решений, даже незначительных;

3) невротическая прокрастинация, связанная с откладыванием жизненно важных решений (выбор профессии, создание семьи и т. д.);

4) компульсивная прокрастинация (бытовая и поведенческая, а также прокрастинация в принятии решений). Все эти виды прокрастинации проявляются одновременно в одном субъекте;

5) академическая прокрастинация, которая проявляется в откладывании во времени выполнения учебных заданий [23].

Позднее данная классификация была усовершенствована Милграмом и Тенне (Milgram, Tenne, 2000), которые впоследствии объединили эти пять видов прокрастинации в две:

1) прокрастинация в выполнении заданий;

2) прокрастинация в принятии решений [24].

Все эти идеи западных психологов привлекли внимание и отечественных ученых, и на рубеже XX–XXI вв. феномен прокрастинации начал изучаться и в России. Ведется активная работа по адаптации на российской выборке зарубежных опросников, направленных на изучение феномена прокрастинации. На данный момент отечественные ученые пользуются калькой термина «procrastination» с английского языка, но задумываются о выработке собственного названия: рассматриваются такие варианты, как «промедление», «отлынивание» и наиболее приемлемый вариант – «откладывание».

В «Большом психологическом словаре» Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко (2009) дается определение прокрастинатора как личности, склонной к оттягиванию и откладыванию «на потом» выполнения различных, даже самых важных и актуальных дел и задач, а также принятия решений [6].

Определение феномену прокрастинации дал В.С. Ковылин (2013), который понимает его как «тенденцию откладывать выполнение необходимых дел «на потом»; поведенческий паттерн, при котором выполнение ведущей для человека в данный период времени деятельности осознанно откладывается» [5].

Явление прокрастинации крайне многомерно, поскольку распространяется на многие сферы человеческой деятельности: учебную, трудовую, социальную, бытовую. Ключевыми

характеристиками прокрастинации являются иррациональность поведения, в совокупности с осознанностью и пониманием негативных последствий. А прокрастинатор – личность, которая откладывает выполнение намеченного, приступая к выполнению только в тот момент, когда наступает крайний срок, после которого уже бесполезно начинать, так как время уже упущено. С этим связаны негативные последствия такого откладывания: невыполнение работы в должный срок, как правило, влечет за собой применение наказаний – материальных санкций, штрафов, увольнение или отчисление из учебного заведения и т. п. Помимо внешних неприятных последствий прокрастинации возникает также достаточно сильный эмоциональный дискомфорт, сопровождающийся чувством вины, беспокойством, тревожностью и неуверенностью, неудовлетворенностью результатами своей деятельности. Следует также отметить, что эмоциональный дискомфорт и негативные эмоциональные переживания, как отмечается в исследовании А.В. Дородейко (2013), являются основными психологическими признаками прокрастинации [3]. Аналогичное исследование мы находим в работе Я.И. Варваричевой (2010), отмечающей «нарастающий страх перед осознаваемыми субъектом негативными последствиями прокрастинации часто оказывает не мобилизующее, а парализующее воздействие, заставляя откладывать запланированные действия снова и снова» [2], создавая эффект «снежного кома». Механизм образования данного феномена представлен в работе Н. Шуховой (1996): она объясняет явление «замкнутого круга» в поведении прокрастинатора, которое вызывает эмоциональные переживания и мотивацию «откладывать на потом», что было обозначено ей, как «цикл промедления». В своей работе Н. Шухова представила «цикл промедления» в виде формулировок основных мыслей, высказываний, переживаний прокрастинатора на каждом этапе откладывания действий. Так, в данном цикле нашли свое отражение все основные характеристики явления прокрастинации – это и эмоциональный дискомфорт, и высокая степень напряжения, которую приходится переживать прокрастинатору, негативные предчувствия предстоящих последствий откладывания [12].

Крайне важным для теоретического изучения, а также для практической работы является понимание того, что откладыватели, с одной стороны, признают в себе частую привычку «откладывать на потом». С другой стороны, не смотря на количество повторений «цикла промедления», они каждый раз искренне надеются, что в следующий раз такого не повторится и рассчитывают, что в будущем обязательно получится сделать все вовремя. Однако, как отмечает Н. Шухова, это не подтверждается на практике [12].

В ряде исследований прокрастинации обнаруживается размытость границ между понятиями «прокрастинация» и «лень». В исследовании Я.И. Варваричевой (2007), направленном на изучение и анализ феномена лени и явления прокрастинации, была даже выявлена определенная их взаимосвязь [1].

В своей книге «Работа и личность. Трудоголизм. Перфекционизм. Лень» (2011) профессор Е.П. Ильин рассматривает «лень» как форму прокрастинации и выделяет два типа прокрастинаторов:

- «напряженные» прокрастинаторы (для которых характерен высокий уровень тревожности, беспокойство, чувство вины);
- «расслабленные» прокрастинаторы (их характеристики соответствуют обыденному пониманию «лени» и они будут сосредотачиваться на выполнении только тех дел, которые будут доставлять удовольствие только в настоящий момент, «здесь и сейчас») [4].

Однако, на данный момент, все большее количество исследователей данной проблемы (Е.Л. Михайлова, 2005; С.Т. Посохова, 2011 и т. д.) приходят к выводу о том, что эти два понятия необходимо разделять [8; 9].

В своем исследовании, Е.Л. Михайлова (2005) выделяет три существенных признака лени:

- мотивационный компонент, т. е. полное отсутствие или же слабая мотивация к деятельности;
- поведенческий компонент, который подразумевает невыполнение поставленной задачи;
- эмоциональный компонент, который характеризуется равнодушием или положительными эмоциями по поводу невыполненной деятельности [8].

В свою очередь Т. Посохова (2011) выделяет следующие компоненты лени: отсутствие потребности что-либо делать, отсутствие стремлений к соревнованию, успеху, равнодушие к тому, что происходит вокруг. При сходном поведении (невыполнении необходимых дел), прокрастинатора отличает от ленивца негативный эмоциональный настрой, он не равнодушен, а напротив, заинтересован в исходе и результатах своего дела, также для прокрастинаторов характерно ярко выраженное стремление к успеху [9].

Схожая точка зрения была предложена отечественным психологом В.С. Ковылиным (2013), который вслед за Е.П. Ильиным (2011) понимает прокрастинацию как «выражение эмоциональной реакции на планируемые или необходимые дела», и в зависимости от характера этих эмоций выделяет два типа прокрастинации:

- 1) «расслабленная прокрастинация», когда человек концентрирует свое внимание на более приятных делах и развлечениях (дан-

ный вид прокрастинации характерен для расслабленного типа прокрастинаторов, выделенного Е.П. Ильиным);

2) «напряженная прокрастинация», которая связана с общей перегрузкой, потерей чувства времени, неудовлетворенностью своими достижениями, а также с неясными жизненными целями, неуверенностью в себе и нерешительностью. (Данному виду прокрастинации соответствует напряженный тип прокрастинаторов, по Е.П. Ильину) [4; 5].

С точки зрения Я.И. Варваричевой (2010), предметом научных исследований должно стать выделение прокрастинации, вызванной желанием избежать неприятного дела, т. е. «*пассивный тип*», и прокрастинации, целью которой выступает получение острых ощущений в условиях дефицита времени, т. е. «*активный тип*» прокрастинации. Было установлено, что активного прокрастинатора характеризует стремление к нагнетанию напряжения, а также откладывание выполнения дел до последнего, что дает ему остроту ощущений в связи с крайней близостью срока завершения работы, когда времени для ее окончания остается мало. В этот момент человек ощущает мобилизацию сил, чувство полной сосредоточенности, а также повышение активности всех психических процессов. Отмечается наличие сходных характеристик у «активных прокрастинаторов» и людей с отсутствием прокрастинации («непрокрастинаторы»). К ним относится более разумное и целенаправленное использование времени, уверенность в своих силах и низкая склонность к негативным переживаниям. С точки зрения Я.И. Варваричевой, можно выделить категорию прокрастинаторов, которым промедление требуется для того, чтобы в условиях острой нехватки времени достичь максимальной концентрации собственных сил и внимания [2].

Таким образом, основное различие между «прокрастинацией» и «ленью» заключается в субъективных переживаниях по поводу откладывания дел, а наиболее общим определением прокрастинации будет ее понимание как явления, проявляющегося в постоянном, «хроническом» откладывании «на потом» актуальных и важных для человека дел, которое повторяется снова и снова и сопровождается прохождением определенного цикла субъективных переживаний, несмотря на осознание субъектом негативных последствий от такого откладывания. Данного определения феномена прокрастинации мы придерживаемся и в своем исследовании, направленном на изучение временных перспектив и прокрастинации как детерминант карьерных достижений личности. Поскольку в психологической литературе таких исследований все еще недостаточно, мы в своей работе предполагаем определить степень выраженности прокрастинации с использованием Шкалы общей прокрастинации К. Лэй и

ее связь с постановкой временных перспектив и их реализацией в карьерных достижениях.

Однако следует отметить, что универсальной теории прокрастинации в современной психологической науке нет до сих пор, тем не менее, разные взгляды на природу прокрастинации нашли свое отражение в теориях психодинамической школы, интегративной теории временной мотивации, а также в поведенческой и когнитивной психологии, которые стали ведущими направлениями в изучении феномена прокрастинации в последние годы.

### ***Основные направления изучения природы прокрастинации***

Представители *психодинамического подхода* видели причины прокрастинации в последствиях детских травм и проблем в отношениях с родителями. Для объяснения прекращения или замедления работы над какими-либо заданиями Миссильдайн (Missildain, 1963) применил термин «синдром хронической прокрастинации». Также исследователь утверждал, что во взрослой жизни, когда возникают ситуации, схожие с ситуациями из детства, личность вновь возвращается к своему прошлому опыту и сталкивается со своими детскими переживаниями, воспроизводя старые реакции, в том числе и прокрастинацию [7].

Еще одна психодинамическая теория феномена прокрастинации была предложена Б. Споком (B. Spock, 1971), который говорит о том, что, будучи уже взрослыми людьми, многие, сталкиваясь с выполнением деятельности, которая вызывала какие-то трудности в детстве, бессознательно воспроизводят вновь свои детские конфликты [10].

В *парадигме поведенческого подхода* укрепилась идея о том, что уровень прокрастинации возрастает за счет закрепления иррациональной стратегии в поведении. Так, Дж. Эйнсли (G. Ainslie, 1975) даже назвал прокрастинацию «базовым импульсом человека». Он считал, что люди предпочитают выбирать краткосрочную деятельность, за которую получают положительное подкрепление или награду, вместо долгосрочного воплощения своих целей в жизнь. Причину такого поведения он видел в том, что краткосрочная деятельность – более быстрый способ почувствовать удовлетворение от проделанной работы, за которую гарантировано можно получить награду. Однако, такая привычка мешает достижению долгосрочных целей, поскольку человек попадает как бы в замкнутый круг в поиске немедленного удовлетворения [13].

В рамках *когнитивного подхода* было выделено три основных характеристики, лежащих в основе прокрастинации: иррациональные убеждения, заниженная самооценка и неспособность самостоятельно принимать решения.

Свое определение прокрастинации как эмоционального расстройства, причины которого лежат в иррациональном мышлении, дали Эллис и Кнаус (Ellis, Knaus, 1977). Они выделили одно из иррациональных убеждений прокрастинатора: «я всегда выполняю свою работу хорошо». Эта установка зачастую приводит к тому, что прокрастинаторы постоянно откладывают выполнение какой-либо важной работы, будучи уверенными в своих силах, но возникает риск совершения ошибок, которые прокрастинаторы объясняют нехваткой времени. Таким образом, промедление в деятельности прокрастинаторам просто необходимо, поскольку допущенные ошибки они смогут объяснить нехваткой времени [17].

Схожую точку зрения разделяют и представители *психодинамического подхода* (Missildain, 1963; В. Spock, 2014), которые рассматривают прокрастинацию как один из механизмов защиты Эго. Однако важным отличием является то, что когнитивный подход не концентрирует свое внимание на чувстве тревоги, которая приводит к нарушениям в функционировании Эго [7; 10].

Вторым аспектом прокрастинации в когнитивном подходе является заниженная самооценка. Эта точка зрения основывается на том, что откладывание выполнения деятельности является неким защитным механизмом чувств прокрастинатора, который основывается на мысли о том, что «если я отложу свою работу, то отложится и оценка моей работы» [17].

В качестве еще одного аспекта прокрастинации Янис и Манн (Jannis, Mann, 1979) выделяли неспособность принимать решения. Они определяли прокрастинацию как неэффективную копинг-стратегию в ситуации столкновения со сложной работой, которую прокрастинаторы всячески будут пытаться избежать [19].

Описанная П. Стилом (P. Steel, 2007) *теория временной мотивации* является попыткой интеграции мнений относительно природы прокрастинации. Согласно данной теории, прокрастинаторы предпочитают только тот вид деятельности, который принесет для него максимум пользы. То есть такие люди склонны откладывать только в тех случаях, когда, с их точки зрения, польза от выполнения работы будет невысока. Кроме того, П. Стил утверждал, что убежденность психологов в том, что поведением прокрастинаторов управляет лень или перфекционизм, далека от истины. Причину откладывания П. Стил видел в чрезмерной импульсивности прокрастинаторов, из чего мы можем сделать вывод, что чем больше ожидаемые результаты от какого-либо дела, тем ниже уровень откладывания этого дела. Напротив, субъективно менее важным кажется выполнение тех дел, для завершения которых есть еще много времени. Наилучшим образом выполняется та работа, по отношению к которой имеются высокие ожидания и личная заинтересован-

ность прокрастинатора, и крайне мало времени для ее выполнения. Поэтому деятельность, которую прокрастинатор считал бесполезной, заменяется личностью на субъективно более полезную, сосредотачиваясь на получении удовольствий в настоящем, игнорируя возможность будущих достижений [27].

### **Заключение**

Таким образом, произведенный нами теоретический обзор феномена прокрастинации позволил выявить виды, компоненты прокрастинации, причины ее возникновения, а также разные взгляды на феномен прокрастинации с позиции зарубежных и отечественных психологов. В статье рассмотрены основные теоретические подходы к пониманию феномена прокрастинации с позиции психодинамического, поведенческого и когнитивного подходов, что позволит более эффективно решать проблемы тайм-менеджмента. Данная проблематика нуждается в дальнейшем изучении, более глубоких исследованиях, которые позволят конкретизировать имеющиеся данные о природе феномена прокрастинации, ее структуре и компонентах.

### **Список литературы**

1. Варавичева Я.И. Психологические механизмы феномена лени // Ломоносов-2007: материалы докл. XIV междунар. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых / отв. ред. И.А. Алешковский, П.Н. Костылев. – М., 2007. – [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.psy.msu.ru/science/conference/lomonosov/2007/thesis/Varvaricheva\\_YI.pdf](http://www.psy.msu.ru/science/conference/lomonosov/2007/thesis/Varvaricheva_YI.pdf) (20.01.2016).
2. Варваричева Я.И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования // Вопр. психологии. – 2010. – № 3.
3. Дородейко А.В. Связь уровня прокрастинации с успешностью профессионального самоопределения // Студенческое научное общество СПбГУ, 2013. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://sno.nekrasovspb.ru/publ.php?event=3&id=210> (дата обращения: 22.11.2013).
4. Ильин Е.П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. – СПб.: Питер, 2011. – 224 с.
5. Ковылин В.С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2013. – № 2 (2). – С. 22–41.
6. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь / сост. и общ ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М.: АСТ: АСТ Москва; СПб.: Прайм-Еврознак, 2009. – 811 с.
7. Миссилдайн У. Хью. Ребенок из прошлого внутри нас. – Нью-Йорк: Саймон и Шустер, 1963.
8. Михайлова Е.Л. Лень в учебной деятельности студентов // Психология XXI века: тез. междунар. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых специалистов. – СПб., 2005. – С. 312–314.
9. Посохова С.Т. Лень: психологическое содержание и проявления // Вестн. СПбГУ / ред. Л.А. Вербицкая. – 2011. – Сер. 12. Вып. 2. – 2011. – С.159–166.



10. Спок Б. Ребёнок и уход за ним. – М.: Попурри, 2014. – 704 с.
11. Сырцова А., Соколова Е. Т., Митина О. В. Адаптация опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо // Психолог. журн. – 2008. – Т. 29. – № 3. – С. 101–109.
12. Шухова Н. Организация времени старшеклассника. Спецкурс по психологии. – Новосибирск: Научно-учебный центр психологии НГУ, 1996. – 46 с.
13. Ainslie G. (1975). Specious reward: A behavioral theory of impulsiveness and impulse control. *Psychological Bulletin*, 82, 463–496.
14. Aitken M. E. (1982). A personality profile of the college student procrastinator (Doctoral dissertation, University of Pittsburgh, 1982). *Dissertation Abstracts International*, 43, 722.
15. Akinsola M.K, Tella A. and Tella A. (2007). Correlates of Academic Procrastination and Mathematics achievement of University undergraduate Students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science, and Technology Education*, 3(4), p. 363–370.
16. Burka J. B., & Yuen L. M. (1983). *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. Reading, MA: Addison-Wesley.
17. Ellis A., & Knaus W.J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: New American Library. Institute for Rational Living, p. 152–167.
18. Ferrari J.R., Johnson J.L., McCown W.G. *Procrastination and task avoidance: theory, research and treatment*. – N.Y.: Plenum Press, 1995.
19. Janis I. and Mann L. (1979). *Decision Making. A Psychological Analysis of Conflict, Choice, and Commitment*. New York, The Free Press, A division of Macmillan Inc.
20. Lay C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474–495.
21. Lay C. H. (1997). Explaining lower-order traits through higher-order factors: The case of trait procrastination, conscientiousness, and the specificity dilemma. *European Journal of Personality*, 11, 267 – 278.
22. McCown W., Petzel T., & Rupert P. (1987). An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators. *Personality and Individual Differences*, 8, 781–786.
23. Milgram N. A., Batori G., & Mowrer D. (1993). Correlates of academic procrastination. *Journal of School Psychology*, 31, 487 – 500.
24. Milgram N., & Tenne R. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*, 14, 141–156.
25. Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387 – 394.
26. Solomon L. J., & Rothblum E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503–509.
27. Steel, Piers (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin* 133 (1): 65–94.
28. Tuckman B. W. (1991). The development and concurrent validity of the Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 473–480.

**Опросник «Стиль вождения»**

В статье обосновывается актуальность, логика создания и результаты апробации опросника «Стиль вождения». Представлен анализ работ, на основе которого был выделен ряд характеристик стиля вождения. Приведена описательная статистика шкал опросника: средние значения и стандартные отклонения для общей (совокупной) выборки и для отдельных подгрупп: водителей-профессионалов, водителей-любителей, водителей безопасного и небезопасного возраста, водителей-мужчин и водителей-женщин безопасного возраста, водителей с разным стажем вождения, работающих и неработающих в транспортной сфере, аварийных и безопасных (безаварийных). Показаны различия средних между выделенными подгруппами водителей по отдельным характеристикам стиля вождения. Представлены данные по интеркорреляции шкал опросника, показаны корреляционные связи с опросником, оценивающим акцентуации личности (опросник Леонгарда-Шмишека).

The article is devoted to the justification of the relevance, the logic of creating and the results testing of the questionnaire "Driving style". This paper presents an analysis of works, on the basis of which driving style characteristics were identified. The paper presents descriptive statistics scales questionnaire: the mean values and standard deviations for the total sampling and for individual subgroups: professional drivers, non-professional drivers, a safe and an unsafe-aged drivers, male and women drivers of safe-age, drivers with different driving experience, working and unemployed in the field of transport, emergency and safety (accident-free). This article shows the differences between the averages of subgroups of drivers on individual characteristics of the driving style. Here are the data of scales questionnaire intercorrelations and correlation with questionnaires assessing personality accentuation (questionnaire Leonhard-Shmishek).

**Ключевые слова:** опросник, стиль вождения, планирующий стиль деятельности, описательная статистика, транспортная культура, культура вождения, аварийность – безаварийность, отношение к средствам безопасности, акцентуации личности.

**Key words:** questionnaire, driving style, activity style, descriptive statistic, transport culture, driving style, driving culture, accident-safety, the attitude to the safety features, personality accentuation.

***Актуальность создания опросника «Стиль вождения»***

Автовождение при ограниченности свободы водителя в принятии решений правилами дорожного движения [4, 6, 24, 46], в выборе методов и средств конструктивными особенностями и техническими характеристиками транспортных средств [11, 24], оставляет определенное пространство для проявления его индивидуальности [2, 8,

12, с. 38–39; 13, 14, 22]. Во многих областях жизнедеятельности человека своеобразие исполнения деятельности или выбор индивидуальной линии поведения не влечет за собой негативных последствий. Однако в транспортной отрасли при проектировании мероприятий по обеспечению безопасности дорожного движения в России (как отмечают Е.М. Олещенко, Е.А. Сваткова [23, 26]) именно недостаточный учет дифференцированности групп участников дорожного движения в целом и индивидуальных особенностей водителей, в частности, отрицательно влияет на их эффективность. В исследовательской работе, в ходе которой был разработан опросник «Стиль вождения», изучались возможности прогнозирования аварийности водителей на основе диагностики особенностей их дорожного поведения. Анализ факторов и причин, предопределяющих эти особенности, может стать основой для ведения работы по адаптации водителей к участию в дорожном движении. В статье отражена логика работы при создании опросника, описываются его диагностические возможности и результаты апробации.

#### *Методы изучения водительского поведения*

Для изучения водительского поведения (и стиля вождения в частности) на Западе часто используется метод наблюдения: скрытого или открытого. В качестве примера можно привести Кельнский автомобильный тест [9, с. 60], который представляет собой поездку по определенному маршруту с решением ряда задач, в процессе которых действия водителя оцениваются (открыто или скрыто) сопровождающими наблюдателями как правильные, неправильные и незарегистрированные. У упомянутого метода есть как несомненные достоинства, так и определенные недостатки. Нахождение в ситуации внешнего наблюдения – серьезное испытание для водителя. В таких условиях срабатывает известный в социальной психологии эффект присутствия [20, с. 226–235], при котором преобладают доминантные реакции. Если кандидат в водители склонен допускать ошибки, то в ситуации наблюдения они проявятся. Таким образом, единственно, что может считаться установленным точно при использовании внешнего наблюдения – это уровень автоматизированности навыков вождения. Опытный же водитель с устойчивыми навыками может демонстрировать не обычное, а социально приемлемое поведение. Использование скрытого однократного наблюдения за водителем даже на трассе достаточной протяженности (как предусмотрено Кельнским тестом – 26 км) тоже не дает исчерпывающей информации относительно всех особенностей вождения, так как на дорожное поведение водителя влияет большое число ситуативных факторов, о которых писали разные авторы [6, 9, 12, 29, 30, 36, 37, 38, 40, 41]. Кроме того, использование наблюдения неизбежно

но ставит вопрос о разработке критериев оценки и о подготовке экспертов [2; 9, с. 60], способных оценивать особенности вождения водителей по тем или иным признакам. Чтобы нивелировать недостатки прямого наблюдения, а также получить представление об обычном поведении водителя, имеющего достаточный опыт вождения, можно расспросить его по определенному плану о его склонностях и привычках.

В России технические специалисты предлагают по стилю вождения, который демонстрируют водители, оценивать уровень их квалификации [5]. Оценка по сути касается такого подвида деятельности водителя как управление транспортным средством. Выделяют стили вождения начинающего водителя, опытного водителя и спортивный стиль. Различия стилей определяются по скорости движения на типовом маршруте (4 км пути), особенностям набора скорости и торможения, частоте перестроений, расходу топлива и использованию торможения двигателем [5]. Методика позволяет обнаружить определенные различия между группами водителей, однако не отвечает на вопросы относительно причин перехода (или неперехода) от стиля «опытного» водителя к спортивному стилю, как и о причинах агрессивного поведения за рулем или пресловутого «опасного» [44] вождения.

Использование технических средств для фиксации изменений направления взгляда водителя [8] для изучения особенностей его ориентировочных реакций или оценка стиля управления автомобилем (ориентировочного или исполнительского) с помощью экспертных оценок [2] также не дает полноценного ответа на вопрос о причинах выбора тех или иных способов и средств осуществления деятельности, и тем более принятия решений.

В целом, можно сказать, что существующие методики оценки водительского поведения (стиля вождения) имеют определенные ограничения, в связи с чем разработка и использование опросного метода является полезным и информативным методом (особенно при совместном использовании с внешним наблюдением и (или) компьютерным моделированием водительской деятельности).

### *Определение стиля вождения*

Подходя к решению вопроса относительно диагностики стиля вождения, необходимо определить, какой именно стиль будет оцениваться, и что именно будет под ним подразумеваться.

В современной психологии изучают когнитивные стили [35], стили деятельности [7, 10, 33], стили поведения [33, с. 12] и стили жизни [1]. Применительно к вождению разные авторы пишут о стилях вождения [9, с. 124; 40], стилях деятельности [31], стратегиях [25] и тактиках [12, с. 38–39] вождения, стилях управления автомобилем [2, 5, 29]. Рассматривая деятельность как особую сознатель-

ную форму поведения [43], пытаюсь синтезировать западный подход, при котором вождение изучается как поведение [38, 40, 41] и советско-российский подходы к вождению (рассматривающий его как многокомпонентную совмещенную деятельность [11]), представляется правильным рассматривать вождение как поведение, включающее в себя деятельность и общение [17]. В этом случае, стиль вождения будет представлять собой устойчивые особенности дорожного поведения водителей (в которых проявляется отношение водителя к собственному процессу участия в дорожном движении и к другим его участникам), включающие в себя типичные для водителя способы и средства осуществления водительской деятельности.

Соответственно, стиль вождения (если отталкиваться от предложенной В.А. Толочком формулы [33, с. 254] для демонстрации связей между разными видами стилей) может рассматриваться как стиль поведения, включающий в себя стиль деятельности.

Попытаемся разобраться, какие особенности дорожного поведения могут формироваться у водителя (с тем, чтобы ориентировать вопросы опросника под их фиксацию).

*Выделение первой характеристики стиля вождения  
«Безопасность – риск». Вождение как поведение*

В отличие от деятельности, которая всегда носит осознанный, целенаправленный, созидательный характер [42], поведение может быть инициировано не только осознаваемыми (в том числе долгосрочными) потребностями и мотивами [42, 43], но и бессознательными ситуативными импульсами и стремлениями, может носить девиантный характер.

Таким образом, допустимо считать, что если одной из основополагающих целей вождения как деятельности (прежде всего профессиональной) является достижение безопасности и эффективности, то вождение как дорожное поведение может носить и небезопасный, и даже опасный, рискованный и агрессивный характер.

Фиксируясь на привычках, которые сформировались у водителя в процессе участия в дорожном движении и соотнося их с предписаниями правил дорожного движения (ПДД), можно делать выводы о степени опасности – неопасности его дорожного поведения.

Первая шкала опросника – «Безопасность – риск» направлена именно на оценку склонности (привычек) водителя строго или не строго соблюдать (ПДД), тем самым демонстрируя заведомо опасное, небезопасное или безопасное поведение, то есть оценивает такую характеристику стиля вождения как опасность – неопасность его дорожного поведения.

*Планирующий-импульсивный стиль деятельности водителя.  
Вождение как деятельность*

Безаварийность водителей является одной из основных гарантий обеспечения безопасности дорожного движения. Безаварийность водителя по сути есть показатель надежности его деятельности как безошибочного выполнения предписанных функций в течение заданного времени в заданных условиях деятельности [22, с. 5]. Надежность деятельности на психологическом уровне обеспечивается за счет ряда психологических механизмов: компенсация, избыточность, самооценка, самоконтроль [22]. Механизм компенсации приобретает приоритетное значение в случае неполного соответствия работника требованиям деятельности по профессионально-важным качествам (ПВК). Компенсировать условную [28] пригодность к требованиям деятельности возможно за счет формирования индивидуального стиля деятельности [7, 10, 34, с. 29]. Если индивидуальный стиль способствует достижению надежности и эффективности, можно определить его как компенсирующий (восполняющий неполное соответствие деятельности) или компенсированный (основанный на полном соответствии деятельности по ПВК) [27, с. 15]. В то же время не всегда индивидуальный стиль деятельности, сформировавшийся у человека, способствует эффективности и компенсации. В этом случае приходится говорить о некомпенсированном и некомпенсирующем стилях деятельности соответственно [27, с. 15].

В работе произведена попытка фиксации способов и приемов осуществления водительской деятельности, которые бы способствовали компенсации невысокой скорости переключения внимания, так как именно к вниманию водителя традиционно предъявляются самые высокие требования [28].

Анализируя стиль деятельности водителей, Я. Стреляу отмечал, что у «инертных» водителей в стиле больше вспомогательных приемов, облегчающих выполнение основных действий, а также они больше руководствуются правилами, требованиями, лучше рассчитывают свои действия. Благодаря аккуратности и планированию у них меньше корректировок, контроль сводится к констатации полученных результатов [31; 33, с. 31].

Проведение серии опросов и бесед с водителями и кандидатами в инструктора, а также использование включенного наблюдения за работающими мастерами производственного обучения и рефлексии личного опыта вождения, дало возможность сделать вывод о наличии связи между стремлением водителя соблюдать ПДД и особенностями его ориентации на маршруте и на дороге [15]. Изучение и запоминание схем организации дорожного движения (ОДД), элементов дорожной среды (ДС), знаков, разметки, особенностей дорожного покрытия, планирование маневров и конкретных действий

при движении по маршруту свойственно осуществлять не всем водителям. Обработка информации в процессе вождения при активном обращении к сохраненным в долговременной памяти фактам и использование их для подготовки к будущим действиям, предварительное планирование собственных действий при движении по маршруту могут считаться индивидуальным стилем деятельности водителей. Рассматривая вождение как многокомпонентную деятельность, как предлагает Е. В. Козлов [11], можно предположить, что планирование снимает с водителя нагрузку по ориентировочной деятельности (ориентации на маршруте) и частично по решению дорожно-транспортных ситуаций (ДТС) по ПДД, освобождая время и силы для других подвидов водительской деятельности (например, для управления транспортным средством (ТС)) или осуществления коммуникации с другими участниками дорожного движения.

Вторая шкала опросника направлена на оценку сформированности у водителя планирующего – импульсивного стиля водительской деятельности.

#### *Вождение и культура вождения.*

*Характеристики: отношение к средствам безопасности, уверенность при парковке и культура вождения*

Поведение водителей на дороге привязано не только к управлению ТС в рамках ПДД. Кроме этого, водители вступают в контакт с другими участниками дорожного движения, причем не только в тех ситуациях, которые оговорены ПДД, и используя не только прописанные для этого в ПДД средства общения [34, 45]. Условия проявления культурного поведения намного шире условий поведения только безопасного. Подчас вежливое поведение противоречит предписанным правилам и может отвлекать водителя от решения основных задач (например, выражение благодарности с помощью включения – выключения аварийной сигнализации) [45].

Склонность к использованию водителями знаков дорожного этикета исследуется с помощью шкалы «Культура вождения».

#### *Отношение к средствам безопасности*

Для освоения техники безопасного управления ТС и использования средств активной и пассивной безопасности [6, с. 25–31] водителю требуется не только качественная подготовка [24], но и соответствующее отношение (установка) к идее сохранения, обеспечения безопасности.

Шкала «Отношение к средствам безопасности» направлена на фиксацию привычек водителя в использовании средств активной и пассивной безопасности (начиная с выбора автомобиля с определенными характеристиками и заканчивая использованием удобной для осуществления управления транспортным средством одежды и обувью).

### *Уверенность при парковке*

Осуществление парковочных маневров (парковка) по сути вбирает в себя два подвида водительской деятельности – ориентацию на дороге [11] и управление ТС [11], и кроме того осуществляется в особых (отличных от участия в дорожном движении) условиях. Ограничения по времени на принятие решения сменяются ограничениями пространства для маневров, при этом характерные признаки дорожной среды могут отсутствовать и лишать водителя необходимых ориентиров. Парковка как процесс во многом зависит от обученности водителя (освоения им определенных парковочных маневров) [24, с. 54–60], от чувства габаритов транспортного средства и глазомера водителя [36]. Однако, парковка как результат определяется еще и отношением водителя к ПДД и к другим участникам дорожного движения. На оценку данной характеристики направлена шкала «Уверенность при парковке».

### *Определение стиля вождения*

Стиль вождения – это привычно-своеобразное для водителя дорожное поведение (в котором проявляется отношение к другим участникам дорожного движения, в частности, и уровень транспортной культуры водителя в целом), включающее в себя устоявшуюся систему способов и приемов осуществления вождения как совмещенной многокомпонентной деятельности, предопределяющие уровень безопасности (либо аварийности) водителя, с одной стороны, и определяемые рядом устойчивых и переменных факторов, с другой.

### **Апробация опросника «Стиль вождения»**

Работа по созданию опросника «Стиль вождения» была начата в 2009 г., а работа по его апробации продолжается до сих пор. В общую совокупную выборку исследования (более 600 человек) вошли работающие по найму (профессиональные) водители и водители-любители.

Для апробации методики были сформированы группы водителей, отличающихся друг от друга по:

- водительскому стажу (менее одного года; от одного до трех лет; более трех лет);
- по возрасту (группы водителей безопасного возраста (старше 25 лет и младше 53 лет) и небезопасного возраста (от 18 до 25 лет и старше 53 лет) (в соответствии с работами [3, с. 3–15; 30, с. 124–125]);
- профессиональные водители (работающие по найму) и любители;
- работающие в транспортной отрасли (в качестве обслуживающего персонала) и не работающие в транспортной отрасли;
- мужчины и женщины;



- аварийные водители (имеющие ДТП по своей вине) и безаварийные.

Описательная статистика представлена в табл. 1.

Таблица 1

*Описательная статистика отдельных шкал опросника  
Средние и отклонения (по шкалам и по группам водителей)*

Название шкалы	Характеристика группы, количество испытуемых, чел.	Средние	Стандартное отклонение	Разброс
Безопасность – риск	Вся группа целиком – 194	29,35	4,875	24,44–34,19
	Мужчины (вся выборка) – 167	29,00	4,84	24,16–23,84
	Мужчины-любители (безопасный возраст: 26–53 года) – 62	28,04	3,67	24,37–31,37
	Мужчины-любители (19–25) (небезопасный возраст) младше 26 и старше 53 лет – 54	27,41	4,94	22,47–32,35
	Женщины (безопасный возраст: 26–53 года) – 27	31,07	4,48	26,59–35,55
	Профессионалы (безопасный возраст) – 28	32,36	4,69	27,67–37,05
	Профессионалы (небезопасный возраст) – 23	31,22	4,9	26,32–36,12
	Любители (работающие в смежной области) – 28	28,71	3,64	25,07–32,35
	Любители, работающие вне транспортной сферы – 24	28,46	3,75	24,71–32,21
	Водители со стажем до 1 года (студенты автомобильно-дорожного факультета, I курс – 29	26,86	4,95	21,91–31,81
	Водители-любители, юноши, стаж до 3 лет (студенты (автомобильно-дорожного факультета), IV курс – 30	27,2	5,57	21,63–32,77
	Аварийщики (любители) – 52	26,72	3,89	22,83–30,61
	Аварийщики (профессионалы) – 20	28,7	4,34	24,36–33,04
	Аварийщики (вся выборка) – 74	27,39	3,97	23,44–31,34
	Безопасные (любители) – 81	29,49	4,7	24,79–34,19
	Безопасные (профессионалы) – 31	33,91	4,53	29,38–38,44
Безопасные (вся выборка) – 112	30,69 30,66	4,89	25,78–35,6	
Планирующие-импульсивные 25,39	Мужчины (вся выборка)	21,73	2,91	18,82–24,64
	Мужчины-любители (безопасный возраст)	21,29	2,34	18,97–23,63
	Мужчины (небезопасный возраст) – любители	20,74	3,22	17,52–23,96
	Женщины (безопасный возраст)	21,36	3,38	17,98–24,74
	Профессионалы (безопасный возраст)	23,14	2,65	20,49–25,79
	Профессионалы	23,13	2,26	20,87–25,39
	Любители (заочники)	21,04	2,31	18,3–23,78

	Любители	21,43	2,74	19,12–23,74
	Аварийщики (профессионалы)	23,55	3,71	19,84–27,26
	Аварийщики (любители)	21,17	2,92	18,25–24,09
	Аварийщики (в целом вся выборка)	21,85	2,94	
	Безопасные (профессионалы)	23,19	2,79	29,38–38,44
	Безопасные (любители)	21,35	2,9	18,45–24,25
	Безопасные (в целом вся выборка)	21,91	2,93	
Шкала отноше- ние к средствам безопас- ности				
	Мужчины (вся выборка)	16,47	3,02	13,45–19,49
	Мужчины (безопасный возраст)	16,44	2,89	13,55–19,33
	Мужчины (небезопасный возраст)	15,15	2,7	12,45–17,85
	Женщины (безопасный возраст)	17,54	2,65	14,89–20,19
	Профессионалы (безопасный возраст)	18,43	2,93	15,5–21,36
	Профессионалы (небезопасный возраст)	18,96	2,48	16,48–21,44
	Любители (работающие в смеж- ной области)	16,86	2,63	14,23–19,49
	Любители, работающие вне транспортной области	16,43	3,04	13,39–19,47
	Аварийщики (профессионалы)	18,45	2,0	16,45–20,45
	Аварийщики (любители)	15,52	2,9	12,62–18,42
	Аварийщики (в целом вся выборка)	16,31	2,85	
	Безопасные (профессионалы)	18,78	3,14	15,64–21,92
	Безопасные (любители)	16,47	2,76	13,76–19,23
Безопасные (в целом вся выборка)	17,13	2,89		
Шкала культуры вождения				
	Мужчины (вся выборка)	26,51	3,92	22,59–30,13
	Мужчины (безопасный возраст)	26,12	3,23	22,89–29,35
	Мужчины (небезопасный воз- раст)	25,13	3,94	21,19–29,07
	Женщины (безопасный возраст)	27,93	2,73	25,2–30,66
	Профессионалы (безопасный возраст)	29,71	2,92	26,79–32,63
	Профессионалы (небезопасный возраст)	28,35	3,69	24,66–32,04
	Любители (работающие в смеж- ной области)	26,04	3,46	22,58–29,5
	Любители, работающие вне транспортной сферы	28,39	3,16	25,33–31,55
	Аварийщики (профессионалы)	28,98	2,97	26,01–31,95
	Аварийщики (любители)	26,52	3,11	23,41–29,63
	Аварийщики (вся выборка)	27,24	3,16	
	Безопасные (профессионалы)	29,16	3,85	25,31–33,01
	Безопасные (любители)	25,16	3,52	21,64–24,68
Безопасные (вся выборка)	26,28	4,01		
Шкала уверенно- сти при парковке				
	Мужчины (вся выборка)	7,74	1,58	6,16–9,32
	Мужчины (безопасный возраст)	7,83	1,5	6,39–9,33
	Мужчины (небезопасный возраст)	7,56	1,94	5,62–9,5
	Женщины (безопасный возраст)	6,82	1,8	5,02–8,62
Профессионалы (безопасный возраст)	7,71	1,08	6,63–8,79	

Профессионалы (небезопасный возраст)	7,52	1,63	5,89–9,15
Любители (работающие в смежной области)	7,5	1,5	6–9
Работающие вне транспортной сферы	7,82	1,51	1,51
Аварийщики (профессионалы)	7,45	1,185	6,265–8,635
Аварийщики (любители)	8,29	1,39	6,9–9,68
Аварийщики (вся выборка)	8,05	1,36	6,69–9,41
Безопасные (профессионалы)	7,66	1,55	6,11–9,21
Безопасные (любители)	7,28	1,55	5,73–9,13
Безопасные (вся выборка)	7,46	1,76	5,7–9,22

Важными результатами апробации являются два факта.

1. Есть значимые различия по отдельным характеристикам стиля вождения между группами аварийных и безаварийных водителей (несколько отличающиеся в группах любителей и профессионалов), между водителями безопасного и небезопасного возраста, между профессионалами и любителями, между водителями-любителями безопасного возраста мужчинами и женщинами. Некоторые данные представлены в табл. 2.

Таблица 2

*Значимость различий по отдельным характеристикам стиля вождения в отдельных группах водителей*

Сравниваемые группы					
Группы водителей безопасного и небезопасного возраста					
Характеристики стиля вождения	Безопасность – риск	Планирование – импульсивность	Отношение к средствам безопасности	Культура вождения	Уверенность при парковке
Уровень значимости различий	При 0, 01	При 0, 01	-	При 0, 001	-
Группы водителей профессионалов и любителей (безопасного возраста)					
Уровень значимости	-	При 0, 02	-	-	-
Группы водителей-любителей мужчин и женщин безопасного возраста					
Уровень значимости	Тенд	-	-	При 0, 1	При 0, 05
Группы аварийных и безаварийных водителей (вся выборка)					
Уровень значимости различий	При 0, 001	-	-	-	При 0, 1

2. Исследование интеркорреляционных связей между отдельными шкалами опросника особый интерес представляет при выделении групп аварийных и безаварийных водителей (табл. 3).

Таблица 3

*Интеркорреляционные связи между шкалами опросника  
«Стиль вождения»*

Сопоставляемые шкалы опросника	Группа аварийных водителей, (75 чел.)	Группа безаварийных водителей (112 чел.)
Безопасность – риск и планирование	<b>0,41</b>	<b>0,42</b>
Безопасность – риск и средства безопасности	<b>0,51</b>	<b>0,48</b>
Безопасность – риск и культура	<b>0,57</b>	<b>0,59</b>
Безопасность – риск и уверенность при парковке	<b>-0,24</b>	<b>-0,21</b>
Планирование и отношение к средствам безопасности	<b>0,41</b>	<b>0,38</b>
Планирование и культура вождения	<b>0,48</b>	<b>0,32</b>
Планирование и уверенность при парковке	0,13	0,04
Отношение к средствам безопасности и культура вождения	<b>0,39</b>	<b>0,45</b>
Отношение к средствам безопасности и уверенность при парковке	<i>-0,14</i>	<i>-0,17</i>
Культура вождения и уверенность при парковке	<i>0,16</i>	<b>-0,23</b>

*Примечания:*

1. Жирным шрифтом выделены значимые корреляционные связи
2. Курсивом выделены связи, различающиеся в группах аварийных и безаварийных водителей.

Анализ корреляционных связей между группами аварийных и безаварийных водителей указывает на то, что сочетание характеристик в стиле вождения в этих группах несколько различается, что, вероятно, связано с расхождениями в факторах, предопределивших формирование тех или иных характеристик.

При ведении дальнейшей работы можно надеяться описать и использовать определенное сочетание характеристик стиля вождения для прогноза аварийности – безаварийности водителей.

Между группами, выделяемыми по разным критериям, практически нет значимых различий по характеристике «Планирование – импульсивность». Это, по нашему мнению, говорит в пользу рассмотрения данной характеристики как стиля деятельности. Другим аргументом является демонстрация компенсационных возможностей планирующего стиля при невысокой скорости переключения внимания. В ряде работ нами было показано, что водители с планирующим стилем деятельности чаще оказывались безаварийными, чем импульсивные с таким же уровнем пригодности по переключению внимания [39].

Проверка опросника (шкала «Планирование – импульсивность») на ретестовую надежность проводилась на группе 30 человек (водители-любители со стажем менее трех лет, повторное измерение через 1 месяц) + 0,87.

Приведем некоторые результаты исследования связей между личностными особенностями водителей и отдельными характеристиками стиля вождения (см. табл. 4 и 5), которые заимствованы из наших работ [18, 19, 38].

Таблица 4

*Анализ связей между отдельными характеристиками стиля и акцентуациями характера в группе водителей-любителей (показаны только значимые корреляционные связи)*

Любители (43 чел.)	Безопасность	Планирование	Средства безопасности	Культура вождения	Уверенность при парковке
Педантичные	-	0,35 (при 50 испытуемых)	-	-	-
Гипертимные	-	-	-	-	0,24 (на уровне тенденции)
Сензитивные	-	-0,25	-	-0,33	-
Циклотимные	-	-	-0,3	-	-
Аффективно-экзальтирован.	-	-	-	-	-0,33

Таблица 5

*Анализ связей между отдельными характеристиками стиля и акцентуациями характера в группах профессионалов (показаны только значимые корреляционные связи)*

Профессионалы (44 чел.)	Безопасность	Планирование	Средства безопасности	Культура вождения	Уверенность при парковке
Ригидные	-	На уровне тенденции	-	-	-
Возбудимые	- 0,36	-	-	-	-
Дистимные	-	-	-	-	-
Сензитивные	-	-	-	-0,25	0,31
Циклотимные	-	-	0,24	-	-

Подводя промежуточный итог теоретического [2, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 25, 29, 36, 37, 39, 40, 41] и эмпирического [15, 16, 17, 18, 19, 38] исследования стиля вождения, можно предложить модель стиля вождения, в которую включены как собственно характеристики стиля, так и факторы, предопределяющие их формирование (см. рисунок).

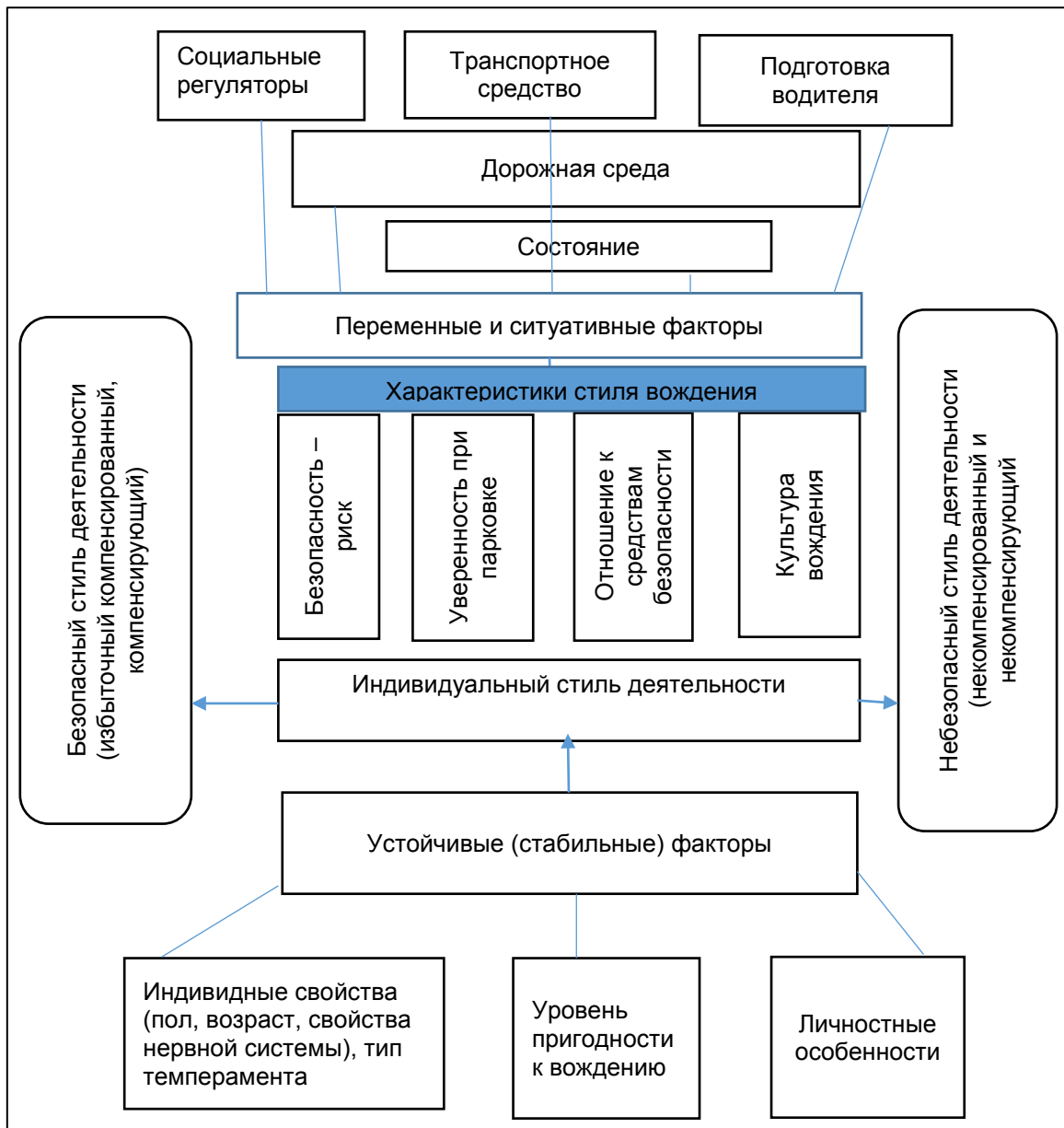


Рисунок. Модели стиля вождения

В последнее время на самых разных уровнях все чаще говорят и пишут о необходимости введения в практику обеспечения безопасности дорожного движения термина «опасное вождение» (см., например, [44]) с тем, чтобы вменить водителям, склонным к подобного рода дорожному поведению соответствующие обременения. Психологический анализ стилей вождения, к которым могут быть склонны водители, дает возможность иного рода: не просто остановить и наказать участника дорожного движения, продемонстрировавшего элементы опасного поведения, но и прояснить причины, лежащие в его основе, и обозначить направления и методы работы с опасными и небезопасными участниками дорожного движения соответственно. Именно на эти практические ориентиры направлена исследовательская работа.

## Список литературы

1. Адлер А. Индивидуальная психология. / История зарубежной психологии. 30–60-е годы XX в. (тексты). – М.: МУ, 1986. – 342 с.
2. Бебинов С. Е., Жигadlo А.П., Сидоринко Е.П. Становление индивидуального стиля управления автомобилем у юношей на этапе обучения // Архитектура, строительство, транспорт: материалы междунар. науч.-практ. конф. (к 85-летию ФГБОУ ВПО "СибАДИ"). – Омск, 2015. – С. 1694–1698.
3. Бонн А. Мастерство управления автомобилем. – М.: Транспорт, 1976. – С. 10.
4. Евтюков С. А., Васильев Я.В. Реконструкция и экспертиза ДТП в примерах. – СПб.: Петрополис.
5. Ефремов Б. Д., Оверин Ю. В. Метод инструментальной оценки квалификации водителей // Техничко-технологические проблемы сервиса. – 2012. – Вып. 3. – Т. 2. – С. 51–55.
6. Иванов В. Н. Автоэнциклопедия безопасного вождения. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 381 с.
7. Ильин Е.П. Стиль деятельности: Новые подходы и аспекты // Вопр. психологии. – 1988. – №6. – С. 85–93.
8. Кабалевская А. И., Донцов А. И. Особенности гендерного поведения водителей // Вопр. психологии. – 2013. – № 4 (июль-август). – С. 69–87.
9. Клебельсберг Д. Транспортная психология / пер. с нем.; под ред. В.Б. Мазуркевича. – М.: Транспорт, 1989. – 367 с.
10. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. – Казань, 1969.
11. Козлов Е.В. Психофизиологическое обоснование необходимости совершенствования системы подготовки водителей: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – М., 2012. – 20 с.
12. Коноплянко В. И. Организация и безопасность дорожного движения: учеб. для вузов. – М.: Высш. школа, 2007. – 383 с. : ил.
13. Лобанова Ю.И., Глушко К.В. Об актуальности исследования акцидентальных способностей водителя // Закономерности и тенденции развития науки в современном обществе: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф.; отв. ред.: А.А. Сукиасян– Уфа, 2015. – С. 191–197.
14. Лобанова Ю.И. О личностной составляющей в принятии решений водителем и профилактике аварийности // Электронный научный журнал. – 2015. – № 2 (2). С. 497–502.
15. Лобанова Ю. И. Планирующий стиль деятельности: диагностика, описание, компенсационные возможности // Вестн. гражданских инженеров. – СПб., 2014. – № 4. – С. 140–147.
16. Лобанова Ю.И. Стиль вождения: определяющие факторы, характеристики, направления оптимизации // Российский гуманитарный журнал. – 2015. – Т. 4. № 1. С. 76-84.
17. Лобанова Ю. И. Стиль вождения: структурный подход. Оценка отдельных характеристик / Ю. И. Лобанова // Вестн. гражданских инженеров. – СПб., 2014. – № 6 (47). – С. 284–292.
18. Лобанова Ю.И., Лебедева Н. Ю., Комкова Л. В. Фактор индивидуализации процесса обучения в системе подготовки водителей ТС // Организация и безопасность дорожного движения в крупных городах: сб. докл. 9-й междунар. конф. СПб., 23–24 сент. 2010 г. – СПб., 2010. – С. 457–461.
19. Лобанова Ю. И., Чернякевич Е.Ю., Осипова Л.В., Соловьева Е.А. Элементы профессиональной психологии. – СПб.: СПбГАСУ, 2014.

20. Майерс Д. Социальная психология. Интенсивный курс. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2000. – С. 226–235.
21. Наричын Н. Психология безопасности вождения. – М.: Рипол классик, 2006. – 256 с. – (Высшая школа водительского мастерства).
22. Никифоров Г. С. Надежность профессиональной деятельности. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1996. – 176 с.
23. Олещенко Е. М., Сваткова Е. А. О мировом опыте для программ обеспечения безопасности дорожного движения-малозатратные и быстрореализуемые мероприятия // Организация и безопасность дорожного движения в крупных городах: материалы 11-й междунар. конф. СПб., 18-20 сент. 2014 г. – СПб.: СПбГАСУ, 2014.
24. Основы обучения водителей автотранспортных средств: учеб.-метод. пособие / В. Ф. Глазков, С.А. Евтюков, С.С. Евтюков, Т.А. Мешечко, Ю.И. Лобанова. Ч.1. – СПб.: Петрополис, 2015. – 404 с.
25. Полянова Т. А. Стратегия деятельности водителей автомобилей в связи с индивидуальными особенностями: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М.: МГУ. 1989. – 22 с.
26. Профилактика дорожно-транспортного травматизма. Формирование безопасной модели поведения участников дорожного движения: информационно-рекомендационные материалы для исполнительных органов государственной власти Санкт-Петербурга, правоохранительных органов, общественных организаций и организаций бизнеса / сост. Е. А. Сваткова, Ю. Хюваринен, Е.М. Олещенко, Институт БДД. – СПб. гос. архит.-строит. ун-т. – СПб., 2012. – 73 с.
27. Психологические методы диагностики свойств индивидуальности: метод. указания к практическим занятиям по курсу «Психология и педагогика» / сост.: Е. А. Соловьёва, О. Б. Годлиник, Е. С. Ермак, Л. В. Осипова, М. К. Тутушкина; СПбГАСУ. – СПб., 2005. – 39 с.
28. Психофизиологический отбор кандидатов на обучение профессии водителей автотранспортных средств : метод. пособие / Ю. И. Виноградов, Л. А. Артамонова, А. В. Бушухин, В. Н. Лапченко. – Л. : НИИ Профтехобразования, 1991. – 90 с.
29. Романов А.Н. Автотранспортная психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 224 с.
30. Скрытников А. В. Транспортная психология: учеб. пособие для вузов. – Воронеж: Воронежский гос. Лесотехн. акад., – 283 с.
31. Стреляу Я., Краевски А. Индивидуальный стиль и сила нервной системы // Психофизиологические вопросы становления профессионала / под ред. К. М. Гуревича. – М.: Сов. Россия, 1974. – С. 176–185.
32. Толочек В.А. Современная психология труда: учеб. пособие. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2010.
33. Толочек В. А. Стили профессиональной деятельности. – М.: Смысл, 2000. – 200 с.
34. Утлик В. Э. Социально-психологические условия предупреждения конфликтов в дорожном движении: автореф. ... канд. психол. наук. – М., 2006.
35. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе человеческого ума. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004.
36. Цыганков Э. С. Профессиональная подготовка водителей автобусов, маршрутных такси и минивэнов. – М.: Эксмо, 2008. – 256 с.



37. Berdoulata E., Vavassorib D., Muñoz Sastrea, M.T. Driving anger, emotional and instrumental aggressiveness, and impulsiveness in the prediction of aggressive and transgressive driving // *Accident Analysis & Prevention*. 2013. № 50 P. 758–767.

38. Lobanova J. Psychological Factors Influencing Creation of Individual Driving Style Characteristics and Efficiency of Instructing on Practical Vehicle Driving / J. Lobanova // *World Applied Sciences Journal*. – 2013. – № 23 (7). – P. 883–886.

39. Scott-Parker, B., Watson<sup>1</sup> B., King<sup>2</sup>, M. J. Understanding the psychosocial factors influencing the risky behaviour of young drivers // *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*. 2009. № 12. P. 470–482.

40. Taubman – Ben-Ari, O., Yehiel, D. Driving styles and their associations with personality and motivation // *Accident Analysis & Prevention*. 2012. №45. P. 416–422.

41. Quenault S.W. & Fuhrmann J. Fahverhaltensbeobachtung und Fahrerklassifikation im Schtraßenverkehr // *Zeitschrift für Verkehrssicherheit*. 1969. №15. S. 248-261.

42. URL:<http://all-psychology.ru/obshestvo/deyat-obshenie/deyatelnost/otliche.html> – Отличия деятельности от поведения.

43. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnost-kak-soznatel'naya-forma-povedeniya-cheloveka> – статья А.Ф. Корниенко «Деятельность как сознательная форма поведения человека» Вестник ТГГПУ. 2010. №2 (20).

44. URL: [http://www.gazeta.ru/auto/2015/10/08\\_a\\_7810967.shtml](http://www.gazeta.ru/auto/2015/10/08_a_7810967.shtml) – О наказании за опасное вождение.

45. URL: <http://www.mayorov.com/auto/culture/index.html> – Культура вождения – сайт Сайт по культуре вождения.

46. URL: <http://www.mvd.ru>

# ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ

УДК 159.9 : 614.2

*Ю. В. Богданов, А. Б. Залетов*

## **О понятии «здоровье» и количественных отношениях в психологии и охране здоровья**

Предлагается базовая аксиоматика психологии здоровья. Вводится научная дефиниция понятия «здоровье» как жизнеопределяющего свойства всего живого. Обосновываются первичные интегральные показатели здоровья, которые положены в основу анализа количественных отношений в психологии и охране здоровья общества и человека.

Результаты исследований представляют профессиональный интерес для широкого круга специалистов в области медицины, здравоохранения, психологии и других сфер медико-биологического профиля. Они могут рассматриваться в качестве математических основ охраны здоровья со статусом психофизических и социально-общественных законов в сфере здравоохранения, медицины и психологии здоровья, и быть положены в основу инновационных направлений развития здравоохранения.

The attention is called to the base axiomatics of the health psychology. The scientific definition of the «health» conception as life determining property of every living thing is introduced in this work. The initial integral indices of health which are assumed as a basis of quantitative ratios analyses in psychology and in man and society health protection are substantiated in this paper. The results of the investigation present professional interest for the broad sections of specialists in the sphere of medicine, public health, psychology and the other medico-biological spheres. They can be considered as the mathematical basis for the healthprotection with status of psychophysical and socio-public laws in the sphere of public health, medicine and may be assumed as a basis of innovation trends of public health development.

**Ключевые слова:** здоровье, медицина, здравоохранение, психология, математика.

**Key words:** health, medicine, public health, psychology, mathematics.

Психология здоровья как новое научное направление в психологии и в здравоохранении безусловно актуально и весьма перспективно [14]. Это обусловлено тем, что неуклонно нарастающий по темпам и практическим результатам научно-технический прогресс приносит человечеству не только блага, повышая качество жизни, но и новые антагонизмы и проблемы, в том числе в охране здоровья, решение которых требует обобщенного анализа и психологиче-

ского обеспечения. Как полагают исследователи, в решении проблем охраны здоровья психология здоровья может и должна быть в числе ведущих.

Высокий статус научного направления требует привлечения и эффективной реализации всего арсенала современных методов и средств исследований в решении целевых задач психологии здоровья, состоящих в качественном психологическом обеспечении здоровья и его охраны на всех этапах жизненного пути человека.

Очевидно, что количественные отношения в сфере охраны здоровья представляют профессиональный интерес и результаты их исследований будут полезны в организации здравоохранения, так как в итоге они направлены на повышение качества здоровья и жизни. Естественно, что количественные отношения в процессах и явлениях материального мира и общества могут быть выявлены и исследованы только математическими методами. Как подтверждает история развития науки, математические методы относятся к числу наиболее информативных, содержательных и эффективных в познании материального мира и общества.

В интересах эффективного приложения математики в психологии и охране здоровья полезно напомнить известные особенности математического подхода в приложениях [13].

Математический подход в приложениях основывается на введении количественных мер свойств исследуемых объектов, процессов и явлений. Однако это возможно только при наличии понимания и ясности представлений того или о том, что количественно оценивается. Должная ясность и полное понимание достигается в приложениях введением и использованием понятийного аппарата или профессиональной терминологии, т. е. перечня всех профессиональных понятий и их вербальных определений, дефиниций терминов.

Следует подчеркнуть важность этого этапа в приложениях математического подхода. Корректность понятийного аппарата, предусматривающая полноту и точность дефиниций базовых понятий, проявляется непосредственно в корректности, т. е. достоверности и точности результатов исследований.

Применительно к обсуждаемой теме необходимо отметить существенный недостаток понятийного аппарата. Несмотря на многовековую историю развития медицины, здравоохранения и психологии, до настоящего времени нет общепринятого базового понятия здоровья. При этом имеется значительное число различных дефиниций разных авторов, в том числе предлагаемая Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ), что свидетельствует о неполноте и туманности представлений о понятии здоровья.

Некоторые научные понятия, в том числе в математике, исходят из опыта наблюдения окружающего мира. Например, целое число. Но большинство научных понятий являются продуктом абстрактного мышления. К таким относится и понятие здоровья. Естественно, что продуктам абстрактного мышления в какой-то степени свойственна абстрактность, которая часто переносится и на результаты исследования количественных отношений. Это дает основание характеризовать математику как абстрактную науку. В известной степени абстрактность математики проявляется и в том, что только она оперирует безразмерными величинами. Но в приложениях математики в той или иной области знаний количественные меры исследуемых свойств объектов и процессов материального мира приобретают размерность. Именно размерность величин наполняет их прикладным содержанием и смыслом. Размерность превращает математические величины в физические с прикладным содержанием, которые могут быть измерены экспериментально.

Заметим, что математик-профессионал не считает математику абстрактной. Он исходит из лаконичного, но исчерпывающего определения математики как науки о количественных отношениях в материальном мире, данного Ф. Энгельсом. Для математика математические величины имеют виртуальную размерность количества и единицей измерения количества является арифметическая единица, т. е. 1.

Преобразование математической величины в физическую осуществляется умножением ее на единицу измерения физической величины. Обратный переход к математической величине количества достигается делением физической величины на единицу ее измерения, в результате чего получают «чистую» меру количества. Размерность величин в приложениях математики обязательна.

Характерная особенность математического подхода состоит в идеализации исследуемых объектов и процессов, которая направлена на упрощение их математических моделей. Такая идеализация осуществляется путем исключения несущественных в количественных отношениях факторов. Корректная идеализация не искажает принципиально результатов исследования, но существенно сокращает и упрощает пути их достижения.

Существенная особенность приложения математики состоит в плодотворном использовании графического, символьного, а точнее идеографического языка математики, математической символики и графических иллюстраций. Символьные идеографические языки обладают высокой информативностью и характеризуются компактностью текстов, написанных на этих языках. Они интернациональны. Аналогом математической символики является нотная грамота в музыке.

Идеографический язык математики дает возможность в наиболее компактной, содержательной и интернациональной форме выражать количественные отношения в различных профессиональных сферах знаний.

Но наиболее существенными особенностями приложений математики являются доказательность математических методов и фундаментальность, достоверность и точность получаемых результатов [13]. Именно эти особенности обуславливают высокую привлекательность и востребованность математического подхода в приложениях.

Доказательность математики основывается на исходной аксиоматике и дедуктивном методе рассуждений в исследовании количественных отношений. Доказательность методов исследований гарантирует достоверность и точность получаемых результатов. Эти результаты часто имеют статус законов природы, что определяет их фундаментальность. Результаты корректных приложений математики в различных сферах знаний всегда доказательны, а потому фундаментальны, информативны и содержательны.

Приложение математического подхода в психологии здоровья и здравоохранении следует начинать с формирования понятийного аппарата, а конкретно, с поиска научного определения понятия «здоровье».

В науковедении определению базовых понятий придается большое значение. Смысл и содержание дефиниций базовых понятий, их точность в значительной мере определяет направление научных исследований, построение конкретных научных теорий и дисциплин, направлений практической деятельности. Понятия в науковедении рассматриваются как форма мышления и выражения научных знаний. В базовых понятиях отражаются все накопленные в области исследования знания.

Теоретик диалектического материализма В.И. Ленин, подчеркивал: «Понятия – высший продукт мозга, высшего продукта материи» [9]. Как отмечают В.П. Казначеев и Л.Г. Матрос [6], в условиях нарастающих темпов развития медицины и здравоохранения научное определение понятия здоровья вырастает в важнейшую фундаментальную проблему медико-биологических наук. Сложность и важность этой проблемы подтверждается обилием вариантов различных определений понятия «здоровье». В обширном по объему и обстоятельном по содержанию обзоре доступной литературы по тематике здоровья и его охраны по 110 источникам общим объемом более  $20 \cdot 10^3$  страниц, выполненном П.И. Калью [7], приводится 79 различных вариантов определения понятия «здоровье», предложенных авторами в разных странах в разные времена, начиная от времени Гиппократ, Галена, Ибн-Сины (Авиценны) и до нашего

времени, в том числе и рекомендуемый ВОЗ в преамбуле к уставу ВОЗ. Этот протяженный перечень логично рассматривать как архив П.И. Калью вариантов определений понятия «здоровье».

Автор архива, не давая определения здоровья, в итоге приходит к обобщающим выводам, один из которых состоит в следующем: «При определении понятия "здоровье" важно знать, является ли оно состоянием, свойством, качественной определенностью или динамическим процессом. Если болезнь исследователи достаточно единодушно характеризуют как состояние, то этого нельзя сказать о здоровье. Одни характеризуют его как состояние, другие – как динамический процесс, а третьи – в своих определениях опускают этот вопрос» [7].

Мы критически относимся ко всем определениям понятия «здоровье», в которых оно трактуется как состояние или динамический процесс. Эти определения здоровья некорректны. В них допускается подмена причин следствием. Здоровье не может рассматриваться ни как состояние, ни как процесс. Состояния и процессы являются следствием проявления в разной степени здоровья.

Логично полагать, что процессы и состояния в организме зависят от его здоровья. Но если это положение верно, то ни состояния и ни процессы не являются здоровьем, а есть следствие здоровья как жизнеопределяющего свойства живого, определяющего качество жизни.

Все состояния организма и процессы в нем являются следствием действия определенных причин или факторов. По отношению к организму они могут быть внешними или внутренними. А по влиянию на жизнь и здоровье они могут быть благоприятными или неблагоприятными. Все внешние факторы определяют среду обитания. Все неблагоприятные факторы являются рисками для жизни и здоровья. Их так и называют – риски. Например, внешним риском является неблагоприятный климат, а внутренним риском – болезни, нозологии. Внешние благоприятные факторы – благоприятный климат, эффективно функционирующая система здравоохранения. Внутренние благоприятные факторы – это признаки здоровья. Например, иммунитет и иммунная система. Любой орган или функциональная система в организме, функционирующая в норме является признаком здоровья, притом внутренним. Внешним признаком здоровья является жизнь. Живому организму во всех его состояниях *in vivo* присуще здоровье, в разной степени проявляющееся в процессах его жизнедеятельности как внешних, так и внутренних. Принципиально жизнь и здоровье – парные понятия. Нет здоровья вне жизни, как нет жизни без здоровья.

Здоровье полностью исчезает и покидает организм с утратой жизни.

Высказанные положения аксиоматичны. Они не требуют доказательства и в психологии здоровья являются объективной истиной. Считая их таковыми, можно предложить базовую аксиоматику психологии здоровья.

**Аксиома бытия – АБ.** Жизнь и здоровье – парные понятия. Нет здоровья вне жизни. Нет жизни без здоровья.

**Аксиома витальности – АВ.** Здоровье всегда и везде присуще живому и только живому, притом в разной степени во всех его состояниях *in vivo*.

**Аксиома летальности – АЛ.** Абсурдно говорить о здоровье канувших в Лету. Их здоровье исчезает вместе с жизнью, растворяясь в тихих водах этой мифической реки.

Принимая аксиомы психологии здоровья объективной истиной, можно предложить для обсуждения научное определение понятия здоровья.

*Здоровье есть способность живого противостоять факторам риска жизни и здоровью и быть в постоянной готовности к полной реализации психофизических и общественно-социальных возможностей в процессах жизнедеятельности.*

В предлагаемом определении здоровья характеристическими признаками здоровья являются: во-первых, способность противостоять факторам риска жизни и здоровью и, во-вторых, постоянная готовность к полной реализации психофизических и общественно-социальных возможностей в процессах жизнедеятельности (если таковые способности реализуются в процессах жизнедеятельности, т. е. здоровье как жизнеопределяющее свойство, определяющее качество жизни человека).

Развивая аксиоматику психологии здоровья, целесообразно базовые аксиомы дополнить аксиомами здравого смысла (АЗС).

**АЗС 1.** Жизнь и здоровье – высшие ценности всего живого в материальном мире, в том числе и особо – человека.

**АЗС 2.** Каждый человек несет личную ответственность перед собой и обществом за состояние своего здоровья и обязан принимать в рамках законодательно-правовых норм все меры для поддержания здоровья на максимальном уровне и вносить положительный вклад в общественное здоровье и жизнедеятельность общества.

**АЗС 3.** Общество в лице государства и региональной власти обязано создавать в рамках законодательно-правовых норм благоприятные условия для поддержания максимального уровня здоровья каждого члена общества, гражданина – человека.

«В настоящее время медицинская наука уделяет основное внимание изучению проблем, связанных с определением понятия здоровья, а вопросы теории здоровья, его концепции разрабатываются недостаточно. Между тем существует острая потребность в разработке именно комплексной теории здоровья, в создании современных его концепций. Поэтому наряду с изучением дефиниции понятия здоровья следует переходить к синтезу теории здоровья, к выработке научно обоснованных принципов его сохранения и укрепления» [14].

Актуальность сформулированных еще в 1988 г. положений не утрачена со временем. Более того, с развитием медицины и биологии, с ростом совершенства технического, технологического и информационного обеспечения медицины актуальность только обостряется. «Было бы ошибочно предполагать, что понятие здоровья с успехом используется лишь при разработке теоретических проблем медицины и здравоохранения. Как показывает изучение отечественной и зарубежной литературы, понятие «здоровье», знание его сущности и структуры играет большую нормативную роль при решении практических вопросов медицины и здравоохранения, в частности, при определении целей и задач, содержания и направления работы лечебно-профилактических учреждений. Концепции здоровья, правильное понимание их содержания и сущности имеют определяющее значение в деятельности органов управления здравоохранения всех ступеней по охране и укреплению здоровья населения» [7].

Исходя из базовых требований метрологии к показателям как качественным мерам качества (наличие прикладного содержания, вариативность и чувствительность к факторам, влияющим на качество), введем количественные меры здоровья общества и человека как жизнеопределяющего свойства живого.

Среди множества возможных количественных мер непосредственно здоровья общества достаточно простым по аналитической структуре и наиболее полно и адекватно отражающим характеристические признаки здоровья является показатель  $Z$  в виде отношения числа здоровых  $N_z$  к числу больных  $N_n$  членов общества

$$Z = \frac{N_z}{N_n} = N_{z/n}, \text{ где} \quad (1)$$

$N_z + N_n = N$  – численность общества;

$N_{z/n}$  удельное число здоровых членов на одного больного в обществе.



Очевидное прикладное содержание, широкая вариативность и высокая чувствительность предлагаемого показателя общественного здоровья исходят из его аналитической структуры и легкого подтверждаются элементарным математическим анализом этой структуры.

Не представляет сложности внести вероятностное статистическое содержание в предлагаемый показатель  $Z$  общественного здоровья. Для этого достаточно поделить числитель и знаменатель на число  $N = N_z + N_n$  членов общества и ввести статистические вероятности

$P_z = \frac{N_z}{N}$  здорового и  $P_n = \frac{N_n}{N}$  больного члена общества в его составе:

$$Z = \frac{\frac{N_z}{N_z + N_n}}{\frac{N_n}{N_z + N_n}} = \frac{P_z}{P_n}, \quad P_z + P_n = 1 \quad (2)$$

Вероятностное толкование показателя здоровья позволяет распространить и использовать его в качестве количественной меры здоровья человека. Достаточно под вероятностями  $P_z$  и  $P_n$  понимать вероятности здорового и больного состояния человека.

Предложенный достаточно простой по аналитической структуре и универсальный по содержанию показатель здоровья мы предлагаем для обсуждения и будем использовать его в приложении математического подхода для выявления количественных отношений в охране и психологии здоровья.

Для выявления количественных отношений в статистической динамике охраны здоровья обратимся к типовой системе здравоохранения, функционально-статистическая структура, которой приведена на рисунке. Там же приведены полученные методами теории вероятностей аналитические выражения для вероятностных характеристик качества решения функциональных задач диагностики и терапии в статистической динамике охраны здоровья, показателей общественного здоровья в системе здравоохранения и эффективности её функционирования.

□

$$Z_D = \frac{P_{Dz}}{P_{Dn}} = \frac{\beta + (1-\alpha)Z_a}{1-\beta + \alpha Z_a};$$

$$\Delta Z_D = Z_D - Z_a = (Z_a + 1) \frac{\beta - \alpha Z_a}{1-\beta + \alpha Z_a};$$

$$\delta_{ZD} = \frac{\Delta Z_D}{Z_D} = (Z_a + 1) \frac{\beta - \alpha Z_a}{\beta + (1-\alpha)Z_a};$$

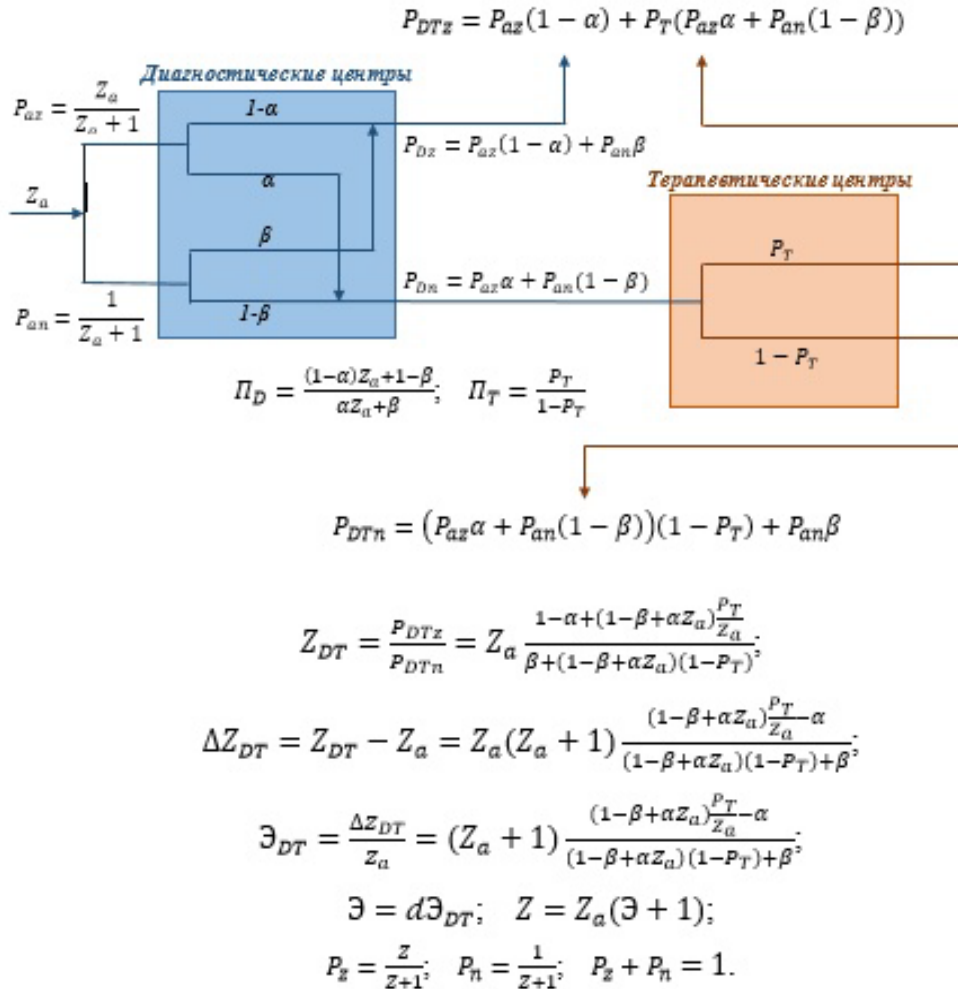


Рисунок. Функционально-статистическая схема типовой системы здравоохранения

В типовой системе здравоохранения имеются несколько диагностических и терапевтических центров, по крайней мере по одному в простейшем случае. Диагностические центры решают диагностические задачи при диспансеризации населения с целью выявления больных и здоровых пациентов. В терапевтических центрах осуществляется терапия нозологий больных пациентов. Качество решения диагностических задач статистически будем оценивать вероятностями  $\alpha$  и  $\beta$  ошибок в диагностике здоровых и больных соответственно.

Все диагностированные как здоровые пациенты признаются здоровыми, в том числе и ошибочно диагностированные здоровыми больные. В амбулаторных картах таких пациентов вносятся соответствующие записи.

Все пациенты, диагностированные как больные, направляются в терапевтические центры. В терапевтическом центре со всеми признанными больными пациентами проводятся терапевтические процедуры.

Качество терапевтических процедур будем оценивать вероятностью  $\overline{P_T}$  успешной терапии. Тогда вероятность  $\overline{P_T}$  отсутствия успеха в терапии, т. е. вероятность события, состоящего в том, что больной пациент не вылечен и не стал здоровым, оценивается как вероятность противоположного события величиной  $\overline{P_T} = 1 - P_T$ . Учитывая изложенные исходные предпосылки, произведем оценку качества функционирования диагностических и терапевтических центров и системы здравоохранения в целом.

С этой целью методами теории вероятностей получим аналитические оценки промежуточных результатов функционирования системы здравоохранения (см. рис.). Ввиду ограничений по объёму статьи, остановимся на анализе эффективности системы здравоохранения

$$\Theta = \frac{\Delta Z_{ДТ}}{Z_a} = (Z_a + 1) \frac{(1 - \beta + \alpha Z_a) \frac{P_T}{Z_a} - \alpha}{(1 - \beta + \alpha Z_a)(1 - P_T) + \beta} \quad (3)$$

Как следует из приведенной зависимости, эффективность охраны здоровья определяется характеристиками качества диагностики и терапии и может быть положительной, равной нулю и даже отрицательной. В этом нетрудно убедиться элементарным математическим анализом зависимости (3). Полярность, т. е. арифметический знак показателя эффективности  $\Theta$  определяется знаком числителя дроби (3), т. е. неравенствами

$$\left[ (1 - \beta + \alpha Z_a) \frac{P_T}{Z_a} - \alpha \right] \begin{matrix} > 0 \\ = 0 \\ < 0 \end{matrix} \quad (4)$$

Решая неравенства (4) относительно априорного значения показателя здоровья  $Z_a$ , получим закономерный в статистической динамике охраны здоровья результат, весьма важный, т.е. значимый в психологии здоровья,

$$Z_a \begin{matrix} > \\ = \\ < \end{matrix} \frac{1 - \beta}{\alpha} \cdot \frac{P_T}{1 - P_T} \quad (5)$$

Правая часть решения (5) определяется характеристиками качества диагностики и терапии и является фактически интегральной количественной мерой профессионализма охраны здоровья в системе

$$\Pi_z = \frac{1-\beta}{\alpha} \cdot \frac{P_T}{1-P_T} = \Pi_d \cdot \Pi_T,$$

где  $\Pi_d = \frac{1-\beta}{\alpha}$  – показатель профессионализма диагностики;

$\Pi_T = \frac{P_T}{1-P_T}$  показатель профессионализма терапии в системе здравоохранения

Равенство

$$Z_a = \Pi_z = Z_o \quad (6)$$

определяет предельную, гарантированную профессионализмом решения задач диагностики и терапии  $\Pi_z$ , меру общественного здоровья  $Z_o$ , достигаемую в системе здравоохранения.

Для всех пациентов с априорным уровнем здоровья ниже гарантированного профессионализмом системы здравоохранения уровнем  $Z_o$ , т.е. при  $Z_a < Z_o$ , гарантируется не только охрана здоровья, но и рост показателя здоровья  $Z$  до гарантированного уровня  $Z_o$ .

Для пациентов с уровнем здоровья  $Z_a$  равным гарантированному профессионализмом системы здравоохранения уровню  $Z_o$ , гарантируется только охрана, т.е. поддержание здоровья на гарантированном уровне  $Z_o = \Pi_z$ .

Для пациентов с высоким априорным уровнем здоровья  $Z_a > Z_o$ , не гарантируется даже охрана здоровья. Для таких пациентов система здравоохранения с уровнем профессионализма  $\Pi_z \leq Z_a$  характеризуется отрицательной эффективностью, т.е. снижением показателя здоровья до гарантированного уровня  $Z_o = \Pi_z$ . Для охраны здоровья пациентов с высоким уровнем здоровья  $Z_a > Z_o$  необходимо повышать уровень профессионализма  $\Pi_z$  системы до уровня  $\Pi_z$  не ниже априорного значения показателя здоровья  $Z_a$ , т.е.  $\Pi_z \geq Z_a$ .

Интегральный показатель профессионализма  $\Pi_z$  решения задач диагностики и терапии является важнейшей в статистической динамике охраны здоровья характеристикой качества системы здравоохранения, определяющей эффективность охраны здоровья пациентов с различным уровнем здоровья  $Z_a$ .

Безусловно, изложенные положения весьма существенны в психологическом обеспечении здоровья человека на всех этапах его жизненного пути.

Полученные результаты приложения математического подхода в психологии здоровья дают основания для вывода о его содержательности и эффективности и, следовательно, высокой информативности и в этой востребованной области естественных знаний. Можно вполне обоснованно полагать, что в достижении заявленной профессиональной цели психологии здоровья математический подход открывает новые реальные возможности в психологическом обеспечении здоровья на всех этапах жизненного пути человека и общества, что, безусловно, порождает здоровый оптимизм и надежду на возможность формирования математических основ доказательного здравоохранения. Дело за внедрением его в теорию и практику охраны и психологии здоровья, что требует согласованных усилий и целеустремленного труда широкого круга специалистов в сфере естественных и технических наук.

### Список литературы

1. Буравков Б.П., Гулова Л.В. К вопросу о методологии определения понятия «здоровье» // Науч.-мед. вестн. Центрального Черноземья. – 2015. – № 60. – С. 30–34.
2. Воронцова Е.В. Биомедицинский подход к определению понятия «здоровье» как основа профессионального понимания его содержания. Серия История и право. – 2012. – №2.4.2. – С. 49–117.
3. Димов В.М. Философия и социология здоровья. – Алматы, 1998.
4. Журавлева И.В., Шилова Л.С. Изменение отношения к здоровью населения СССР. Социальные проблемы здоровья и продолжительности жизни населения СССР и Финляндии. – М., 1992.
5. Казначеев В.П. Антропология и здоровье: концептуальная модель. Методологические проблемы экологии человека. – Новосибирск, 1988.
6. Казначеев В.П., Матрос Л.Г. Здоровье как предмет фундаментальных и прикладных исследований // Фундаментальные и прикладные исследования в условиях НТР. – Новосибирск: Наука, 1978. – С. 337–350.
7. Калью П.И. Сущностная характеристика понятия «здоровье» и некоторые вопросы перестройки здравоохранения: обзорная информация. – М., 1988.
8. Кораблева Е.Н. Методологическое обоснование понятия здоровья человека // Приоритетные науч. направления: от теории к практике. – 2016. – № 27-1. – С. 14–18.
9. Ленин В. И. Полное собрание сочинений. – 5-е изд. – Т. 29. – С. 149.
10. Мигунова Ю.В. Понятие здоровья. Показатели оценки состояния здоровья населения // Изв. уфимского научного центра РАН. Экономика, социология. Философия. – 2015. – №1. – С. 99–105.
11. Моисеев В.И. Философия биологии и медицины. – М.: Принтерри, 2007. С. 126.
12. Панкратьева Н.В., Попов В.Ф., Шиленко Ю.В. Здоровье – социальная ценность. Вопросы и ответы. – М., 1989.
13. Панов В.Ф. Математика древняя и юная. – М.: Изд-во МГТУ им. Баумана, 2004.
14. Психология здоровья: учеб. для вузов / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2006. – (серия «Учебник для вузов»).

15. Рагимова О.А. Теоретические основы определения понятия здоровья // Изв. Саратовского ун-та. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2009. – Т. 9. – № 2. – С. 41–47.
16. Разумов А., Пономаренко В., Пискунов В. Здоровье здорового человека. – М., 1996.
17. Рыбин В.А. Социокультурное истолкование понятия «здоровье» как предпосылка новой парадигмы философии медицины // Филос. проблемы биологии и медицины. Вып. 2: сб. – М.: Принтерри, 2008. – С. 12.
18. Философия медицины / под ред. акад. РАМН Ю.Л. Шевченко. – М., 2004. С. 418–419.
19. Чеснокова М.Г. Здоровье человека: от биологического к психологическому понятию // International scientific-practical conference of pedagogues and psychologists «SCIENTIFIC GENESIS» European Association of pedagogues and psychologists «Science». – 2014. – С. 255–260.
20. Чеснокова М.Г. Общепсихологические основания исследования здоровья личности // Национальный психол. журн. – 2013. – №31(9). – С. 96–102.

*Е. М. Ковш, П. Н. Ермаков, Е. В. Воробьева*

**Отражение уровня агрессивности и враждебности  
в вызванной активности мозга мужчин  
при оценке эмоционально окрашенных стимулов\***

В статье приводится анализ результатов, полученных в ходе эксперимента по изучению особенностей вызванной активности мозга молодых людей с различным уровнем агрессивности и враждебности в ответ на предъявление эмоционально окрашенных стимулов. Запись ЭЭГ в 64-х отведениях и регистрация вызванных потенциалов производились с помощью многоканального электроэнцефалографа NVX-136 («МКС», Россия). В результате исследования было отмечено, что молодые люди, имеющие высокий уровень агрессивности (индекс агрессии по методике Басса-Дарки), вероятно, имеют агрессивную установку ко всем поступающим стимулам, так как компоненты вызванных потенциалов в ответ на «нейтральные» и «агрессивные» изображения у них не имеют значимых различий. Мужчины, имеющие низкий индекс агрессии, вероятно, осуществляют дифференциальную оценку окружающих стимулов более успешно, что находит отражение в наличии значимых различий в средних и поздних компонентах ВП в ответ на нейтральные и эмоционально окрашенные стимулы. В статье также описаны особенности вызванной активности мозга испытуемых в ответ на предъявление изображений, относящихся к группам «толерантность», «экстремизм и терроризм», «позитивные», «агрессивные» в сравнении с «нейтральными».

The article is devoted to analysis of the results obtained in the experiment dedicated to the study of evoked brain activity' features in men with different levels of aggressiveness and hostility during the ranking of emotionally charged stimuli. The EEG recording in 64 leads and registration of evoked potentials were made using the NVX-136 digital EEG amplifier ("MCS", Russia). It was found that men with high levels of aggression (aggression index from Buss-Durkee Hostility Inventory), probably, have an aggressive attitude toward all incoming stimuli, because they did not have significant differences in components of evoked potentials in ranking the "neutral" and "aggressive" images. Men with low index of aggression, probably, have a more successful process of differential environmental stimuli assessment, which is reflected in the presence of significant differences in middle and late components of the VEPs in ranking the neutral and emotionally charged stimuli. The article also describes the features of evoked brain activity of subjects in ranking the images, belonging to groups of "tolerance", "extremism and terrorism", "positive", "aggressive" compared to "neutral".

**Ключевые слова:** вызванные потенциалы, индекс агрессии, индекс враждебности, толерантность, терроризм, экстремизм, стимульные изображения.

---

© Ковш Е. М., Ермаков П. Н., Воробьева Е. В., 2016

\* Работа выполнена в рамках проектной части внутреннего гранта Южного федерального университета № 213.01-07-2014/15 ПЧВГ «Угрозы национальной безопасности в условиях геополитической конкуренции и модели агрессивного и враждебного поведения молодежи».

**Key words:** VEPs, index of aggression, index of hostility, a tolerance, a terrorism, an extremism, stimuli images.

Актуальность изучения различных аспектов агрессивности и враждебности не снижается с течением времени [2; 6; 7; 16]. Способствуют этому все новые вспышки агрессии, проявляющиеся в виде локальных и масштабных конфликтов. Исследования, проводимые в данном направлении, имеют своей целью изучение генеза агрессивности и враждебности, а также влияния этих феноменов на особенности восприятия реальности личностью, на ее поведение.

Отражение в вызванных потенциалах мозга эмоциональных реакций у обладателей различных психологических признаков рассматривается во многих работах отечественных и зарубежных исследователей [4; 9; 10; 12; 13; 15; 20]. Однако до сих пор недостаточно изучены особенности вызванной активности мозга у людей с различным уровнем агрессивности и враждебности [11; 18; 23].

Под агрессивностью в данной статье мы понимаем свойство личности, предрасполагающее к агрессивному (разрушающему) поведению. Враждебность – это негативная, неприязненная установка по отношению к объектам и событиям окружающей действительности [7]. Наряду с социальными причинами как агрессивное, так и враждебное поведение может быть обусловлено и генетическими факторами [1; 5; 6].

Целью данного исследования явилось изучение пространственно-временных и амплитудных характеристик вызванной активности мозга у молодых людей с различными индексами агрессии и враждебности.

#### *Материалы и методы исследования*

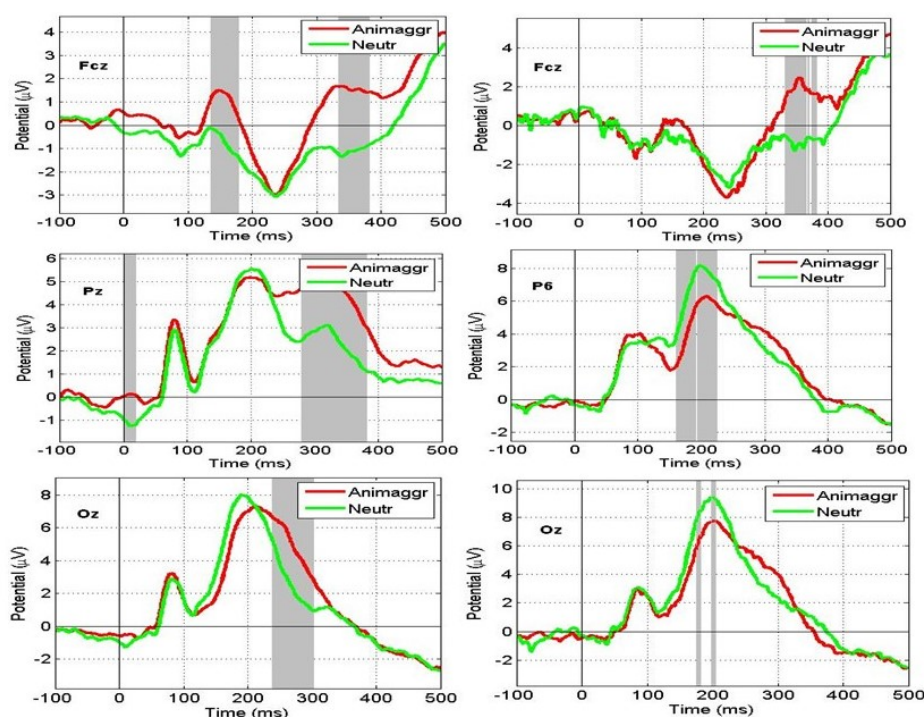
В эксперименте приняли участие 40 праворуких молодых мужчин в возрасте от 18 до 30 лет. В ходе эксперимента в 64-х отведениях проводилась регистрация зрительных вызванных потенциалов в ответ на эмоционально окрашенные и нейтральные стимулы. Для выделения типов стимульных изображений («нейтральные», «позитивные», «агрессивные», «экстремизм и терроризм», «толерантность») использовался метод экспертных оценок. При регистрации зрительных вызванных потенциалов использовался электроэнцефалограф NVX-136 («МКС», Россия). Эпоха анализа при обработке записей составила [-100; 500 мс]. Перед испытуемыми была поставлена задача оценивать предъявляемые изображения по их эмоциональной валентности: «1» – негативные, «2» – нейтральные, «3» – позитивные. Уровень агрессивности и враждебности (индекс агрессии и враждебности соответственно) испытуемых был оценен посредством опросника Басса-Дарки (Buss-Durkee Hostility Inventory в адаптации А. К. Осницкого, 1998 г.). Испытуемые были распределены на четыре группы: с высоким (18 человек,  $IA > 25$ ) и низким (22 человека,  $IA < 17$ ) индексом агрессии; с высоким (21 человек,  $IN > 10$ )



и низким (19 человек,  $ИН < 3.5$ ) индексом враждебности [8]. Для обработки ЭЭГ-данных использовался пакет EEGLab для программы MatLab. Для статистической обработки был выбран t-критерий Стьюдента с поправкой Холма на множественные сравнения (уровень значимости различий  $p \leq 0,001$ ).

### *Результаты, полученные в группах с различным индексом агрессии*

В группе мужчин с *низким индексом агрессии* при регистрации зрительных вызванных потенциалов в ответ на стимулы агрессивного содержания отмечается билатеральное увеличение амплитуды компонента P200 во фронтально-центральных областях, по сравнению с ситуацией предъявления нейтральных стимулов ( $p \leq 0,001$ ); в париетальных отделах зарегистрировано увеличение амплитуды компонента P300, а в окципитальных – увеличение латентного периода данного компонента. В группе мужчин с *высоким индексом агрессии* при просмотре «агрессивных» изображений наблюдается увеличение амплитуды компонента P300 во фронтальных и центральных областях, в то время как в париетальных и окципитальных областях отмечено уменьшение амплитуды P200 (рис. 1). Отметим также, что реакция на изображения группы «агрессия животных» была выражена намного ярче, нежели на изображения, демонстрирующие проявление агрессии человеком.



**Рис. 1.** ВП во фронтально-центральных, париетальных и окципитальных областях в ответ на изображения категорий «агрессивные» и «нейтральные» групп испытуемых с низким (слева) и высоким (справа) индексами агрессии

*Условные обозначения:* вертикальными линиями указаны достоверно значимые различия между компонентами ВП в ответ на нейтральные (зеленый) и «агрессивные» (красный) стимулы,  $p \leq 0,001$ .

Вызванная активность мозга в ответ на изображения группы «экстремизм и терроризм» по сравнению с «нейтральными» (рис. 2) имеет следующие особенности: у мужчин с низким индексом агрессии наблюдаются значимые изменения в амплитуде длиннолатентных компонентов ВП (P3b) билатерально в задних областях коры головного мозга ( $p \leq 0,001$ ), а именно – ее увеличение в центрально-париетальных (Cp5, Cp6), темпоральных (T5, T6), париетально-окципитальных (Po7, Po8) и окципитальных областях (O1, Oz, O2). У мужчин с высоким индексом агрессии подобных различий не обнаружено.

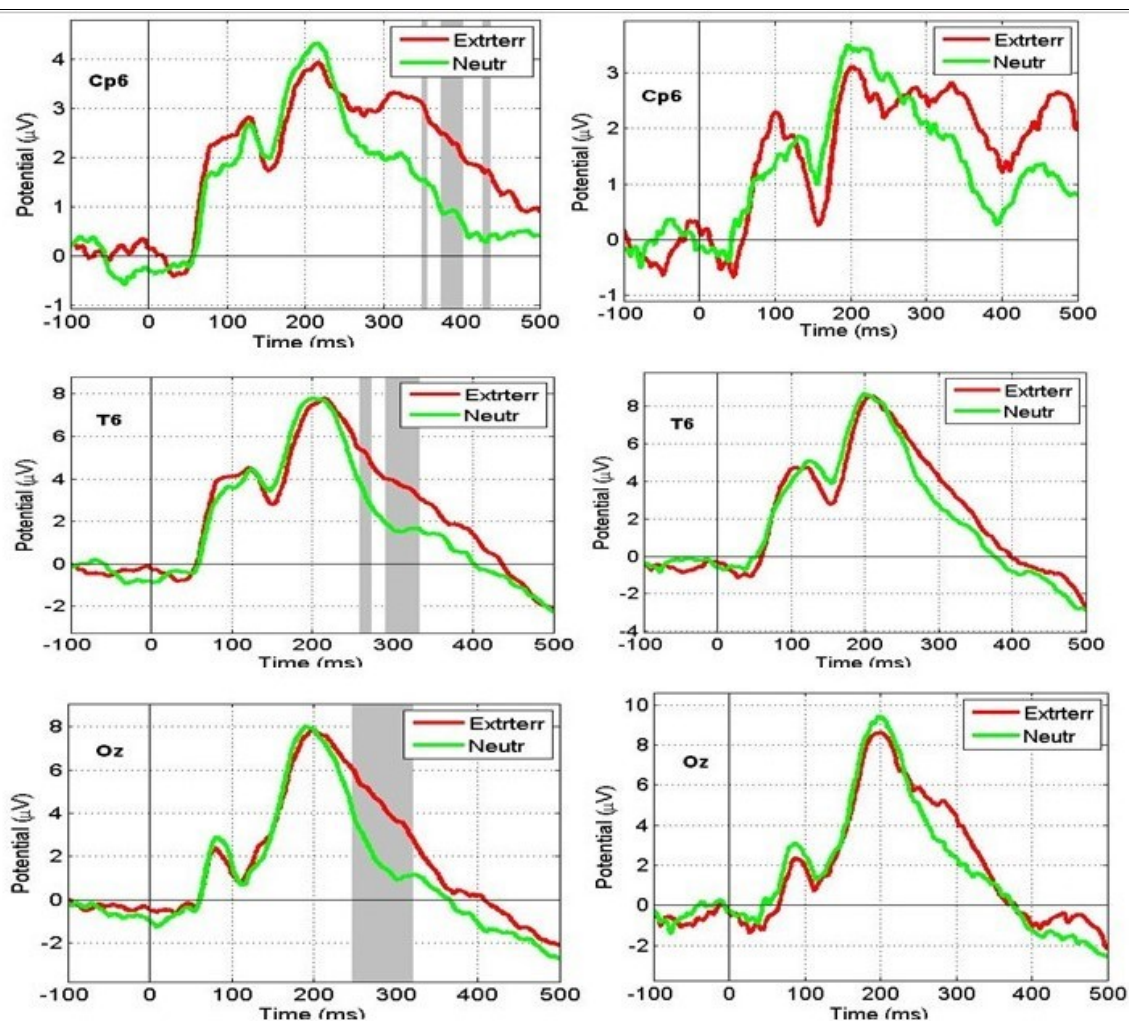


Рис. 2. ВП в центрально-париетальных, темпоральных и окципитальных областях в ответ на изображения категорий «экстремизм и терроризм» и «нейтральные» групп испытуемых с низким (слева) и высоким (справа) индексом агрессии

Условные обозначения: вертикальными линиями указаны достоверно значимые различия между компонентами ВП в ответ на нейтральные (зеленый) изображения и стимулы группы «экстремизм, терроризм» (красный),  $p \leq 0,001$ .

При оценке изображений группы «толерантность» по сравнению с «нейтральными» (рис. 3) выявлены достоверно значимые различия у мужчин с высоким индексом агрессии ( $p \leq 0,001$ ): во фронтальных, фронто-центральных, центральных и центрально-париетальных областях обоих полушарий отмечается ярко выраженное снижение амплитуды компонента N200. У мужчин с низким индексом агрессии при оценке изображений с демонстрацией культурно-специфических особенностей отмечается увеличение амплитуды компонента P150 во фронтальных (F3, Fz, F2, F4), фронто-центральных (Fc1, Fc2, Fcz, Fc2, Fc4, Fc6) областях, а также билатеральное увеличение амплитуды компонента N170 в париетально-темпоральной области (Tp8, Tp10, T6, P6, Po8) со сдвигом вправо.

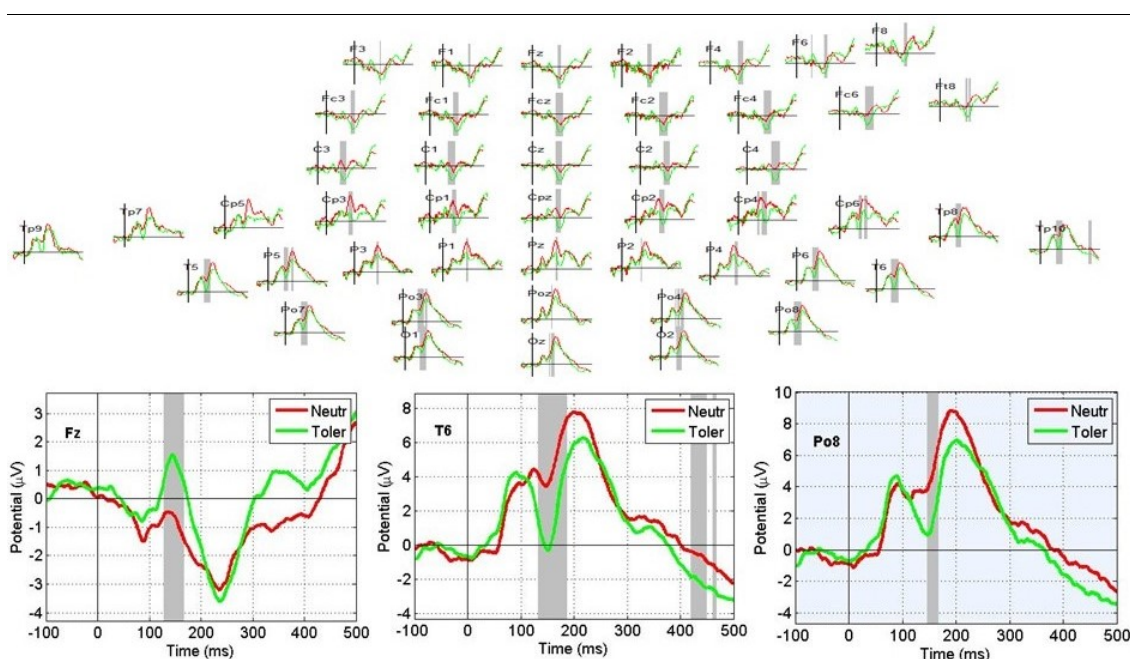


Рис. 3. ВП в различных областях мозга в ответ на изображения категорий «толерантность» и «нейтральные» групп испытуемых с низким (снизу) и высоким (сверху) индексом агрессии

Условные обозначения: вертикальными линиями указаны достоверно значимые различия между компонентами ВП в ответ на нейтральные (красный) изображения и стимулы группы «толерантность» (зеленый),  $p \leq 0,001$ .

Значимых различий в вызванной активности в ответ на предъявление «позитивных» и «нейтральных» картинок испытуемым с низким и высоким индексами агрессии найдено не было.

#### Результаты, полученные в группах с различным индексом враждебности

Испытуемые с низким индексом враждебности продемонстрировали достоверно значимые различия в амплитуде компонентов ВП передних отделов мозга справа ( $p \leq 0,001$ ) при оценке изображений группы «толерантность», по сравнению с «нейтральными»

изображениями: увеличение амплитуды P150 во фронтальных отделах, рост негативности компонента N250 во фронто-центральных и центрально-париетальных областях (рис. 4). У представителей данной группы также наблюдаются двусторонние изменения амплитудных характеристик комплекса N170-P200 (вертекс-потенциал) в центрально-париетальных (в первом случае также ярко выражены отличия в амплитудных характеристиках компонента P250), темпоральных и париетальных отделах. Негативность (N170) в задних областях мозга – париетально-окципитальных и окципитальных – при оценке изображений, демонстрирующих яркие культурные и субкультурные, религиозные, этнические и др. различия, выше. У мужчин с высоким индексом враждебности достоверных различий в ВП при оценке разных групп изображений не выявлено.

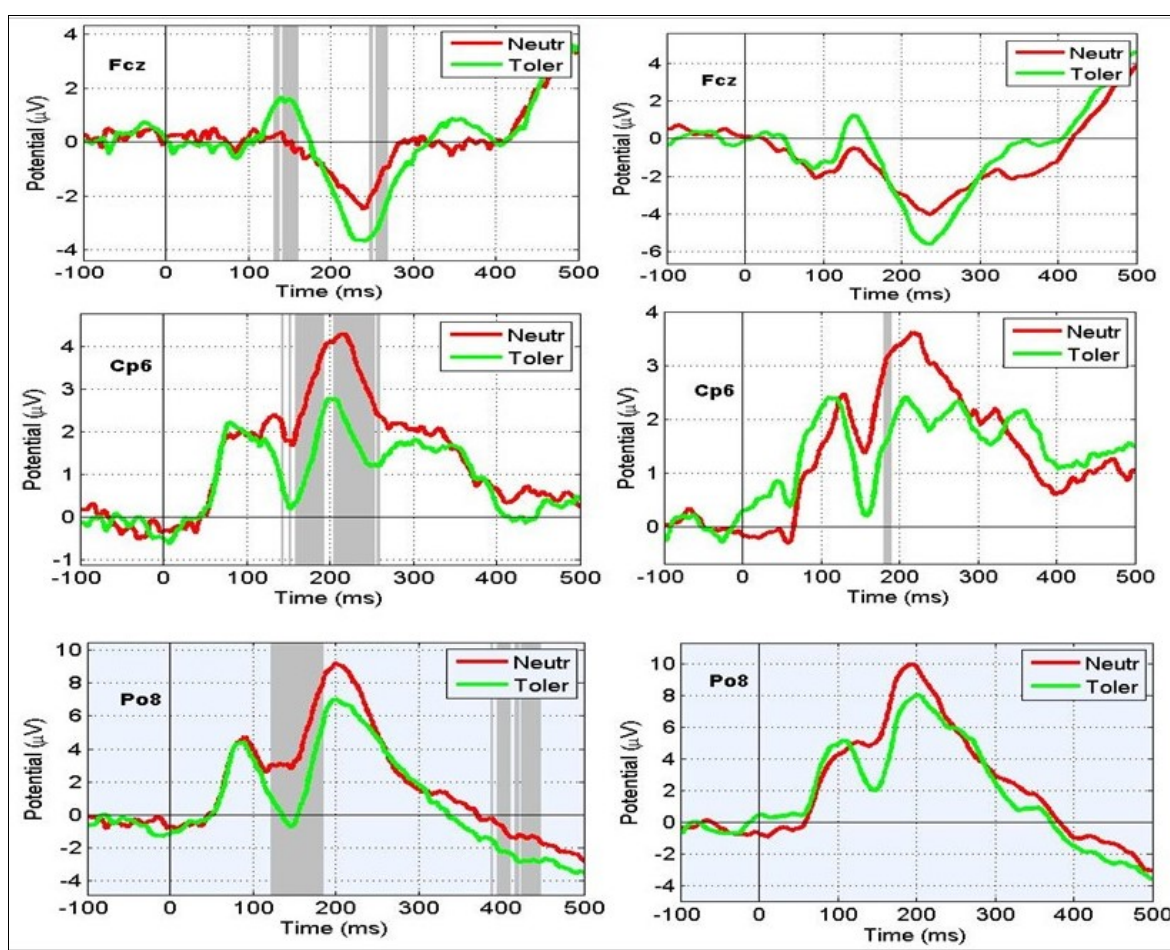


Рис. 4. ВП во фронто-центральных, центрально-париетальных и париетально-окципитальных областях в ответ на изображения категорий «толерантность» и «нейтральные» групп испытуемых с низким (слева) и высоким (справа) индексом враждебности

Условные обозначения: вертикальными линиями указаны достоверно значимые различия между компонентами ВП в ответ на нейтральные (красный) изображения и стимулы группы «толерантность» (зеленый),  $p \leq 0,001$ .

При оценке изображений группы «экстремизм и терроризм» у мужчин с низким индексом враждебности отмечается увеличение амплитуды P300 в париетально-окципитальных областях справа (Po4, Po8, O2). Различий в компонентах ВП в ответ на стимулы данной группы по сравнению с нейтральными у высоковраждебных мужчин выявлено не было.

При оценке «позитивных» и «нейтральных» изображений у обеих групп испытуемых выявлены различия в амплитудно-временных характеристиках средне- и длиннолатентных компонентов ВП во фронтально-центральных (по сравнению с вызванной активностью мозга в ответ на предъявление «нейтральных» изображений, выражены оценочный и классифицирующий компонент P200 и когнитивный компонент P300) и париетально-окципитальных областях у лиц с низким индексом враждебности отмечено более выраженное билатеральное усиление негативности (N170) в задних отделах мозга в ответ на «позитивные» стимулы (рис. 5), что согласуется с данными, полученными в ряде исследований [13; 20].

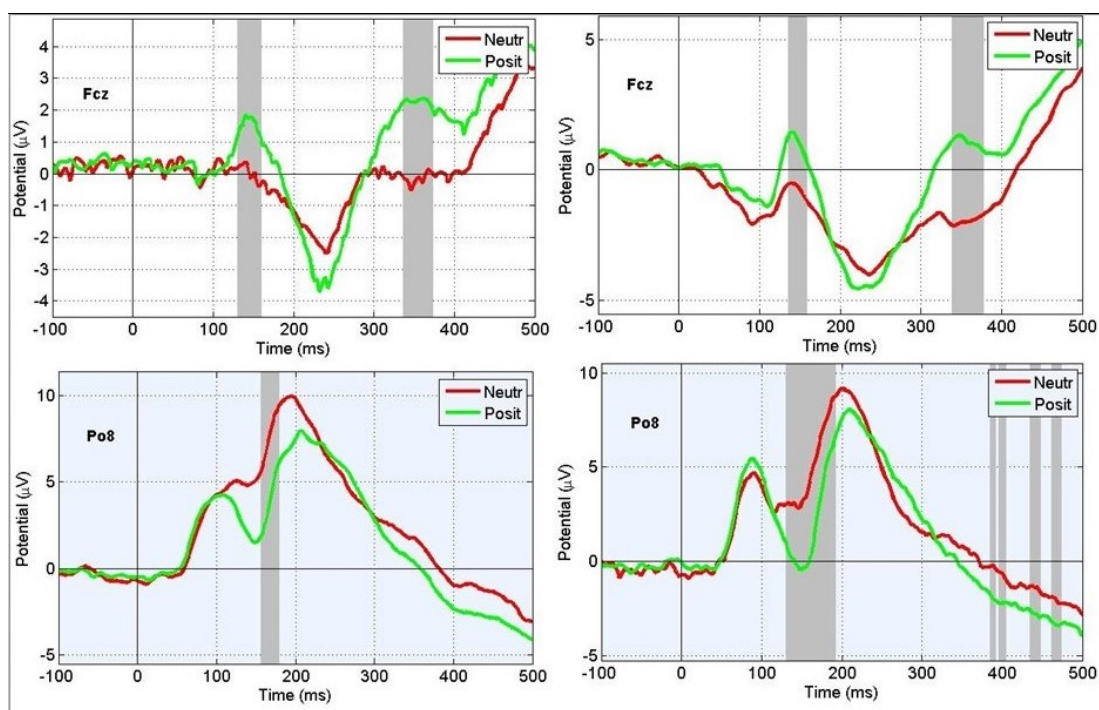


Рис. 5. ВП во фронтально-центральных и париетально-окципитальных областях в ответ на изображения категорий «позитив» и «нейтральные» групп испытуемых с низким (слева) и высоким (справа) индексом враждебности

Условные обозначения: вертикальными линиями указаны достоверно значимые различия между компонентами ВП в ответ на «позитивные» (зеленый) и нейтральные стимулы» (красный),  $p \leq 0,001$ .

Подобный рисунок ВП наблюдается при сравнении пространственно-временных и амплитудных характеристик компонентов в ответ на предъявление стимульных изображений групп «агрессивные» и «нейтральные» (рис. 6).

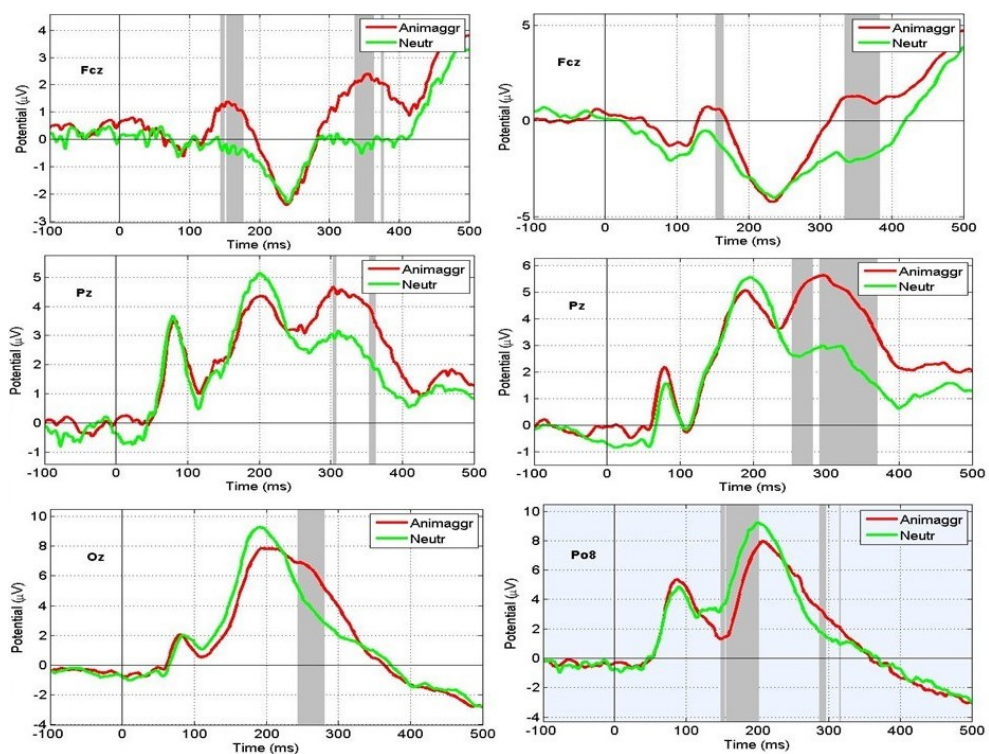


Рис. 6. ВП во фронто-центральных и париетально-окципитальных областях в ответ на изображения категорий «агрессивные» и «нейтральные» групп испытуемых с низким (слева) и высоким (справа) индексом враждебности

Условные обозначения: вертикальными линиями указаны достоверно значимые различия между компонентами ВП в ответ на нейтральные (зеленый) и «агрессивные» (красный) стимулы,  $p \leq 0,001$ .

### Обсуждение результатов

В целом латентный период компонентов ВП в ответ на предъявление эмоционально окрашенных изображений по сравнению с «нейтральными» имеет большие значения, что может свидетельствовать о протекании более сложного психофизиологического процесса, зависящего от валентности стимулов и их arousal-эффекта. Эти данные подтверждаются многими исследованиями, проводимыми в данном русле [4; 11–13; 19]. При оценке «агрессивных» изображений у всех испытуемых обнаружен ярко выраженный компонент P300 при его отсутствии на эмоционально нейтральные стимулы, что может свидетельствовать о более сложной когнитивной обработке изображений агрессивного характера.

Так как валентность стимулов, а также степень их различия и классификация находят отражение в параметрах среднелатентных компонентов зрительных ВП [15], наличие различий в амплитудных характеристиках P200 в ответ на «нейтральные» и «агрессивные» изображения может быть связано с отличиями в опознании стимулов и оценке их угрожающей способности мужчинами с разными индексами агрессии. Имеющие низкий индекс агрессии мужчины демонстрируют раннюю эмоционально окрашенную оценку «агрес-

сивных» стимулов, как видно по рисункам ВП. Предположительно, селективность внимания данной группы участников исследования к изображениям подобного рода выше ввиду восприятия этих стимулов в качестве неприятных и угрожающих [4, 19]. Таким образом, испытуемые данной группы осуществляют дифференциальную оценку стимулов различной эмоциональной окраски более успешно, что находит отражение в наличии различий в вызванной активности мозга в ответ на эмоционально окрашенные и нейтральные стимулы. Отсутствие описанных выше различий в вызванной активности мозга мужчин с высоким индексом агрессии при оценке нейтральных и «агрессивных» стимулов может свидетельствовать о нарушении «ранней» оценки эмоционального содержания стимулов, а также о вероятном восприятии ими всех стимулов как заведомо представляющих угрозу [11].

Более ярко выраженная реакция на стимулы группы «агрессия животных» по сравнению с реакцией на демонстрацию человеческой агрессии может свидетельствовать о большей понятности невербальных средств выражения агрессии животными (например, оскала): в ходе эволюции человек научился маскировать агрессию и расширил репертуар ее поведенческих проявлений.

Наличие ярко выраженного компонента P3b в задних областях обоих полушарий мозга у лиц с низким индексом агрессии и правого полушария – у невраждебных испытуемых в ответ на изображения группы «экстремизм-терроризм» при его отсутствии на нейтральные стимулы может свидетельствовать о большей степени привлечения и концентрации внимания неагрессивных и невраждебных испытуемых на информации данного рода [21]. Атрибуты внешности экстремистов и террористов (маски, бороды, оружие или факелы в руках и проч.), а также элементы указанных видов поведения (угрожающие жесты) находят больший отклик у лиц с низким индексом агрессии и враждебности, возможно, потому, что воспринимаются в качестве представляющих угрозу лично им (что может сопровождаться реакцией страха и неприязни) [17].

Полученные данные находят подтверждение в разных исследовательских работах, констатирующих рост позитивности компонента P300 при предъявлении эмоциогенных стимулов [19; 21; 22]. Поздние компоненты, согласно M. Codispoti, J. K. Olofsson, также свидетельствуют о более высоком уровне эмоциональной активации [14; 19; 21]. Более того, когнитивные процессы в вызванной активности зачастую сопровождаются эмоциональной реакцией, поэтому в данном случае мы можем говорить о наличии комплексного ответа: сочетания осознаваемой негативной оценки представленного изображения и отрицательных эмоций.

Специфика оценки изображений, демонстрирующих особенности различных культур и присущих им традиций (предметы культов, символы, национальные костюмы и праздники, особенности внешности людей, причисляющих себя к различным субкультурам, общностям и конфессиям и др.), при сравнении с нейтральными стимулами, может быть объяснена следующим образом: у неагрессивных и невраждебных испытуемых отмечается их положительная эмоциональная оценка, выраженная в увеличении амплитуды среднелатентных компонентов ВП, в то время как у высокоагрессивных мужчин наблюдается негативная эмоциональная оценка «толерантных» изображений, выраженная в уменьшении амплитуды компонента N200.

Увеличение амплитуды средне- и длиннолатентных компонентов ВП в ответ на предъявление «позитивных» стимулов свидетельствует об адекватной положительной оценке предъявляемых изображений испытуемыми, независимо от индекса агрессии и враждебности.

Обращает на себя внимание тот факт, что вызванная активность мозга в ответ на стимулы «позитивной» и «агрессивной» групп по сравнению с «нейтральными» у мужчин с низким индексом враждебности имеет похожую картину. Это может свидетельствовать о более высоком уровне общей эмоциональной откликаемости, реактивности данной группы испытуемых [19].

Полученные нами данные при регистрации зрительных ВП находят подтверждение у исследователей, изучавших влияние уровня агрессивности людей на особенности компонентов слуховых ВП. Так, в работе С. В. Черного и коллег была обнаружена связь высокого уровня агрессивности со слабой реакцией на изменение экстрацептивной информации с повышением уровня когнитивной обработки информации и усилением компонентов ориентировочной реакции, отражающихся в ВП и ССП [11].

### *Заключение*

Результаты проведенных исследований свидетельствуют, что мужчины с высоким индексом агрессии, возможно, имеют агрессивную установку по отношению к окружающей воспринимаемой действительности. У них не происходит подробная дифференциация стимулов. Изображения, имеющие различную эмоциональную валентность, вероятно, воспринимаются ими в качестве одинаково угрожающих. Мужчинам с низким индексом агрессии свойственна ранняя негативная эмоциональная реакция в ответ на «агрессивные» изображения, а также более детальная дифференциация сти-



мулов, поступающих извне; в данном случае когнитивная обработка протекает дольше, ввиду чего классификация стимулов, а также определение наличия или отсутствия потенциальной угрозы выполняются корректнее.

В целом мужчины с низкими индексами агрессии и враждебности адекватнее оценивают валентность предъявляемых стимулов, их эмоциональная реакция выражена сильнее. Негативная оценочная реакция в ответ на изображения со сценами агрессии, экстремизма и терроризма, проявленная у них в росте амплитуды среднелатентных компонентов, влечет за собой и более сложную когнитивную оценку, в то время как наличие выраженных компонентов P300 у высоковраждебных и агрессивных испытуемых может быть связано с привлечением внимания и интересом по отношению к данной группе стимулов.

Результаты, полученные при предъявлении изображений группы «толерантность», могут косвенно свидетельствовать о наличии прямой связи между индексами агрессии, враждебности и уровнем толерантности участников эксперимента, нашедшей выражение в физиологической реакции, а именно особенностях компонентов ВП (негативная оценка данных стимулов высокоагрессивными и враждебными людьми и положительная – низкоагрессивными и враждебными).

Полученные результаты могут свидетельствовать также о том, что уровни агрессивности и враждебности находят большее отражение в особенностях вызванной активности мозга при восприятии и оценке стимулов, имеющих отрицательную валентность.

#### **Список литературы**

1. Воробьева Е. В. Психогенетика: учеб. для вузов. – Ростов-н/Д.: Изд-во Южного федерального ун-та, 2014. – 281 с.
2. Ермаков П. Н. Профилактика терроризма в условиях кризисных трансформаций личности в постконфликтных регионах ЮФО: материалы 1-й Всерос. науч.-практ. конф. «Формирование устойчивой антитеррористической позиции гражданского общества как основы профилактики терроризма. – М., 2008.
3. Кобзева О. В. Психологические особенности агрессивного поведения студентов // Наука и образование. – Апатиты: Изд-во Кольского научного центра РАН, 2005. – С. 157–160.
4. Коваленко А. А., Павленко В. Б. Эмоциональная значимость стимула и черты личности: отражение в паттерне вызванных ЭЭГ-потенциалов // Нейрофизиология, 2009. С. 336-356.
5. Ковш Е. М., Воробьева Е. В., Ермаков П. Н. Обзор современных исследований психогенетических факторов агрессивного поведения // Рос. психол. журн. – 2014. – Т. 11. – №4. – С. 91–103.
6. Ковш Е. М., Ермаков П. Н., Воробьева Е. В. Ассоциация полиморфного маркера Val158Met гена COMT с уровнем агрессивности и стратегиями поведения в конфликте у девушек 18–24 лет // Северо-Кавказский психол. вестн. – 2015. – Т.13. – №3. – С. 15–21.

7. Ковш Е. М., Скиртач И. А., Буняева М. В. Психологические особенности агрессивности и враждебности молодежи Юга России // Рос. психол. журн. – 2015. – Т. 12. – №4. – С. 8–20.
8. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие. – Самара: Бахрах-М, 2001. – 672 с.
9. Романенко В. А. Психофизиология агрессивности. – Донецк: Изд-во ДонНУ, 2010. – 142 с.
10. Романенко В. А., Кочура Д. А. Нейродинамические и сенсорные корреляты агрессивности // Вестн. ДонНУ. – 2006. – Вып. 2. Сер. Биологические науки. – С. 290–292.
11. Черный С. В. и др. Отражение агрессивности в паттернах вызванных ЭЭГ-потенциалов // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Сер. Биология, химия. – 2010. – Т. 23 (62). – № 4. – С. 145–150.
12. Aftanas L. I. et al. Affective picture processing: event-related synchronization within individually defined human theta band is modulated by valence dimension // Neuroscience letters. 2001. Vol. 303. N 2. P. 115-118.
13. Carretié L. et al. Automatic attention to emotional stimuli: neural correlates // Human brain mapping. 2004. Vol. 22. N 4. P. 290-299.
14. Codispoti M. et al. Implicit and explicit categorization of natural scenes // Progress in brain research. 2006. Vol. 156. P. 53-65.
15. Delplanque S. et al. Modulation of cognitive processing by emotional valence studied through event-related potentials in humans // Neuroscience letters. 2004. Vol. 356. N. 1. P. 1-4.
16. Ermakov P. N., Fedotova O. D. Hostility as forms of emotionally-charged behavior: features of concept's treatment // ECP 2015 Abstract Book Innexa S.r.l. Milano. P. 232–233.
17. Ferrari V. J. Detecting Novelty and Significance // Journal Of Cognitive Neuroscience. 2010. Vol. 22(2). P. 404–411.
18. Houston R. J., Stanford M. S. Mid-latency evoked potentials in self-reported impulsive aggression // International J. of Psychophysiology. 2001. Vol. 40, N 1. P. 1–15.
19. Olofsson J. K. et al. Affective picture processing: an integrative review of ERP findings // Biological psychology. 2008. Vol. 77. N. 3. P. 247–265.
20. Palomba D., Angrilli A., Mini A. Visual evoked potentials, heart rate responses and memory to emotional pictorial stimuli // International journal of psychophysiology. 1997. Vol. 27. N 1. P. 55–67.
21. Rozenkrants B., Olofsson J. K., Polich J. Affective visual event-related potentials: arousal, valence, and repetition effects for normal and distorted pictures // International Journal of Psychophysiology. 2008. Vol. 67. N 2. P. 114–123.
22. Smith N. K. et al. May I have your attention, please: Electrocortical responses to positive and negative stimuli // Neuropsychology. 2003. Vol. 41. N 2. P. 171–183.
23. Vorobeva E. V., Kosonogov V. V., Titova A. Recognition of anger depending on temperamental traits / Linking technology and psychology: feeding the mind, energy for life / Editors: Micol Tummino, Martina Bollati, Martina Widmann / The 14th European Congress of Psychology. ECP 2015. Abstract Book. 2015. 622 p.

УДК 159.9

*И. М. Богдановская, П. А. Диденко, Н. Н. Королева*

## **Вербальная семантика представлений о городских памятниках у молодежи мегаполиса\***

В статье представлен психосемантический анализ вербальных репрезентаций городских памятников Санкт-Петербурга в сознании молодежи. Индивидуальные значения и смыслы, связанные с памятниками, можно рассматривать в качестве психологических механизмов конструирования городской идентичности. В ходе экспериментального исследования выделены следующие группы личностных смыслов городских памятников: переживание интереса и уважения к истории имперского Санкт-Петербурга и России, гордость, связанная с военно-морскими традициями Санкт-Петербурга; «очеловечивание» официальных памятников значимых для городской и российской истории деятелей; формирование «каркаса» городского пространства, в котором памятники выполняют роль опорных точек; образование личностных, эмоциональных связей с конкретным городским памятником; интерес к городскому фольклору и мифологии; интерес к творчеству А.С. Пушкина; ассоциативная связь с городскими субкультурами; переживание актов вандализма по отношению к памятникам.

This paper presents an analysis of verbal representations psychosemantic urban monuments of St. Petersburg in the minds of young people. Individual values and meanings associated with the monuments can be seen as psychological construct urban identity. In the experimental study identified the following groups of personal meanings: the experience of interest and respect for the history of imperial St. Petersburg, Russia, and the pride associated with naval traditions of St. Petersburg; "Humanizing" the official monuments significant for the city and the history of the Russian; the formation of "skeleton" of the urban space in which monuments to serve as reference points; formation of personal, emotional connections with a specific urban monument; interest in urban folklore and mythology; interest in the work of A. Pushkin; associative connection with the urban subcultures; experience acts of vandalism against the monuments.

**Ключевые слова:** вербальная семантика, представления, городские памятники, городская идентичность, мегаполис.

**Key words:** verbal semantics, presentation, city monuments, city identity, metropolis.

---

© Богдановская И. М., Диденко П. А., Королева Н. Н., 2016

\* Работа поддержана грантом РГНФ № 16-06-00915 «Антропология жизненного пространства современного полиэтничного мегаполиса»

Памятник в культурной среде мегаполиса обладает рядом функций, связанных с формированием городской идентичности его жителей. Городская идентичность понимается нами как социокультурный конструкт, который отражает результат усвоения и эмоционального принятия индивидом групповых ценностей и социальных норм, культурных символов и традиций, стереотипов, поведенческих паттернов и стиля жизни жителей мегаполиса [11]. Городские памятники можно отнести к символической группе факторов, влияющих на формирование и трансляцию городской идентичности, которая включает образ города, его знаковые места, локальные истории и мифы, городские символы [3]. Как феномен исторической памяти городские памятники объединяют исторические события и воспоминания, обладающие личностным смыслом для человека. Восприятие и интерпретация памятников на уровне индивидуального сознания переплетается в этом случае с дискурсивными практиками, порождающими их толкования с позиций определенных коллективов и социальных групп [5; 6; 7; 10]. Таким образом, городские памятники можно рассматривать как «места памяти» [12], позволяющие человеку осознавать свою связь с историей, участвующие в воспроизводстве идентичности [15]. Другая функция памятников связана с их способностью к избирательному замещению собой целостного образа города в сознании его жителей. Образ города в сознании зачастую замещается каким-либо характерным объектом среды, получившим признание горожан – это могут быть определенная улица, площадь, памятник [16]. Еще одна функция памятников связана с их способностью, как компонента символического пространства города, реализовать коммуникативный акт между человеком и городской архитектурой, выступать транслятором культурной идентичности. В этой связи Т.В. Кашкабаш пишет: «Являясь важным механизмом памяти культуры, символы переносят тексты, сюжетные схемы и другие семиотические образования из одного пласта культуры в другой» [5; 6]. В соответствии с подходом исследователя памятники как символы города могут рассматриваться на различных уровнях: 1) «ассоциативном» (индивидуальные ассоциации); 2) «окультуренном» (предписанные значения); 3) «символизма известного» (каждодневная среда); 4) архетипическом (вечные мотивы) [5; 6]. Нельзя не отметить идеологическую функцию городских памятников, которые в процессе своего существования неоднократно подвергаются социальной интерпретации и оценке, выражают взгляд современников на прошлое, осуществляют связь поколений во времени [4]. Несомненно, что городские памятники не могут рассматриваться только как идеологическое средство, скорее, они представляют собой особую категорию культурно-исторического наследия, способную оказывать воздействие

на социальное сознание и социальную идентичность человека, выполнять функцию трансляции эстетических и культурно-исторических ценностей. Для нашего исследования важно остановиться на знаково-символической функции городских памятников, которая представляет собой психологическую основу для реализации всех их свойств. В русле семиотического подхода городское пространство воспринимается как текст, как знаковая среда обитания человека, как пространство коммуникации [2; 7]. По К. Линчу [7, с. 16], любой образ городского пространства, в том числе и образ памятника, включает в себя прежде всего коллективную память, которая связывает настоящее и прошлое через свою материальную культуру. В то же время эти образы пронизаны ассоциациями, отражающими содержание индивидуальных воспоминаний и личностных смыслов. Анализ образа городского памятника по К. Линчу включает такие компоненты, как: 1) опознаваемость; 2) пространственную или формальную соотносённость с другими объектами; 3) субъективное значение для наблюдателя. Российские исследователи знаковой природы города [1; 8; 9] особое внимание уделяли изучению образа пространства, заданного литературой (Санкт-Петербург в произведениях Ф.М. Достоевского, А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя и др.). В их работах была определена специфика «петербургского теста» (архитектура, ландшафт, фольклор и др.), объединяющего различные элементы городской культуры в смысловое целое, которое создавалось и будет создаваться многими авторами. Представления о городских памятниках с этой точки зрения могут рассматриваться и как культурный конструкт, подлежащий «чтению» и интерпретации, и как литературный текст, соединяющий весь спектр значений исторического и художественного опыта. Образы городских памятников как образы «мест памяти» по П. Нора [12] позволяют человеку осознать свою связь с историей, приобщиться к опыту и ценностям горожан различных эпох и поколений. Так, эти представления постоянно воспроизводят городскую идентичность, позволяют переосмысливать как собственную жизнь, так и историю Санкт-Петербурга и России в целом.

В изложенном контексте целью нашего исследования был психосемантический анализ вербальных репрезентаций городских памятников Санкт-Петербурга в сознании молодежи. Психологические аспекты вербальной семантики представляют собой совокупность специфических явлений вербально-когнитивной сферы, отражающих потенциальное или актуальное осознание и выражение отношения к городским памятникам. Методология психосемантики позволяет выявить те аспекты восприятия городских памятников, которые образуются под воздействием социального опыта молодых людей и отражают, по выражению Т.В. Кашкабаш, социальную эс-

тафету памяти – «следы» пережитых ими историко-культурных и социально-экономических событий и процессов [5; 6]. С другой стороны, психосемантические методы позволяют приблизиться к пониманию индивидуальных значений и смыслов исторических памятников, в том числе и тех, которые сам субъект может и не осознавать. Тем не менее, именно этот аспект субъективной семантики отражает индивидуальные способы осмысления городского пространства, выступает ориентировочной основой для выражения отношения к нему, задает личностно-смысловую основу городской идентичности молодого человека.

*Методика эксперимента:* для решения поставленной задачи мы провели анкетирование, в ходе которого попросили участников исследования (104 чел.) ответить на следующие вопросы: 1) Назовите наиболее значимые памятники (скульптуры) Санкт-Петербурга; 2) Назовите Ваши любимые памятники (скульптуры) Санкт-Петербурга вне зависимости от их исторической ценности. На основе ответов были отобраны 17 наиболее популярных памятников в этих категориях (табл. 1).

Таблица 1

*Результаты ранжирования памятников  
(по данным анкетного опроса)*

Значимые городские памятники	Ранговое место	Любимые городские памятники	Ранговое место
Медный всадник (памятник Петру I на Сенатской площади)	1	Медный всадник (памятник Петру I на Сенатской площади)	1
Памятник Екатерине II на площади Островского	2	Статуи покорения коня («Укротители коней» П.К. Клодта на Аничковом мосту)	2,5
Александровская колонна (центр Дворцовой площади)	3	Скульптуры крылатых львов (грифонов) Банковского моста	2,5
Ростральные колонны (Стрелка Васильевского острова)	4	Памятник Чижиху-Пыжиху на Фонтанке, у Михайловского замка	4
Статуи покорения коня («Укротители коней» П.К. Клодта на Аничковом мосту)	5,5	Памятник Чёрному коту (кот Елисей на Малой Садовой ул.)	5
Памятник А.С. Пушкину на площади Искусств	5,5	Сфинксы на Университетской набережной	6
Памятник Николаю I на Исаакиевской площади	7	Памятник Екатерине II на площади Островского	7,5
Памятник Чижиху-Пыжиху на Фонтанке, у Михайловского замка	8,5	Александровская колонна (центр Дворцовой площади)	7,5

Обелиск «Городу-герою-Ленинграду» на площади Восстания	8,5	Ростральные колонны (Стрелка Васильевского острова)	10,5
Сфинксы на Университетской набережной	10,5	Атланты Нового Эрмитажа	10,5
Памятник И.А. Крылову в Летнем саду	10,5	Памятник кошке Василисе (на Малой Садовой ул.)	10,5
Царь-плотник (памятник Петру I на Адмиралтейской наб.)	12,5	Памятник «Жертвам политических репрессий» (Воскресенская наб.)	10,5
Нарвские триумфальные ворота на площади Стачек	12,5		

Затем выбранные памятники были сфотографированы на один фотоаппарат и за один день (с целью исключить влияние факторов погоды, времени суток и пр. на восприятие фотографий). Для изучения вербальной семантики представлений респондентам последовательно предъявлялись фотографии памятников, после чего, в течение двух минут им необходимо было дать связанные с ними ассоциации. В ходе контент-анализа подсчитывалась частота встречаемости отдельных ассоциаций (вариативные категории), а также определялись инвариантные категории ассоциаций.

В исследовании приняли участие 104 человека (75 девушек и 29 юношей). Практически половина участников опроса (54 %) имеют незаконченное высшее образование – это студенты вузов Санкт-Петербурга с различной образовательной направленностью; 23 % участников опроса имели высшее образование, 23 % – среднее и средне-специальное образование. Большая часть респондентов (80 человек) постоянно проживают в Санкт-Петербурге, 24 человека проживают в Санкт-Петербурге от года до 5 лет.

На основании результатов постэкспериментального интервью с респондентами была выявлена смысловая организация восприятия ими городских памятников.

Таблица 2

*Смысловая организация восприятия городских памятников*

Категории представлений	Значимые памятники	Ранговое место	Любимые памятники	Ранговое место
День памяти основателю Санкт-Петербурга	Медный всадник	1	Медный всадник	1
	Царь-плотник	12,5		
Исторические личности	Памятник Екатерине II	2	Памятник Екатерине II	7,5
	Памятник Николаю I	7		

Деятели культуры и искусства	Памятник А.С. Пушкину	5,5		
	Памятник И.А. Крылову	10,5		
Военные победы	Александровская колонна	3	Александровская колонна	7,5
	Обелиск «Городу-герою-Ленинграду»	8,5		
	Нарвские триумфальные ворота	12,5		
Олицетворение мощи и величия военно-морского флота	Ростральные колонны	4	Ростральные колонны	10,5
Животные, зооморфные-мифические и мифические существа	Статуи покорения коня	5,5	Статуи покорения коня	2,5
	Памятник Чижику-Пыжику	8,5	Крылатые львы на Банковском мосту	2,5
	Сфинксы на Университетской набережной	10,5	Памятник Чижику-Пыжику	4
			Памятник Чёрному коту (кот Елисей)	5
			Сфинксы на Университетской набережной	6
			Атланты Нового Эрмитажа	10,5
			Кошка Василиса	10,5
Памятники, связанные с событиями XX века			Памятник жертвам политических репрессий	10,5

стями и ценностями участников. Из приведенной таблицы видно, что наибольшей значимостью обладают памятники, олицетворяющие имперский Санкт-Петербург. Первой в иерархии представлений о значимых и любимых памятниках является оценка исторической значимости личности Петра I. По-видимому, молодые люди связывают с его именем идею становления Российской империи, достижение ею определенного экономического и политического статуса, интеграцию в мировое сообщество, что импонирует их ценностным ориентациям, соответствует потребности в стабильной государственной власти и социально-попечительской функции государства. Образ имперского города включается в представления о «значимых» и «любимых» памятниках, его «дополняют» ответы, связанные



со «значимыми историческими личностями», «значимыми военными и военно-морскими победами». В целом особенностью перечисленных памятников является наличие пафоса, властных устремлений, несоразмерность человеческой фигуре, официальность, публичность. По-видимому, в структуре городской идентичности участников исследования образы этих памятников «транслируют» властные смыслы, воплощают в ряде мифологем идеи городской или государственной власти. Тема «деятели культуры и искусства» отражает значимые аспекты культурной идентичности респондентов. Однако памятники, вошедшие в данную категорию, не относятся к числу любимых и воплощают «окультуренные» или «предписанные» значения, связанные с образами своих прототипов. Еще одна общая тема представлений о памятниках, наиболее ярко выраженная в группе «любимых», связана с образами «животных, зооморфных-мифических и мифических существ». Эта категория включает менее монументальные, иногда жанровые произведения искусства, которые способны «эстетически гармонизировать пространство города и «устанавливать масштабное соотношение» человека и окружающей среды, представлять тот объект городской среды, с которым человек может вступить в контакт, который может нравственно воспитывать и формировать вкус» [13, с. 144]. Возможно, любовь и интерес к скульптурам животных (реальных и мифических) и фантастических существ, непосредственно не соотносящихся с историческими событиями и личностями, связаны с областью реализации мифологического сознания горожан. В городском фольклоре и городской мифологии такие памятники, как Кот Елисей, Чижик-Пыжик, Крылатые львы в первую очередь связаны с ритуалом закрепления удачи. Новая история Санкт-Петербурга связана с включением в число «любимых» памятника, связанного с историей XX в. Это памятник жертвам политических репрессий в котором переосмыслены мотивы петербургских сфинксов, символизирующих в политическом и экзистенциальном контекстах темную силу, власть и знание «стражей смерти прошедшего века» [14].

В табл. 3 приведены результаты контент-анализа данных ассоциативного эксперимента по отношению к наиболее популярным из числа «значимых» и «любимых» памятников. Анализ слов-ассоциатов заключался в выделении основных («ядерных») идей семантических комплексов и их классификации. Результатом анализа стало описание личностных смыслов, выражающих субъективную значимость городских памятников и их связь с мотивами, потребно исследования.

Таблица 3

*Результаты контент-анализа ассоциативного эксперимента  
(в процентном соотношении от общего числа ответов)*

Памятники	Категории личностных смыслов	Семантические комплексы	%
Медный всадник	История, Имперская Россия	История нашего города, власть, правление, окно в Европу	25
	Конструирование личностных свойств, присущих прототипу	Сила, мужество, уважение, лидер, свобода, энергия	23
	Негативные эмоции	Серое, унылое, агрессия, злость, подчинение	10
	Литературные ассоциации с творчеством Пушкина	Поэзия, поэма Пушкина, стихотворение «Медный всадник», стих Пушкина	10
	Символ города	Символ города, Санкт-Петербург	10
Николай I	История, Имперская Россия	История, власть, правление, держава, империя, царь, царское время, победа	28
	Конструирование личностных свойств, присущих прототипу	Большой, великий, высокий, мощный, устойчивый	16
	Место памятника в городском пространстве	Исаакиевский, площадь	14
Екатерина II	Конструирование личностных свойств, присущих прототипу	Великая, толстая, мощная, сильная, властная, грозная, строгая,	30
	История, Имперская Россия	Императрица, царское время, власть, великая покровительница	19
	Место памятника в городском пространстве	Музей, Александринка, садик, брусчатка	19
	Связь с представителями альтернативной гендерной и сексуальной ориентации	Лица нетрадиционной ориентации, сбор ЛГБТ, извращенцы	8
Ростральные колонны	Символы морского флота	Море, корабль, мореходство, флот, маяк, порт, роstra	28
	Место памятника в городском пространстве	Река, набережная, Васильевский остров, мост, Нева, СПбГУ	15
	Ситуативно-личностные связи	Что-то родное, повседневное, лето, холод, день, ветер, солнце	15
	Городские праздники	Праздник, Алые паруса, праздник военно-морского флота, выпускной	11
	История, Имперская Россия	Победа, история города, Пётр I	8
Александровская колонна	Место памятника в городском пространстве	Центр, Эрмитаж, площадь, середина	19
	Конструирование личностных свойств, присущих прототипу	Стойкая, величие, благополучие, свобода, возвышение, одинокая, прямолинейная	11

	Городские праздники	Новогодняя ёлка, парад, ярмарка, флеш-моб, Алые паруса	11
	Метафорический смысл	Охрана граждан, защита, благополучие	10
Атланты Нового Эрмитажа	Конструирование личностных свойств, присущих прототипу	Сила, красота, мощь, величие, вечность, молодость, стойкость	44
	История Древней Греции, легенды	Древняя Греция, 12 подвигов Геракла, Афины, античные скульптуры	18
	Место памятника в городском пространстве	Музей, Эрмитаж, Дворцовая площадь	7
	Мифы, легенды, поверья	Палец, загадывание желания	6
Статуи покорения коня	Место памятника в городском пространстве	Мост, библиотека, Макдоналдс, цирк, Михайловский	21
	Конструирование личностных свойств, присущих прототипу	Сила, мощь, красота, мужественность	18
	Ситуативно-личностные связи	Ветер, шум, лето, зима, дождь	15
	Метафорический смысл	Борьба, сражение, укрощение	7
	Мифы, легенды, поверья	лицо мужчины у коня	4
Чижик- Пыжик	Мифы, легенды, поверья	Легенды города, монетки, деньги, желание, удача	25
	Конструирование личностных свойств, присущих прототипу	Простота, лёгкость, маленький, незаметный, забавный, весёлый	16
	Предметные ассоциации	Голубь, воробей, птенчик, птица	13
	Место памятника в городском пространстве	Река, Фонтанка, мост, Летний сад,	13
	Городской фольклор	Детская песенка, водка, стишок, пьяницы	10
	Негативные события, связанные с памятником	Воровство, вору	6
Кот Елисей	Конструирование личностных свойств, присущих прототипу	Уют, тепло, маленький, скромный, домашний, милый, мягкий	21
	Место памятника в городском пространстве	Русский музей, центр города, шар с водой	20
	Ситуативно-личностные связи	Лето, ночь, зима	5
Крылатые львы на Банков- ском мосту	Мифы, легенды, поверья	Мифы, легенды СПб, тайна, загадка, грифон, непонятный зверь, желание	22
	Место памятника в городском пространстве	Финэк, мостик, универ, банк	16
	Конструирование личностных свойств, присущих прототипу	Богатые, роскошные, золотые	13

Памятник А.С. Пуш- кину	Биография и внешность А.С. Пушкина	Дуэль, смерть на дуэли, лицей, Сверчок, кудряшки, бакенбарды	32
	Литературные ассоциации с творчеством Пушкина	Стихи, Кот учёный, Татьяна Ла- рина, «Евгений Онегин»	30
	Место памятника в город- ском пространстве	Музей, парк, кафе «Бродячая со- бака», театр	12
	Ситуативно-личностные связи	Ветер, зима, люди, голуби	9

При классификации семантических ядер полученных ассоциативных полей выделилось несколько групп. Наиболее многочисленной оказалась группа смыслов, связанных с попыткой конструирования личностных свойств, присущих прототипу памятника. Причем, эта тенденция распространялась и на те памятники, в которых не воплощен образ конкретного человека. Например, Александровская колонна – «стойкая, одинокая, прямолинейная...» Возможно, этот аспект представлений о памятниках связан с потребностью в более психологически близком, доверительном общении человека с произведениями городской архитектуры. Вторая по величине группа личностных смыслов связана со «способностью» памятников формировать образ городского пространства, восприниматься в локальном, конкретно-пространственном контексте, как целостные композиции вместе с окружающими памятником объектами (площадь, набережная, центр, улица, парк и пр.). Третья по объему группа построена на основе выделения исторического контекста памятников, связанного с гордостью за период имперского прошлого Санкт-Петербурга. Четвертая по частоте ответов группа образована ассоциациями с творчеством А.С. Пушкина, пятая выражена категорией «Мифы, легенды, поверья», ядром которой являются такие ассоциации, как «удача», «загадывание желаний», «мифы», связанные с областью мифологического сознания горожан и в первую очередь с ритуалом закрепления удачи. Шестая группа смыслов выражает ситуативно-личностные, эмоциональные связи с конкретным памятником.

Обобщая результаты исследования, можно сделать заключение о том, что молодежью мегаполиса интериоризированы различные социокультурные значения городского пространства, а также выработаны индивидуальные способы его осмысления. Индивидуальные значения и смыслы, связанные с памятниками, можно рассматривать в качестве таких механизмов конструирования городской идентичности, как переживание интереса и уважения к истории имперского Санкт-Петербурга и России, гордость связанная с военно-морскими традициями Санкт-Петербурга; «очеловечивание» официальных памятников значимых для городской и российской истории деятелей; формирование «каркаса» городского пространства,

в котором памятники выполняют роль опорных точек; образование личностных, эмоциональных связей с конкретным городским памятником; интерес к городскому фольклору и мифологии; интерес к творчеству А.С. Пушкина; ассоциативная связь с городскими субкультурами; переживание актов вандализма по отношению к памятникам.

### Список литературы

1. Анциферов Н. П. «Непостижимый город...»: [Сборник]. – СПб.: Лениздат, 1991. – 333 с.
2. Дженкс Ч. Язык архитектуры постмодернизма. – М., 1985. – 136 с.
3. Замятин Д.Н. Культура и пространство: Моделирование географических образов. – М.: Знак, 2006. – 488 с.
4. Ионин Л.Г. Социология культуры. – М., 2000. – 431 с.
5. Кашкабаш Т. В. Влияние визуальной среды города на формирование идентичности (на примере города Москвы) // Всерос. журн. науч. публикаций. 2011. №7 (8). – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-vizualnoy-sredy-goroda-na-formirovanie-identichnosti-na-primere-goroda-moskvu> (дата обращения: 20.12.2016).
6. Кашкабаш Т. В. Интерпретация городского пространства в современных условиях // СИСП. 2012. № 10. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/interpretatsiya-gorodskogo-prostranstva-v-sovremennyh-usloviyah> (дата обращения: 20.12.2016)
7. Линч К. Образ города. – М.: Стройиздат, 1982. – 317 с.
8. Лотман Ю. М. Статьи по семиотике культуры и искусства / предисл. С. М. Даниэля; сост. Р. Г. Григорьева. – СПб.: Акад. проект, 2002. – 543 с.
9. Топоров В. Н. Петербургский текст русской литературы: избр. тр. – СПб.: Искусство – СПб. – 2003. – 616 с.
10. Мещеркина Е.Ю. Историческая память и политики меморизации // Россия реформирующаяся: ежегодник – 2005 / отв. ред. Л.М. Дробижева. – М.: Ин-т социологии РАН, 2006. – С. 198–213.
11. Микляева А. В., Румянцева П. В. Городская идентичность жителя современного мегаполиса: ресурс личностного благополучия или зона повышенного риска. – СПб., 2011. – 160 с.
12. Нора П., Озуф М., Пюимеж Ж. де, Винок М. Проблематика мест памяти. Франция-память. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1999. – С. 17–50.
13. Попова П. И. Современная жанровая городская скульптура Санкт-Петербурга: истоки, тенденции, перспективы развития / Тр. С-Петербур. гос. ин-та культуры. – СПб., 2012. С. 144–150.
14. Попова Н. 5 сфинксов Петербурга. Информационный портал «Страна.Ru». – URL: <http://strana.ru/journal/21132003> (дата обращения: 20.12.2016).
15. Эткинд А. Кривое горе: Память о непогребенных / авториз. пер. с англ. В. Макарова. – М.: Нов. лит. обозрение, 2016. – 328 с.
16. Яковлева М.В. Опыт социологического исследования городской символики и ее влияния на территориальную идентичность жителей // Вестн. Удмуртского ун-та. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2010. – Вып. 2. – С. 129–139.

*С. Ю. Жданова, Л. О. Пузырёва*

### **Восприятие образа политика в связи с полом**

В статье анализируется процесс политического восприятия, описаны подходы к анализу образа политического деятеля. Структура образа политического лидера рассматривается с позиции триединства когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов. Представлено описание проведенного эмпирического исследования квазиэкспериментального плана, в котором демонстрация стимульного материала в группах испытуемых и сбор эмпирического материала происходил с учетом варьирования нескольких факторов: канала восприятия, специфики политической деятельности, пола политика, пола реципиента. Были выделены общие тенденции в восприятии образа политического деятеля у мужчин и женщин. Сделан вывод, что политическая перцепция отличается большей слитностью когнитивных и эмоциональных компонентов структуры восприятия образа политика. Также описаны специфические особенности восприятия образа политика в связи с полом.

The process of political perception and approaches to the analysis of an image of the politician are described in the article. The structure of an image of the political leader is considered from a line item of trinity of cognitive, emotional and behavioural components. The description of the conducted empirical research of the quasiexperimental plan in which demonstration of stimulatory material in groups of examinees and collection of empirical material happened taking into account a variation of several factors is provided: channel of perception, specifics of political activities, gender of the politician, gender of the recipient. General tendencies in perception of an image of the politician at men and women were allocated. The conclusion is drawn that political perception differs in bigger unity of cognitive and emotional components of structure of perception of an image of the politician. Specific features of perception of an image of the politician in connection with a sex are also described.

**Ключевые слова:** образ политика, восприятие, структура образа политика, метод свободного описания, политическая перцепция, особенности восприятия образа политика в связи с полом.

**Key words:** image of the politician, perception, structure of an image of the politician, method of the free description, political perception, features of perception of an image of the politician in connection with a gender.

Последние события в сфере мировой политики указывают на возрастание роли политической коммуникации в обществе, особенности и успешность которой влияют на трансформацию политической культуры и изменение политического поведения граждан. Восприятие политических лидеров может как способствовать, так и

затруднять процесс социально-политической коммуникации. В связи с чем приобретает особое значение исследование особенностей восприятия образа политика в целом, а также бессознательных и рациональных компонентов восприятия в частности. Эти знания дают нам возможность проследить траекторию изменения политических настроений общества и динамику политической активности населения.

Прогнозирование динамики развития современной российской политики невозможно без понимания психологических аспектов власти. Однако можно заметить, что в современной литературе наблюдается недостаток работ по исследованию теоретических и практических аспектов данного феномена.

В настоящее время замечен рост обращений к проблемам политической тематики. К общепсихологическим проблемам исследования и интерпретации формирования и восприятия образов современных политических лидеров обращались в своих работах А.Л. Зверев, 2016; Н.В. Смутькина, 2016, 2014; И.С. Палитай, 2016, 2014; Д.Р. Фатыхова, 2013; Е.Б. Шестопап, 2014, 2013, 2012; Н.В. Козловская, 2012; Т.Н. Пищева, 2011, 2012; О.Ю. Бандурович, 2003; А.Г. Стегний, 2003; Н.Н. Чурилов, 2003; М.Д. Замская, 2001; В.П. Комиссоров, 2001; Д.М. Дурдин, 2000; Н.П. Шелекасова, 2000; М.В. Новикова-Грунд, 1996, 2000.

Рассматривая данную проблему с позиции когнитивного подхода, изучение политического поведения следует начинать с анализа определенной информационной среды, когнитивных структур и способа обработки новой информации реципиентом. Политическая картина мира в рамках когнитивного подхода в рассмотрении политического поведения формируется у реципиентов в связи с работой определенных когнитивных механизмов, опосредующих обработку новой информации. Опосредование происходит путем соотнесения поступающей информации с уже имеющимися в сознании человека когнитивными структурами. В качестве когнитивных структур в данном случае уместно рассмотрение политических образов, политических представлений, сценариев, концептов и др. (Пушкарева Г.В., 2015) [1].

Образ политического лидера представляет собой особого рода психологическую реальность, которая имеет собственную структуру. Для психологических исследований первостепенной и особенно актуальной задачей является анализ компонентов и организации данной структуры.

Политический образ по своей сути является сложным формированием политического восприятия. Сюда включаются как отражение характеристик политического лидера, так и оценки, мнения, знания, представления реципиентов.

Политическое восприятие можно определить как процесс отражения в массовом и индивидуальном сознании таких политических объектов, как лидеры, власть, партии, государство и др. (Смулькина Н.В., 2014). Политическое восприятие рассматривается как вид социального восприятия, но при этом обладает рядом специфических особенностей: характер направленности на смысловые и оценочные интерпретации политической реальности, высокая слитность когнитивных и эмоциональных компонентов перцепции, опосредованный (преимущественно через средства массовой информации) характер, подверженность влиянию ценностей, стереотипов, установок массового сознания [11].

Согласно Е.Б. Шестоपाल (2008, 2012, 2013, 2014), восприятие образа политического лидера происходит под влиянием объектных, субъектных, коммуникативных, темпоральных и пространственных факторов [13, 14].

В исследовании Н.П. Шелекасовой (2006) образ политического лидера определяется как отражение психологических черт политика в сознании избирателя, преломленное через призму глубинных массовых установок. Н.П. Шелекасова группирует психологические компоненты структуры образа по трем основным классам – когнитивные, аффективные и поведенческие, каждый из которых имеет поверхностное и глубинное измерения, создавая, таким образом, перцептивную матрицу [12].

Перцептивная матрица образа политика включает поверхностный (изменчивый) и глубинный (устойчивый) уровни. Оба уровня могут включать в себя как осознаваемые, так и неосознаваемые компоненты. Поэтому вполне оправданно предположение о многомерной и достаточно динамичной структуре образа политического лидера [12]. На неосознаваемом уровне восприятия наряду с известными психологическими параметрами оценки образов политических лидеров: привлекательность, сила и активность, можно выделить дополнительные параметры – конгруэнтность и функциональность образа, которые определяют согласованность рациональных и эмоциональных элементов образа и его способность отвечать доминирующим на текущий момент потребностям избирателей.

Таким образом, Н.П. Шелекасова, рассматривая образ политика, определяет перцептивную матрицу, формируемую в результате наложения трех основных компонентов личностной структуры образа (когнитивный, эмоциональный, поведенческий) на два измерения (рациональный, бессознательный), на три оценочных параметра (привлекательность, сила, активность) [12].

Н.В. Смулькина (2016, 2014), исходя из позиции, что структура образа политика в сознании избирателя сходна с его личностной



структурой и подразумевает проекцию динамического взаимодействия физиологических, эмоциональных, интеллектуальных и других состояний человека, предполагает, что значимым становится выделение трех элементов: когнитивного, аффективного и конативного (поведенческого). Соответственно, имеет смысл выделять три основных компонента образа политика: когнитивный (например узнавание политика), аффективный (симпатия или антипатия) и поведенческий компонент (готовность поддержать его на выборах) [11, 15].

В своем исследовании мы придерживались позиции вышеуказанных авторов, рассматривая структуру образа политического лидера с позиции триединства когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов. Кроме того, данное исследование проводилось с позиции мультимодального подхода, который предполагает многомерные и многогранные процедуры анализа и исследования проблемы.

Проводился мультимодальный анализ вклада вербальных и невербальных компонентов выступлений политических лидеров на восприятие их образов в связи с полом. Таким образом, проводилось исследование вклада сразу нескольких факторов: пола политика, пола реципиента, вербальных, невербальных компонентов выступлений через варьирование каналов получения информации, их влияние на формирование и восприятие образа политика.

Исследование половых особенностей восприятия образа политика-мужчины и политика-женщины проводилось в двух группах: у реципиентов мужчин и женщин. Для решения заявленных исследовательских задач нами использовался комплекс методов, включающий в себя теоретические – анализ психологической, психолингвистической, политической литературы по вопросам формирования и восприятия образа политика, восприятия вербальных и невербальных компонентов выступлений политиков в связи с полом; эмпирические – метод свободного описания с применением метода контент-анализа, метод семантического дифференциала.

В данной работе был применен квазиэкспериментальный исследовательский план. В нашем исследовании демонстрация стимульного материала в группах испытуемых и сбор эмпирического материала происходили с учетом варьирования нескольких факторов: канала восприятия, специфики политической деятельности, пола политика, пола реципиента.

Объектом исследования в данном случае выступал образ политика в целом, который изучался в процессе получения респондентами информации определенной модальности в зависимости от канала восприятия. Был задействован аудиовизуальный канал восприятия через предъявление реципиентам видеозаписи выступле-

ния политических деятелей со звуком, визуальный канал – предъявление видеозаписи без звука, аудиальный канал – восприятие выступления политиков только на слух.

Длина всех представленных видеороликов была фиксирована и составляла 5 минут. Данный временной промежуток был выбран в соответствии с результатами, полученными в исследовании С.Ю. Ждановой, В.Б. Полякова и Э.Е. Нахтаровой «Особенности восприятия человека на видеозаписи в связи с продолжительностью ее предъявления» (2012) [6]. Авторами было обнаружено, что длина видеоролика влияет на выделяемые и описываемые характеристики. При предъявлении пятиминутного видеоролика испытуемые обращали большее внимание на психологические свойства личности, что является более глубоким уровнем познания индивидуальности, в отличие от восприятия пятисекундной видеозаписи, где все внимание было устремлено на внешность человека и его индивидуальные характеристики.

В стимульный материал вошли записи выступлений политических и общественных деятелей как мужчин, так и женщин. Для выявления специфики восприятия политика и возможного влияния установок на принадлежность человека к данной сфере деятельности на его восприятие общественные деятели при демонстрации выступлений были заявлены как политические лидеры.

Для того чтобы минимизировать влияние побочных переменных, в качестве стимульного материала были взяты записи выступления политиков на региональном уровне. Были выбраны депутаты и общественные деятели Ростовской, Московской, Саратовской и Тюменской областей.

В данной статье представлена часть результатов исследования метода свободного описания в группах мужчин и женщин, которым были продемонстрированы видеозаписи со звуком политических и общественных деятелей. Были обозначены тенденции в восприятии политика мужчины и женщины в зависимости от пола реципиента.

В ходе анализа результатов исследования тенденции в восприятии политика-мужчины и политика-женщины в зависимости от пола реципиента были интерпретированы с позиции триединства компонентов восприятия политического образа (когнитивного, эмоционального, поведенческого).

Испытуемые в ходе свободного описания политического деятеля, увиденного на транслируемом видеоролике, указывали принятие и непринятие данного политика, эмоциональные отклики на записи выступлений и поведение политического лидера перед камерой (эмоциональный компонент).

Когнитивный компонент в структуре восприятия образа политического деятеля составили высказывания относительно содержания

выступления и речи, анализ внешнего вида политика, стиля речи, психологических особенностей и свойств личности выступающего.

Поведенческий компонент структуры восприятия политического образа представлен расшифровкой деталей поведения политического лидера перед камерой и перед публикой, анализом особенностей поведения и деятельности.

Анализ всех трех компонентов структуры восприятия образа политического лидера проходил в зависимости от пола политика и пола реципиента. Были выделены тенденции в восприятии политика-мужчины и политика-женщины среди реципиентов женщин и мужчин.

Когнитивный компонент в структуре восприятия образа политика-мужчины в группе реципиентов-женщин представлен описанием и детальным анализом внешности. Ими описывается как общий вид (например, стильно, хорошо одет, элегантный, в строгом деловом костюме, красный галстук, брюнет, в очках, среднего возраста), так и незначительные, мелкие детали внешности и одежды, аксессуары (например, к пиджаку прикреплен значок, кольцо на правой руке, дорогие часы, начинает лысеть, глаза темные). Кроме того, женщины чаще прибегают к описанию жестов (активно жестикулирует, показывает что-то правой рукой, речь сопровождается жестами, жесты важны в разговоре, помогает руками сказать то, что не может устно), мимики (эмоции строгости на лице, очень эмоционален, по мимике видно, что заинтересован в проблеме, взгляд устойчив), интонации голоса («мужской голос», приятно слушать, уверенный голос, поставленная речь, ораторские качества видны).

Схожие тенденции обнаружены в описании политика-женщины в группе женщин. Преобладают описания внешности (светлые волосы, острый нос, пухлые губы, желтый жакет, красная помада, подходящий макияж, яркий внешний вид, деловой костюм), мелких деталей одежды (кольцо, красивые сережки, часы на левой руке, синяки под глазами, которые она хорошо скрывает макияжем) и невербальных компонентов выступления (крутит в руке ручку, жесты использует подходящие, жестикулирует одной рукой, частые покачивания головой, пыталась установить зрительный контакт с аудиторией, напряженный взгляд, меняет интонацию, смотрит вбок и вправо, голос твердый). Кроме того, встречаются замечания, что содержание речи ускользнуло, так как внимание было сосредоточено на внешнем виде политика.

Мужчины в описаниях обращают внимание больше на тему выступления (рассказывала о проблеме детей, рассказывал о политических проблемах России, тема не заинтересовала меня, затрагивает актуальные темы, говорит о вещах, не интересующих меня). Описания мужчин в большей степени содержат критические

суждения, особенно часто упоминаются характеристики речи политика (четкая, выверенная речь, много раз повторила одну мысль, отклонялась от темы, конструктивно выражает мысли, могу согласиться с ее словами, много воды в речи, смогла бы достаточно глубоко раскрыть тему, если бы не отклонялась от темы), наличие стилистических ошибок (допускал ошибки, не там ударение, были запинки).

Эмоциональный компонент структуры образа политика в группе женщин представлен частыми высказываниями относительно большей эмоциональности женщин в целом, а также описанием чувств и эмоций относительно мужчин-политиков в частности. Нередко встречаются высказывания, что мужчины-политики больше вызывают доверие у женской аудитории.

Мужчины чаще высказывают оценочное отношение: хороший политик, вызывает доверие, этому политику можно доверить управление страной, вызывает симпатию, более близка и понятна народу, это ужасный депутат, внешне не отличается от других политиков, может привлечь внимание электората и др.

Поведенческий компонент был представлен размышлениями относительно принадлежности увиденного на видеозаписи человека к конкретной профессиональной сфере, сомнениями в отношении сферы деятельности человека.

Полученный материал позволяет сделать следующие выводы:

1. Анализ полученных данных позволил выделить общие тенденции в восприятии образа политического деятеля у мужчин и женщин. Восприятие мужчинами и женщинами политиков-мужчин и политиков-женщин является целостным, обобщенным.

2. В результате анализа структуры восприятия образа политического лидера следует отметить, что политическая перцепция отличается большей слитностью когнитивных и эмоциональных компонентов структуры восприятия образа политика.

3. Кроме того, удалось выделить специфические особенности восприятия образа политика в связи с полом. Специфика когнитивного компонента в группе мужчин проявляется в критичности суждений, внимании к содержательным аспектам публичной речи политика. Можно предположить, что именно этот факт влияет на негативное и критическое отношение мужской аудитории к выступлениям политических деятелей.

4. Специфические черты восприятия образа политика в группе женщин проявляются во внимании к деталям, характеристикам внешности и внешнего вида политика.

5. На основании проведенного анализа правомерно заключить, что восприятие образа политического лидера, как и политическое восприятие в целом, обладает рядом собственных специфических характеристик. На первый план выходит слияние компонентов вос-

приятия образа политического лидера, что является результатом специфики самого отражения политической информации, которое направлено в большей степени на смысловые и оценочные интерпретации политических деятелей.

### Список литературы

1. Бакулева К.К. Когнитивные аспекты политического поведения избирателей: дис. ... канд. полит. наук. – СПб., 2015. – 169 с.
2. Барабанщиков В.А. Детерминация перцептивного процесса (к вопросу об объяснении феноменов восприятия) // Методология и история психологии. 2008. – Т. 3. Вып. 1. – С. 117–127.
3. Букреева О.В. Сравнительный анализ рационального и бессознательно-го компонентов образов власти в современной России: дис. ... канд. полит. наук. – М., 2013. – 154 с.
4. Жданова С.Ю., Пузырева Л.О., Печеркина А.В. Медиатекст как объект изучения // В мире науч. открытий. – 2015. – №11.6. – С. 2274–2287.
5. Жданова С.Ю., Пузырева Л.О. Психологический анализ текста // Science in the modern information society VII. – 2015. – № 3. – USA, North Charleston. – С. 62–64.
6. Жданова С.Ю., Поляков В.Б., Нахтарова Э.Е. Особенности восприятия человека на видеозаписи в связи с продолжительностью ее предъявления // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. Сер. Педагогика, психология. № 2(9). – 2012. – С. 115–117.
7. Жданова С.Ю., Полякова С.В., Пузырева Л.О. Perception of the image of politician in connection with sex // 4 International Sciences Congress «Science and Education in the Modern World» (New Zealand, Auckland, 5–7 January 2015). – 2015. – С. 198–204.
8. Козловская Н.В. Образ современного политика в представлении студенческой молодежи // Психол. исслед. – 2012. – №1(21). – С. 4.
9. Овчарова О.Г. Характеристики российского политического лидерства: гендерное измерение // Перспективы развития политической психологии: новые направления / под ред. Е. Б. Шестопаля. – М.: Изд-во МГУ им. Ломоносова, 2012. – С. 69–81.
10. Пузырёва Л.О. Методологические трудности изучения политической реальности // Инновационная наука. – 2015. – С. 269–271.
11. Смутькина Н.В. Особенности восприятия российских политических лидеров в ходе президентской избирательной кампании: дис. ... канд. полит. наук. – М., 2014. – 198 с.
12. Шелекасова Н.П. Неосознаваемые аспекты образа политика в массовом сознании: на материалах исследований региональных избирательных кампаний 2001 и 2003 гг.: дис. ... канд. полит. наук. – М., 2006. – 167 с.
13. Шестопаля Е.Б. Образ и имидж в политическом восприятии: актуальные проблемы исследования // Образы государств, наций и лидеров / под ред. Е.Б. Шестопаля. – М.: Аспект Пресс, 2008. – С. 8–23.
14. Палитай И.С., Шестопаля Е.Б. Психологические особенности восприятия политических партий в современной России // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 12: Политические науки (ранее: Теория научного коммунизма; Социально-политические исследования). – 2014. – № 4. – С. 28–51.
15. Зверев А. Л., Палитай И. С., Смутькина Н. В., Рогозарь А. И. Особенности политического восприятия в современных российских условиях // ПОЛИС. (Полит. исслед.) – 2016. – № 3. – С. 40–54.

*С. П. Иванова, М. А. Манойлова*

**Смысложизненные ориентации, особенности восприятия и отношения учащейся молодежи к Псковской области как фактор самореализации в регионе проживания\***

В статье дан анализ результатов эмпирического исследования взаимосвязи смысложизненных ориентаций и ценностей студентов – выпускников университета и общеобразовательных школ г. Пскова с особенностями их восприятия и отношения к 60 региону РФ как фактора формирования намерений относительно самореализации в Псковской области.

The article represents the analysis of the results of the empirical research of interconnection between meaning-of-life orientations and values of different groups of graduates and peculiarities of their perception and attitudes towards Subject 60 RF as a factor of self-realization in the region of their residence. The comparative analysis of different groups of graduates in the studied characteristics is done.

**Ключевые слова:** самореализация, старшеклассники, выпускники вуза, эмпирическое исследование, смысложизненные ориентации и ценности, восприятие и отношение к 60 региону РФ, взаимосвязь, сравнительный анализ.

**Key words:** meaning-of-life orientations; values; perception and attitudes towards Subject 60 RF; senior students of university and Pskov's schools; self-realization in the region of residence.

В современном обществе назрела острая необходимость в применении качественно новых подходов к решению проблем молодежи и совершенствованию системы мер, направленных на создание условий и возможностей для успешной социализации и эффективной самореализации юношей и девушек в регионе проживания. Псковская область занимает особое геополитическое положение и имеет богатый исторически сформированный культурный фон развития. Молодые люди – важнейший ее стратегический ресурс. Дальнейшее социально-экономическое развитие региона в значительной степени зависит от социального потенциала молодежи, ее потребности внести свой вклад в совершенствование социальной среды.

Стимулирование юношей и девушек к профессионально-личностной самореализации в условиях региона проживания проис-

---

© Иванова С. П., Манойлова М. А., 2016

\* Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 15-16-60005 «Смысложизненные ориентации и представления современной молодежи о возможностях самореализации в социокультурном пространстве Псковской области».

ходит благодаря созданию соответствующих внешних социокультурных условий, а также через внутренние условия – самосознание, оценку собственных психологических особенностей (направленность личности, индивидуальность, оценку личного опыта). Новый тип социальных отношений, политической системы и политического режима стимулирует процесс реформации или пересмотра существующих смысложизненных ориентаций, формирования новых социально-психологических установок и ценностей молодого поколения, через призму которых воспринимается окружающая действительность и формируется отношение к ней.

Целью специального эмпирического исследования стало изучение взаимосвязи развития личности молодых псковичей, их ценностных ориентаций и жизненных перспектив с особенностями восприятия региона Псковской области и намерениями относительно самореализации в ней.

Объект исследования: выпускники образовательных учреждений, дающих наибольший отток молодежи из Псковской области: средних – общеобразовательных школ г. Пскова и ФГБОУ «Псковский государственный университет».

Предмет исследования: смысложизненные ориентации и особенности восприятия и отношения учащейся молодежи к региону Псковской области как фактор формирования намерений профессионально-личностной самореализации в ней.

Гипотезы исследования:

- под смыслом жизни молодые люди подразумевают то, ради чего человек живет – семья, работа, дети, любовь, саморазвитие, поиск себя, профессиональный рост и др., однако степень выраженности этих ориентаций у разных категорий псковской молодежи неодинакова;

- существует взаимосвязь между смысложизненными ориентациями и ценностями юношей и девушек и их представлениями о возможностях самореализации в социальной среде Псковской области: чем большее значение молодые люди придают осознанию смысла своей жизни, тем более полным и конкретизированным является их представление о возможностях самореализации в регионе проживания.

В соответствии с целью и гипотезой исследования в процессе научного поиска предполагалось решить следующие задачи:

1) выявить смысложизненные ориентации и ценности разных категорий учащейся молодежи 60 субъекта РФ.

2) исследовать особенности восприятия и отношения выпускников образовательных учреждений к основным компонентам социокультурного пространства Псковской области;

3) установить взаимосвязь смысложизненных ориентаций и ценностей современных юношей и девушек с особенностями их восприятия и отношения к региону проживания;

4) определить намерения выпускников образовательных учреждений относительно профессионально-личностной самореализации в условиях Псковской области;

5) выявить различия в смысложизненных ориентациях и ценностях выпускников разных образовательных учреждений, а также в особенностях восприятия и отношения к Псковской области как потенциальному пространству их профессионально-личностной самореализации.

В исследовании использовался следующий диагностический инструментарий: методика «Ваше мнение о смысле жизни» (Чудновского), «Тест смысложизненных ориентаций (СЖО, Д.А. Леонтьева)», тест МИЦО (А.Н. Николаева), методика «Шкала субъективного благополучия», а также авторская анкета, ориентированная на выявление особенностей восприятия выпускниками образовательных учреждений 60 региона РФ, его ресурсов в настоящем и в будущем, а также отношение юношей и девушек к отдельным компонентам социокультурного пространства Псковской области. Количественный анализ эмпирических данных осуществлялся с помощью методов математической статистики: описательная статистика, сравнительный анализ с помощью t-критерия Стьюдента и критерия Крускал-Уоллисса, корреляционный анализ по методу Ч. Спирмена, кластерный анализ.

В исследовании приняли участие две группы испытуемых. *Первую группу* составили выпускники ФГБОУ «Псковский государственный университет» разных факультетов очного отделения (n=60 человек, из них 30 – юноши и 30 – девушки) [4]. Большинство студентов (61,7 %) – уроженцы Псковской области, из них 16,6 % – коренные псковичи. Большинство выпускников (66,6 %) собственной семьи не имеют; 26,7 % юношей и девушек собираются создать семью в ближайшее время; 10 % студентов «о создании семьи еще не задумывались»; 8,3 % выпускников «для создания собственной семьи не располагают средствами» и только 6,7 % юношей и девушек уже создали собственную семью.

Сфера интересов, в которых лежит жизненная цель испытуемых, предполагает прежде всего «семейное счастье» (56,61 % юноши и 63,27 % девушки), а также «дальнейшее саморазвитие» (33,3 % юноши и 56,61 % девушки), «профессиональную карьеру» (26,64 % юноши и 46,62 % девушки), «творчество» (26,64 % юноши и 43,29 % девушки). Многие юноши (23,32 %) и девушки (26,64 %) ориентированы на «развлечения»; некоторые юноши (9,0 %) и девушки (16,6 %) предпочитают «спокойную жизнь».



Свободное время студенты проводят по-разному: 26,7 % юношей и девушек занимаются спортом; 26,7 % респондентов – проводят свободное время в Интернете; 18,3 % молодых людей принимают активное участие в кружках, секциях, общественной жизни вуза; многие студенты (15 %) увлекаются дискотеками и 13,3 % опрошиваемых в свое свободное время подрабатывают.

По отношению к своей будущей профессиональной деятельности выпускники вуза высказывают следующие ожидания: «чтобы работа нравилась» (36,6 % юношей и 79,92 % девушек), «высокий заработок» (6,62 % юношей и 73,26 % девушек), «высокие результаты на работе» (33,3 % юноши и 36,63 % девушки), чтобы «работа была полезной для людей» (33,3 % юноши и 33,3 % девушки), возможности «совершенствования» (19,98 % юноши и 56,61 % девушки), «новые контакты и общение» (16,65 % юноши и 29,97 % девушки), «престижность работы» (16,65 % юноши и 3,33 % девушки).

В организации своей жизнедеятельности большинство студентов (76,3 %) руководствуются мнением родителей, при этом для девушек мнение родителей более значимо, чем для юношей (девушки хср.=35,38; юноши хср.=25,62;  $U=303,5$ ;  $P=0,05$ ). Значительная часть юношей и девушек (43,3 %) «не слушают никого, сами принимают решения». Для многих студентов в их референтную группу входят педагоги (23,3 %), знакомые (23,3 %), а также сверстники и друзья (20 %). Средствам массовой информации (СМИ) доверяют лишь 6,7 % выпускников вуза.

*Вторую группу* составили выпускники средних общеобразовательных школ ( $n = 60$  человек, из них 30 – юноши и 30 – девушки). Рассматривая показатели понимания старшекласниками смысла жизни, отметим, что большинство считает, что понимание смысла жизни для каждого отдельного человека совсем не обязательно, однако наличие смысла жизни у человека может положительно сказываться на его судьбе. Большинство учащихся также отметили, что смысл жизни изменяется с возрастом, 55 % выпускников имеют примерное представление о своих целях в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу, 43 % респондентов воспринимают сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и достаточно наполненный смыслом. По показателю результативность жизни выпускники дают положительную оценку пройденного отрезка жизни, у 57 % респондентов есть ощущение ее продуктивности. Выявлено преобладание среднего уровня по таким показателям, как «Локус контроля – Я (Я – хозяин жизни)» и «Локус контроля – жизнь, или управляемость жизни»; 53 % респондентов не могут представлять себя как сильная личность, обладающая достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями

и представлениями о ее смысле. Показатель «Осмысленность жизни» выражен на среднем уровне (48 %).

Референтной группой для выпускников школ при принятии решений жизненного самоопределения являются родители (28 %), друзья (54 %), сверстники и знакомые (23 %). При принятии важных решений жизненного самоопределения юноши в большей степени, чем девушки, прислушиваются к мнению родителей ( $U=318,000$ ,  $p=0,037$ ).

В целях выявления различий в смысложизненных установках и ценностях у выпускников средних образовательных школ и вуза, а также выделения особенностей их восприятия и отношения к 60 региону РФ как потенциальному пространству их профессионально-личностного самоопределения весь массив эмпирических данных был подвергнут математико-статистической обработке с помощью критерия Крускал-Уоллисса. На основе результатов последующего анализа результатов и выявления значимых различий были составлены психологические «портреты» выпускников разных образовательных учреждений.

В сравнении с группой учащихся – выпускников школ *группа студентов – выпускников вуза* характеризуется более высоким показателем убежденности в том, что «наличие смысла жизни положительно сказывается на судьбе» (115,45) и в том, что они «представляют смысл жизни» (120,87) [3; 4]. При этом большинство студентов (23,31 % юношей и 36,63 % девушек) смысл своей жизни видят в любви, создании счастливой семьи, рождении и воспитании детей. Многие студенты (26,64 % юношей и 16,65 % девушек) смысл своей жизни видят в гедонистических устремлениях (наслаждение жизнью, удовольствия, хорошее питание, реализация своих желаний), 39,96 % опрошиваемых видят свое предназначение в «непрерывном самосовершенствовании и самореализации, стремлении к цели, к новому на благо общества» (16,65 % юношей и 23,31 % девушек). Среди юношей встречаются единичные высказывания типа «все – тлен» (6,66 %), «жизнь заключается в существовании белковых тел» (3,33 %). Выявленные тенденции в осмыслении собственной жизни подтвердили ответы студентов на прямой вопрос: «В чем ты видишь свое жизненное предназначение?». Так, 53,28 % юношей и 13,32 % девушек не смогли ответить на данный вопрос, сославшись на пояснения: «Я особо не задумывался», «не определилась», «не знаю»; 33,3 % юношей и 6,66 % девушек видят свое жизненное предназначение в самосовершенствовании, получении образования, творчестве и реализации своего интеллектуального потенциала в контексте помощи другим, улучшения качества жизни в обществе; 9,99 % юношей и 36,63 % девушек считают своим жизненным предназначением создание любящей семьи, продолжение рода, воспи-

тание детей. Наряду с вышеуказанными встречаются единичные высказывания типа: «Мое назначение в жизни... быть добрым, отзывчивым, радостным (3,33 %), удовольствия (3,33 %), руководить» (3,33 %), а также «...служение господу и спасение мира» (6,66 %), «жизненного предназначения нет» (3,33 %).

Исследование смысложизненных ориентаций студентов с помощью теста СЖО также выявило в целом более высокий общий показатель жизни ОЖ (127,48), а также более высокие уровни выраженности основных смысложизненных ориентаций и двух аспектов локуса контроля: Цель (126,84), Процесс (124,47), Результат (124,73), ЛК-«Я» (120,35), ЛК – «Жизнь» (132,15). Так, шкала «цели в жизни» (30,87) характеризует наличие в жизни выпускников вуза каких-то целей в будущем, которые придают ей осмысленность, направленность и временную перспективу; шкала «процесс жизни» (29,25) свидетельствует о том, что студенты воспринимают сам процесс своей жизни как достаточно интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом; шкала «результативность жизни» (24,73) отражает оценку студентами пройденного отрезка жизни как достаточно продуктивного и осмысленного; шкала «локус контроля – жизнь» (30,22) характеризует внутренний локус контроля как общее мировоззренческое убеждение студентов в том, что человеку в какой-то степени дано контролировать свою жизнь, принимать решения и воплощать их в жизнь; шкала «локус контроля-Я» (20,05) отражает среднюю, близкую к низкой меру убежденности студентов в своей способности осуществлять контроль и управление жизнью, контролировать ее события.

Исследование ценностей студентов с помощью методики МИ-ЦО (А.Н. Николаева) выявило более низкие, в сравнении с выпускниками школ, показатели понимания выпускниками вуза *значимости* для них таких ценностей, как автономность (91,98), безопасность и защищенность (100,73), богатая духовно-религиозная жизнь (106,38), известность (94,96), материальный успех (93,06), профессиональные качества (103,91), свобода, открытость и демократия в обществе (100,63), служение людям (106,36), чувственные удовольствия и наслаждения (97,64) и *реализации* в их настоящей жизни ценностей автономности (95,36), безопасности и защищенности (101,62), известности (98,73), ярких впечатлений от жизни (104,43).

Образ восприятия настоящего Псковского региона у студентов [2; 4] в большей степени, чем у выпускников школ, ассоциируется с «важным приграничным районом» (118,65) и в наименьшей степени – с «придатком Ленинградской области» (64,51). Большинство выпускников вуза воспринимают 60 регион как «древний бастион России» и «важный приграничный район». Корреляционный анализ

эмпирических данных выявил взаимосвязь между показателями СЖО и образом восприятия Псковской области в настоящем как важного приграничного региона: чем более осмысленной является жизнь студентов, уверенность в собственных силах и возможностях строить жизнь в соответствии со своими целями, тем более выраженным является образ восприятия Псковской области в настоящем как «региона боевой славы» и тем выше оцениваются его боевые заслуги в прошлом.

Главными ресурсами Псковской области выпускники вуза считают «таможенные платежи» (170,82), а самыми низкими показателями оценивают «природные ресурсы» (71,35), «ископаемые» (92,40). Установлено, что чем выше показатели СЖО, а также оценка значимости ценностей «общественно-полезной деятельности», «материального успеха» и степень реализации ценности «нравственные качества», тем более осознанным является восприятие студентами «сферы культуры и образования», «памятников древнерусской культуры», «широких связей с другими городами и странами» как важнейших ресурсов Псковской области.

Большинство студентов привлекает в 60 регионе его историческое прошлое, природа, церкви, приграничное положение, климат, жители. Данная группа более высоко, в сравнении с выпускниками школ, оценивает такой социальный компонент социокультурного пространства Псковской области, как магазины (104,72). В меньшей степени студентам нравятся учебные заведения, театры и концертные залы. Установлена взаимосвязь показателей отношения студентов к компонентам социальной структуры Псковской области с ценностями: чем выше значимость и реализация в настоящей жизни студентов ценностей «нравственные качества», «богатство духовной жизни», «здоровье», тем более положительным является отношение студентов к условиям жизнедеятельности в Псковской области.

Образ будущего 60 региона РФ у студентов ассоциируется в первую очередь с «боевым форпостом России», а также с «популярным туристическим центром». Менее выраженными являются ассоциации будущего Псковской области у студентов с образами «экономически развитого и стабильного региона», а также «региона с высокоразвитой промышленностью и сельским хозяйством». Установлено, что чем более осмысленной и контролируемой является жизнь студентов, тем более благоприятным им видится будущее 60 региона – как «боевой форпост России» и «экономически развитый и стабильный регион», и чем в большей степени студенты прогнозируют будущее региона как «бедное захолустье», тем больше выраженным становится желание покинуть Псковскую область.

Главными мотивами выезда выпускников вуза за пределы Псковской области являются стремление найти высокооплачиваемую работу и желание трудоустроиться по профессии [1; 4]. При этом у девушек мотив желания трудоустроиться по профессии выражен сильнее, чем у юношей (девушки  $\text{хср.}=34,80$ ; юноши  $\text{хср.}=26,20$ ;  $U=321,00$ ;  $P=0,51$ ). Установлена взаимосвязь показателей мотивов выезда из Псковской области студентов, с одной стороны, с показателями СЖО и МИЦО, с другой стороны. Так, выезжать из Псковской области после окончания университета нацелены те студенты, для которых в настоящей жизни реализуются такие ценности, как «привлекательность», «богатство духовной жизни», «общественно-полезная деятельность», «известность», «интересная работа», «личностный рост» и не реализуются ценности «открытости и демократии в обществе», «межличностных контактов и общения», «здоровья», а также имеет место низкий «общий показатель жизни (ОЖ)».

Кластерный анализ эмпирических данных вывил три группы студентов-выпускников. Первую группу (40 %) можно было бы охарактеризовать как самодостаточные молодые люди с высокими показателями смысложизненных ориентаций и ценностей, высокими оценками социокультурного пространства Псковской области и ориентаций на интенсификацию всех сфер ее жизнедеятельности (промышленности, лесного и рыбного хозяйства, института семьи и брака, социальной сферы, гостиничного и туристического бизнеса, культуры и образования, расширения международных связей в целях привлечения инвестиций) как приграничного региона и боевого форпоста РФ.

Вторую группу студентов (36,7 %) можно было бы охарактеризовать как молодые люди с высоким уровнем развития смысложизненных ориентаций и ценностей, ориентированные на развитие 60 региона путем укрепления международных связей и поддержки среднего и малого бизнеса, допускающие возможность выезда из Псковской области с целью трудоустройства по профессии.

Третью группу (23,3 %) можно было бы охарактеризовать следующим образом: молодые люди с высокими показателями субъективного благополучия и значимости референтных групп (родителей и знакомых), но с низким уровнем развития смысложизненных ориентаций и ценностей и низкой оценкой социокультурного пространства Псковской области, ее настоящих ресурсов и возможностей в будущем.

В сравнении с выпускниками вуза *группа выпускников средних общеобразовательных школ* характеризуются более низкими показателями смысложизненных установок: «наличие смысла жизни положительно сказывается на судьбе» (43,14), «в жизни человека

много смысла» (39,57), «смысл жизни меняется с возрастом» (33,18), «я представляю себе смысл жизни» 942,62) и смысложизненных ориентаций (ОЖ – 30,50; Цель – 33,15; Процесс – 34,21; Результат – 32,28; ЛК – «Я» – 33,05; Лк – «Жизнь» – 32,85).

В то же время для данной группы характерны высокие показатели *понимания важности* для них таких ценностей, как: известность (188,43), общественно-политическая деятельность (175,84), автономность (174,73), безопасность и защищенность (158,23), служение людям (154,70), богатство духовно-религиозной жизни (150,71), свобода, открытость и демократия в обществе (148,53), профессиональные качества (141,68), богатство духовной культуры (136,68), чувственные удовольствия и наслаждения (133,32) и *реализации в их настоящей жизни* таких ценностей, как общественно-политическая деятельность (185,08), известность (171,94), автономность (163,73), служение людям (159,63), материальный успех (158,43), богатство духовной жизни (146,52), безопасность и защищенность (143,47), богатство духовно-религиозной жизни (141,26). Наименьшие показатели *понимания важности* для выпускников школ получили такие ценности, как здоровье (63,51), привязанность и любовь (69,71), интересная работа (82,42), личностный рост (90,98), привлекательность (94,29), яркие впечатления от жизни (95,75), нравственные качества (112,88), а также *реализации в их настоящей жизни* ценностей власти и влияния (83,81), привлекательности (92,78), интересной работы (96,00), здоровья (98,22), привязанности и любви (101,30).

Выпускники средних общеобразовательных школ характеризуются более низкими (в сравнении со студентами – выпускниками вуза) показателями согласия с утверждением «Где родился, там и пригодился» (106,56) и отношения к таким компонентам социокультурного пространства Псковской области, как экологическая ситуация (70,29), магазины (75,44), стадионы (09,81), кинотеатры (103,00). Образ восприятия настоящего Псковского региона у школьников в большей степени, чем у студентов, ассоциируется с «придатком Ленинградской области» (133,88). Главными ресурсами Псковской области выпускники образовательных школ считают «памятники древнерусской культуры» (144,10) и «полезные ископаемые» (133,79). При этом юноши-школьники в большей степени, чем девушки, отмечают важным в привлекательности Псковского региона, такие ресурсы как исторические памятники культуры ( $U=249,00$ ,  $p=0,00$ ), а также природные ресурсы области в целом ( $U=271,00$ ,  $p=0,01$ ). Возможности самореализации выпускники школ видят либо в сфере сельского хозяйства, либо в военной сфере, либо в сфере образования, что не дает им ощущения общего благополучия и приводит к восприятию региона как к «заброшенному уголку» без воз-

возможности профессиональной реализации в сферах, отличных от культурной, поддержанной историческими ресурсами. Образ будущего Псковской области у них в большей степени, чем у студентов вуза, ассоциируется либо с «бедным захолустьем» (174,88), либо с «регионом с высокоразвитой промышленностью» (143,93). Причем юноши более оптимистичны, чем девушки, в представлении Псковской области как региона с развитой промышленностью.

Большинство выпускников школ (73 %) не желают посвящать свою жизнедеятельность на благо Псковской области. Многие учащиеся (35 %) хотят уехать после окончания учебы, кто-то (23 %) – сомневается. Главными мотивами выезда за пределы Псковской области, в сравнении со студентами вуза, школьники считают: «из-за семейных проблем» (184,59), «стремление получить более качественное образование» (160,39), «советы сверстников, друзей» (156,99), «в поисках лучших условий жизни» (154,20), «интересно посмотреть, как живут в других регионах» (111,45). При этом девушки в большей степени, чем юноши, мотивированы на выезд из Псковской области «по советам друзей». Выпускники школ выделяют три основных помехи для самореализации в регионе проживания – низкий уровень образования, безработица и формальность со стороны чиновников. Региону, по мнению выпускников, необходимо развитие промышленности, что повлечет за собой увеличение не просто рабочих мест, но и появление «интересной» работы для молодежи.

На основе результатов проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Значительная часть учащейся молодежи – выпускников образовательных учреждений – испытывают трудности с осмыслением своей жизни в целом и проектированием процесса профессионально-личностной самореализации в социокультурном пространстве 60 региона, в частности.

2. Результаты сравнительного анализа эмпирических данных у разных категорий учащейся молодежи свидетельствуют о разном уровне сформированности смысложизненных ориентаций и ценностей, а также об ограниченном восприятии ресурсов Псковской области и дифференцированном отношении к разным компонентам ее социокультурного пространства.

3. Установлена взаимосвязь между смысложизненными ориентациями и ценностями молодежи, с одной стороны, и особенностями их восприятия и отношения к 60 региону РФ, с другой стороны: чем более осмысленной является жизненная позиция молодых людей, тем в большей степени они контролируют свою жизнь и тем больше перспектив открывают в отношении возможностей самореализации в условиях Псковской области.

Все это обуславливает необходимость разработки дифференцированных программ психолого-педагогического сопровождения учащихся разных образовательных учреждений по оказанию своевременной помощи в их профессиональном самоопределении в социокультурном пространстве региона проживания.

### Список литературы

1. Иванова С.П. Намерения студентов-выпускников вуза относительно самореализации в социокультурном пространстве Псковской области // Вестн. Псковского гос. ун-та. Сер. «Психолого-педагогические науки». Вып. 2. – Псков: Псков. гос. ун-т, 2015. – С.156–169.

2. Иванова С.П. Особенности восприятия и отношения студентов – выпускников вуза к Региону 60 РФ // Вестн. Псковского гос. ун-та. Сер. «Психолого-педагогические науки». Вып. 3. – Псков: Псковский гос. ун-т, 2016. – С. 125–136.

3. Иванова С.П. Смыслоразностные ориентации и ценности студентов-выпускников вуза, определяющие поиск своего места в современном обществе // Вестн. Псковского гос. ун-та. Сер. «Психолого-педагогические науки». Вып. 2. Псков: Псков. гос. ун-т, 2015. – С. 144–155.

4. Манойлова М.А. Объективные возможности самореализации молодежи в Псковском регионе // Тысячелетие просветителя Руси: проблемы просвещения в зеркале духовной школы: сб. материалов II Международной научно-практической Свято-Тихоновской конференции (Псков, 24–25 ноября 2015 г.). – Псков: Псков. гос. ун-та, 2015. – С. 193–202.

5. Манойлова М.А. Духовно-религиозная жизнь как ценность старшеклассников Псковского региона // Евангелие в контексте современной культуры: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. / под ред. Т.И. Липич, С.М. Дергалева, П.А. Ольхова. – Белгород: ЭПИЦЕНТР, 2016. – Ч. 2. – С. 175–179.

6. Манойлова М.А. Представления выпускников школ о возможностях самореализации в Псковском регионе // Акмеология 2016. Методологические и методические проблемы. Выпуск двадцать восьмой / под ред. Н.В. Кузьминой. – СПб.: Изд-во Центр стратегических исслед., 2016. – С. 78–81.

7. Представления молодежи о возможностях самореализации в социокультурном пространстве Псковской области / С.П. Иванова, Д.Я. Грибанова, М.А. Манойлова, и др.: моногр.; сост. и науч. ред. С.П. Иванова. – Псков: Псков. гос. ун-т, 2016. – 344 с.

8. Manoilova M., Ivanova S. Meaning-of-life orientations and representations of modern young people concerning their self-realization in social-cultural space of Pskov region // Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference May 27th-28th, 2016, Vol. I. Rezekne. P. 357–367.



УДК 159.922.7 : 37.013.77

*А. Г. Маклаков, Н. В. Головешкина,  
И. Д. Головешкин, А. А. Сидорова, Е. Н. Яхудина*

## **Современные закономерности и тенденции психического развития человека в период школьного обучения**

В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей психического развития человека в период школьного обучения. Показаны тенденции психического развития обучающихся на разных этапах выявлены тенденции, ранее не получившие осмысления в научной литературе.

Приведено обоснование целесообразности рассмотрения проблем школьной адаптации в качестве методологической основы организации психологического сопровождения обучающихся.

The article concerns the results of empirical research of features of mental development of the person during school training. New tendencies of mental development of schoolchildren at different stages are revealed.

School adaptation is regarded as a methodological basis of the organization of psychological maintenance of schoolchildren.

**Ключевые слова:** психическое развитие, психическая адаптация, интеллектуальное развитие обучаемых, адаптационный потенциал личности, психологическое сопровождение обучаемых.

**Key words:** mental development, mental adaptation, intellectual development of students, adaptive capacity of the individual, psychological support of schoolchildren.

Период обучения в общеобразовательной организации, по своей сути, является целой эпохой в жизни любого современного человека. Причем именно в период школьного обучения развитие психики человека осуществляется максимально быстро и наиболее эффективно с точки зрения развития интеллектуального и личностного потенциалов. Вместе с тем школьное обучение сопровождается целым рядом проблем, которые могут быть обусловлены как закономерностями психического развития конкретного обучающегося,

так и особенностями организации образовательного процесса. Соответственно, одной из задач как педагогической психологии так и психологии развития, является исследование взаимосвязи проблем школьного обучения и особенностей психического развития конкретного обучающегося.

Период школьного обучения достаточно велик: 10–11 лет, а в некоторых случаях и больше. За это время школьник проходит несколько этапов обучения: начальное общее образование; основное общее образование; среднее общее образование [11]. Каждый из этих этапов имеет свои особенности.

Так, по мнению целого ряда исследователей, начало обучения в школе является одним из наиболее сложных периодов в жизни ребенка, как в социально-психологическом, так и физиологическом плане. В значительной степени это обусловлено тем, что учение для ребенка становится ведущим видом деятельности, требующим от него проявления определенной социальной ответственности, т. е. того, что раньше от него не требовалось. Фактически период начального обучения – это один из первых и весьма сложных жизненных периодов человека, сопровождающейся кардинальной сменой деятельности, что, бесспорно, следует рассматривать в качестве процесса адаптации, протекающего на уровнях межличностных отношений и индивидуального поведения, а также физиологической регуляции организма.

Как известно, проблемы, возникающие на начальных этапах школьного обучения, в определенной степени обусловлены осложнением адаптации школьника к новым условиям деятельности. Например, Л.И. Божович, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин считали, что школьная адаптация определяется готовностью ребенка к изменению своего социального положения. Ребенок сам должен быть способен поменять свою личностную среду, и таким образом уметь приспособиться к новой ситуации [6]. Однако далеко не все учащиеся начальных классов в состоянии успешно адаптироваться к новым условиям. Так, в исследовании Н.В. Литвиненко выделены следующие психологические факторы риска дезадаптации первоклассников: тревожность в ситуациях школьного взаимодействия; социальная стрессированность; эмоциональная реактивность; подверженность чувствам [4]. В свою очередь М.М. Безруких среди признаков социально-психологической дезадаптации выделил повышение тревожности, сложности в контактах и снижение учебной мотивации [6].

Следовательно, взаимовлияние особенностей психического развития и тех проблем, которые возникают на начальных этапах школьного обучения, находят свое отражение в особенностях протекания процесса адаптации к условиям школы. Причем в совре-

менной научной литературе чаще всего рассматриваются особенности психического развития ребенка, затрудняющие его адаптацию к условиям начального образования, и практически нет работ, которые рассматривали бы объективные причины (т. е. условия обучения в конкретной школе), обуславливающие возникновения проблем в школьном обучении и их последствия для психического развития школьника.

Не менее сложным является этап основного общего обучения, к которому относится период с 5-го по 9-й класс школьного обучения. Чаще всего в психологии данный период обозначается как подростковый. Отечественные психологи, изучающие психологию подростка (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Т.В. Драгунова, Н.С. Лейтес, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.), подчеркивают особую значимость этого возраста в процессе онтогенетического развития личности растущего человека [2].

Вероятно, одной из основных особенностей данного этапа школьного обучения является то, что в психическом развитии наиболее актуальным становится развитие личности. Так, если в начальной школе в большей степени позитивные изменения наблюдались в отношении интеллектуальных качеств обучаемого, то на этапе основного общего обучения ведущим становится развитие личностных свойств. Причем развитие и обучение определяются как звенья единого процесса, в котором взаимосвязано и взаимообусловлено развитие личностных свойств индивида и деятельности, в ходе которой он овладевает новыми знаниями, умениями и формами взаимоотношений [10]. Соответственно, особенности развития личности обучаемого на данном этапе в значительной степени определяют успешность обучения, в том числе и вероятность возникновения проблем.

Вместе с тем следует отметить, что указанные проблемы связаны не только с личностью обучаемого, но и с изменениями организации образовательного процесса в сравнении с периодом начального школьного обучения. Например, переход к предметному обучению обуславливает необходимость взаимодействовать с относительно большим количеством учителей, которые предъявляют свои требования к обучаемым. При этом происходит не только усложнение получаемой на уроках информации, но и увеличивается ее разнонаправленность. Следовательно, для подростка как школьника учебная деятельность меняется в сравнении с предыдущим этапом развития [12]. Поэтому есть все основания полагать, что переход к этапу основного обучения также сопровождается определенными адаптационными перестройками, которые характеризуются изменениями в моральной сфере, в развитии высших психических функций, в эмоциональной сфере и др. [7].

Этап среднего общего образования, с точки зрения психологии развития, принято называть старшим подростковым возрастом [9]. Весьма часто этот возраст уже называют юностью или ранней юностью [13]. Одной из основных особенностей данного возраста является то, что у подростков в центре общения находятся ровесники, а не родители и учителя. Для каждого из них становится важен его социальный статус в коллективе своих сверстников, наличие их поддержки. При этом учебная деятельность уже не является ведущей, поскольку на первое место выдвигается интимно-личностное общение [14]. Необходимость самоопределения, как профессионального, так и личностного, становится отличительной чертой этого возраста [1]. Вместе с тем в подростковом и юношеском возрасте продолжается развитие психических познавательных процессов. Возникает тенденция к обобщенному пониманию мира, к целостной оценке явлений, окружающих индивида [8].

Таким образом, и в старшем подростковом возрасте обучаемый находится в постоянно изменяющихся условиях. Причем изменяются не только внешние условия, но и его внутренний мир и его социальный статус. Все это позволяет утверждать, что и на завершающем этапе обучения школьник сталкивается с постоянно возникающими адаптационными процессами. Более того, можно говорить о том, что весь период школьного обучения постоянно сопровождается адаптационными перестройками, происходящими как на индивидуальном, так и на личностном уровнях. Соответственно, эффективность адаптационных процессов, независимо от этапа обучения, не может не отражаться на успешности учебной деятельности обучаемого.

В свою очередь, согласившись с данным утверждением, необходимо прийти к пониманию того, что решение задач школьниками психологами по повышению качества образовательного процесса и развития личности обучаемого не может осуществляться без учета тех адаптационных процессов, которые сопровождают весь процесс обучения. Следовательно, решение задач психологического сопровождения обучаемых общеобразовательных организаций должно осуществляться с учетом данного обстоятельства.

На протяжении 2015 и начала 2016 г. сотрудниками Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина выполнялась научно-исследовательская работа по совершенствованию системы психологического сопровождения обучаемых образовательных организаций Ленинградской области. В качестве методологической основы была использована концепция адаптационного потенциала личности [5]. Согласно данной концепции, человек обладает рядом психологических качеств, которые обуславливают ве-

роятность его успешной адаптации к различным условиям. Данные психологические характеристики, обуславливающие успешность адаптации, формируются и развиваются в процессе онтогенеза.

Поскольку школьное обучение сопровождается постоянными адаптационными перестройками, то можно полагать, что успешность овладения образовательной программой в значительной степени будет обусловлена уровнем развития тех психологических характеристик, которые и определяют успешность адаптации. Соответственно, психологическое сопровождение образовательного процесса должно включать диагностику уровня развития психологических качеств, обуславливающих успешность социально-психологической адаптации, и выявление обучаемых с низким уровнем их развития, т. е. составляющих так называемую «группу риска». Кроме этого, психологическое сопровождение образовательного процесса должно предполагать своевременное оказание психологической помощи.

Исходя из данной концепции, на первом этапе исследования сотрудниками университета была предпринята попытка отобрать из значительного массива психодиагностических методик тесты, позволяющие в той или иной степени осуществить оценку уровня развития адаптационных способностей обучаемых с учетом возраста обучаемых и уровня образования.

Для решения поставленных задач в отношении обучаемых младших классов был использован ряд методик. Основная сложность заключается в том, что для этого возраста практически нет методик, позволяющих получить какую-либо комплексную оценку уровня развития адаптационных характеристик, поэтому было необходимо определить перечень тестов, которые позволили бы оценить отдельные, но наиболее значимые для успешного обучения в начальных классах характеристики уровня развития адаптационного потенциала. В результате проведенного исследования были выбраны тесты, которые позволяют достаточно корректно оценить отдельные аспекты проявления адаптационных способностей обучаемых начальной школы. Среди них «Лесенка» Дембо-Рубинштейна; «Заучивание 10 слов» А.Р. Лурии; методика «Исключение слов»; корректурная проба; методика на изучение учебной мотивации Гинзбурга; изучение школьной мотивации Н.Г. Лускановой; методика для диагностики тревожности СМАС; методика диагностики социально-психологической адаптации Э.М. Александровской.

Как следует из приведенного выше перечня, набор методик по количеству достаточно велик, но данное обстоятельство обусловлено особенностями данного возраста обучаемых.

Следует отметить, что проведенное исследование позволило не только определить перечень методик, которые могут быть использованы для решения задач психолого-педагогического сопровождения обучаемых младших классов, но и выявило ряд интересных особенностей. Так в табл. 1 представлены результаты изучения особенностей развития отдельных психических познавательных процессов.

Как следует из табл. 1, в период обучения в начальной школе у школьников наиболее активно развивается внимание и память. В то же время в развитии вербально-логического мышления существенных различий между учащимися 1-го и 4-го классов не обнаружено.

Таблица 1

*Различия в уровне развития психических познавательных процессов учащихся 1–4 классов*

Показатели	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
Корректирующая проба				
Точность (проценты)	59,60 ± 6,90	62,47 ± 4,76	77,52 ± 2,79*	78,36 ± 3,05*
Точность (баллы)	5,33 ± 1,54	4,76 ± 1,64	7,62 ± 1,71	9,28 ± 1,59
Продуктивность (баллы)	6,53 ± 1,17	8,41 ± 0,73	8,62 ± 0,57	10,52 ± 0,53**
Устойчивость (баллы)	11,86 ± 1,58	13,17 ± 2,08	16,25 ± 1,64	19,81 ± 1,56**
Методика «Исключение слов»				
Продуктивность (балл)	17,6 ± 1,38	17,88 ± 0,83	17,37 ± 1,39	18,57 ± 0,77
Показатель вербально-логического мышления	16,2 ± 1,44	17,71 ± 0,87	15,12 ± 1,58	18,14 ± 0,83

*Примечание.*

1. Значения в таблице представлены в виде  $X \pm m$ , где  $X$  – среднее значение по выборке;  $m$  – средняя ошибка.

2. Достоверность различий в таблице показана относительно учеников 1 класса.

3. Условные обозначения уровней достоверности: \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ .

Данный факт подтверждает известную закономерность, которая была отражена в целом ряде научных работ: на начальных этапах обучения наиболее существенное развитие наблюдается в отношении таких психических познавательных процессов, как память и внимание.

В ходе исследования определенные данные были получены в отношении развития личности обучаемых начальных классов. Результаты исследования представлены в табл. 2.

Таблица 2

*Различия в уровне развития личностных характеристик учащихся 1–4 классов*

Показатели	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
Критерий 1 «Эффективность учебной деятельности»	3,33 ± 0,28	3,71 ± 0,16	3,43 ± 0,35	3,14 ± 0,32
Критерий 2 «Усвоение знаний. Успеваемость»	3,06 ± 0,35	3,41 ± 0,22	3,31 ± 0,42	2,71 ± 0,37
Критерий 3 «Усвоение школьных норм поведения»	3,0 ± 0,36	3,47 ± 0,25	3,62 ± 0,35	2,81 ± 0,34
Критерий 4 «Поведение на перемене»	3,93 ± 0,44	3,82 ± 0,32	3,62 ± 0,42	3,71 ± 0,33
Критерий 5 «Отношение к сверстникам»	4,06 ± 0,32	3,82 ± 0,33	4,12 ± 0,32	3,95 ± 0,29
Критерий 6 «Отношение к учителю»	3,86 ± 0,21	4,17 ± 0,15	4,18 ± 0,26	4,09 ± 0,23
Критерий 7 «Настроение»	4,0 ± 0,32	3,41 ± 0,25	3,93 ± 0,32	4,1 ± 0,25
Уровень социально-психологической адаптации	25,2 ± 1,71	25,82 ± 1,02	26,12 ± 2,06	24,52 ± 1,60
Учебная мотивация (стены)	5,06 ± 0,46	6,82 ± 0,60*	7,56 ± 0,36***	7,19 ± 0,26***
Тревожность СМАС (баллы)	13,08 ± 1,88	19,29 ± 1,91*	16,56 ± 1,63	19,8 ± 1,55***
Тревожность СМАС (стены)	4,75 ± 0,55	6,70 ± 0,51*	5,75 ± 0,46	6,09 ± 0,42
Фактор 1 (межличностное напряжение)	3,33 ± 0,49	5,64 ± 0,51**	5,0 ± 0,62*	5,38 ± 0,63*
Фактор 2 (мотивация достижения)	3,33 ± 0,67	4,71 ± 0,58	4,18 ± 0,44	4,90 ± 0,46
Фактор 3 (вегетативные реакции)	3,0 ± 0,48	2,94 ± 0,58	2,62 ± 0,57	3,09 ± 0,39
Фактор 4 (страхи, общее напряжение)	4,58 ± 0,58	6,0 ± 0,65	5,25 ± 0,54	6,47 ± 0,54*

*Примечание.*

1. Значения в таблице представлены в виде  $X \pm m$ , где  $X$  – среднее значение по выборке;  $m$  – средняя ошибка.

2. Достоверность различий в таблице показана относительно учеников 1 класса.

3. Условные обозначения уровней достоверности: \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ ; \*\*\* –  $p < 0,001$ .

4. Учебная мотивация учеников 1–2 класса изучалась с помощью методики М.Р. Гинзбург, ученики 3–4 класса были обследованы анкетой Н.Г. Лускановой.

Из представленных в табл. 2 данных следует несколько закономерностей. Во-первых, в ходе обучения повышается учебная мотивация. Данный факт подтверждает сложившееся в отечественной психологии мнение о том, что в данном возрасте учебная деятельность является основной. Более того, начальная школа является тем периодом в жизни человека, когда он учиться потому, что ему это интересно, т. е. познавательные потребности являются ведущими.

В то же время нельзя не отметить то, что в ходе обучения отмечается возрастание тревожности и напряженности. Данная закономерность может свидетельствовать о протекании определенных адаптационных процессов: именно увеличение показателей тревожности и психической напряженности, как известно из научной литературы, является одним из признаков адаптационных перестроек. Следует обратить внимание на то, что данный процесс фактически протекает на протяжении всего обучения в начальной школе.

Обнаруженные тенденции, прежде всего, свидетельствуют о необходимости осуществления мероприятий психологического сопровождения обучаемых начальных классов с целью оптимизации их адаптации к условиям обучения в школе.

В отношении обучаемых 5–8-х классов также был использован значительный комплекс методик. Однако в отличие от предыдущего возраста для данного возрастного этапа уже существуют тесты, способные давать комплексную оценку развития адаптационных способностей. В результате проведенного исследования к числу тестов, которые могут быть рекомендованы для использования в системе психолого-педагогического сопровождения обучаемых средних классов, были отнесены следующие методики: батарея интеллектуальных тестов КР-3-85 (С.Д. Кулагин, М.М. Решетников); тест МЛО «Адаптивность» (А.Г. Маклаков, С.В. Чермянин); корректурная проба (тест Бурдона); методика изучения мотивации учения подростков (для учащихся 7-го класса) (Н.В. Калинина, М.И. Лукьянова); шкала личностной тревожности (А.М. Прихожан).

В ходе исследования был произведен сравнительный анализ результатов испытуемых разных ступеней обучения среднего звена по каждой из вышеуказанных методик. Сравнение производилось между испытуемыми на разных этапах обучения.



Так, при сравнении результатов обследования обучающихся 5-го и 6-го класса было установлено, что учащиеся 5-го класса имеют более высокий уровень словесно-логической памяти ( $U_э=91$ ,  $U_{кр}=101$  при  $p \leq 0,01$ ). В то же время учащиеся 6-х классов обладали более развитым логическим мышлением ( $U_э=118$ ,  $U_{кр}=123$  при  $p \leq 0,05$ ). Аналогичная тенденция была обнаружена и при сравнении обучаемых 6 и 8 классов. Так, уровень развития зрительной и кратковременной памяти ( $U_э=79$ ,  $U_{кр}=82$  при  $p \leq 0,01$ ) у обучающихся 6 класса выше, чем у восьмиклассников. Кроме этого, в ходе исследования было определено, что показатели развития логического мышления повышаются в ходе обучения от 5-го к 7-му классу.

Следует отметить, что выявленные тенденции подтверждают известную закономерность, заключающуюся в доминировании темпов развития логического мышления по сравнению с памятью у учащихся средних классов.

Изучение особенностей динамики личностного развития обучаемых средних классов позволило установить, что с переходом в более старшие классы у них отмечается увеличение показателей уровня личностной тревожности. Вероятно, данное обстоятельство обусловлено рядом факторов. Во-первых, на увеличение показателей тревожности может влиять возрастание психоэмоциональных нагрузок, обусловленных усложнением учебных задач при переходе на следующий этап обучения. Во-вторых, повышение показателей тревожности может быть обусловлено закономерным процессом личностного развития, например, увеличением ответственности за выполняемые действия, повышением адекватности самооценок и др. При этом не вызывает сомнения тот факт, что повышение показателей тревожности в процессе взросления подростков связано тем, что большинство из них переживает определенные кризисные периоды, что обуславливает, в свою очередь, целесообразность оказания психологической помощи обучаемым.

В ходе проведенных исследований были обследованы учащиеся старших классов. Возрастной период, связанный с обучением в старших классах общеобразовательной школы, принято называть старшим подростковым возрастом [9]. Весьма часто этот возраст уже называют юностью или ранней юностью [13]. При этом большинство исследователей, изучающих психологию людей этого возраста, обращают внимание на особую значимость данного возрастного периода для становления личности. Принято считать, что старший подростковый возраст и юность – это период стабили-

зации, вчерашний ребенок становится взрослым, для чего ему необходимо решить множество проблем и определиться со своим «Я», найти свое место в мире [3]. Именно в этом возрасте подростку становится важен его социальный статус в коллективе своих сверстников, наличие их поддержки. При этом учебная деятельность уже не является ведущей, поскольку на первое место выдвигается интимно-личностное общение [14]. Необходимость самоопределения, как профессионального, так и личностного становится отличительной чертой этого возраста [1].

Вместе с тем в подростковом и юношеском возрасте продолжается развитие психических познавательных процессов. Как отмечается в научной литературе, в интеллектуальной сфере начинает преобладать абстрактное, теоретическое мышление, развивается логическая память, оттесняя память механическую на второй план.

С целью изучения особенностей динамики психического развития современного старшего школьника было проведено психологическое обследование учащихся средних общеобразовательных школ Ленинградской области. В обследовании приняли участие школьники Всеволожского района, обучающиеся в девятом, десятом и одиннадцатом классах.

Для изучения особенностей психического развития были проведены следующие методики: батарея интеллектуальных тестов КР-3-85 и МЛО «Адаптивность», представляющая данные о личностных адаптационных способностях. Использование данных методик обусловлено тем, что на основании полученных результатов можно сделать выводы об особенностях как интеллектуального, так и личностного развития, поскольку адаптационные способности личности, согласно концепции личностного адаптационного потенциала, являются интегративной характеристикой личностного развития и отражают не только степень соответствия развития личности общепринятой психической норме, но и характеризуют особенности морально-нравственной сферы, особенности самооценки, уровень развития коммуникативных способностей и др.

Анализ результатов изучения особенностей интеллектуального развития учащихся старших классов позволил установить, что учащиеся десятого класса по сравнению с девятиклассниками обладают более высокими значениями по ряду субтестов теста КР-3-85, характеризующих уровень развития познавательных психических процессов (табл. 3).

Таблица 3

*Особенности развития психических познавательных процессов  
у учащихся 9-го и 10-го классов*

Наименование шкалы	Учащиеся 9 класса ( $X_1 \pm m_1$ )	Учащиеся 10 класса ( $X_2 \pm m_2$ )	t-критерий
Аналогии	7,19±0,8	16,8±0,8	-8,506***
Числовые ряды	8,57±0,69	15,2±0,8	-6,148***
Образное мышление	10,19±1,09	15,8±0,98	-3,834***
Арифметический счет	6,43±0,43	15,6±1,03	-8,235***
Вербальная память	13,38±1,26	17,3±0,92	-2,51*
Установление закономерностей	14,24±1,58	22,73±0,92	-4,651***
Общий уровень интеллектуального развития	75,00±3,87	120,47±3,54	-8,662***

*Примечание.*

1. Значения представлены в виде  $X \pm m$ , где  $X$  – среднее значение показателя по группе, а  $m$  – средняя ошибка

2. Условные обозначения уровней достоверности: \*- $p \leq 0,05$ ; \*\*- $p \leq 0,01$ ; \*\*\*- $p \leq 0,001$

Исходя из результатов, представленных в табл. 3, можно предположить, что переход от 9-го к 10-му классу знаменует собой повышение показателей таких интеллектуальных качеств, как вербальное логическое (понятийное) мышление, оперативная и кратковременная память, внимание, способность к преобразованию цифровой информации и темповые характеристики психических процессов. Соответственно, можно отметить и повышение общего интеллектуального уровня развития учащихся (при  $p \leq 0,001$ ). Вероятно, что такие резкие изменения могут быть обусловлены несколькими факторами. Во-первых, в данном возрасте, как известно из научной литературы, психическое развитие происходит весьма активно. При этом происходит качественный скачок в развитии интеллектуальных характеристик. Во-вторых, такая существенная разница в показателях интеллектуального развития может быть обусловлена особенностями организации образовательного процесса. Так, в большинстве школ выпускники 9-х классов должны пройти определенный отбор для обучения в 10–11-х классах школы. С этой точки зрения, принимавшие участие в обследовании ученики 10-х классов не были исключением, поскольку также проходили подобный отбор на основании показателей успешности предшество-

вавшего обучения. Следовательно, можно предположить, что они изначально имели несколько более высокие характеристики интеллектуального развития.

Вместе с тем обращает на себя внимание тот факт, что изменения в интеллектуальном развитии при переходе от десятого к одиннадцатому классу не столь выражены, по сравнению с предшествующим этапом обучения (табл. 4).

Таблица 4

*Особенности развития психических познавательных процессов у учащихся 10-го и 11-го классов*

Наименование шкалы	Учащиеся 10 класса (X1±m1)	Учащиеся 11 класса (X2±m2)	t-критерий
Зрительная память	17,03±0,89	19,83±0,65	-2,535*
Вербальная память	17,3±0,92	19,98±0,72	-2,306*

*Примечание.*

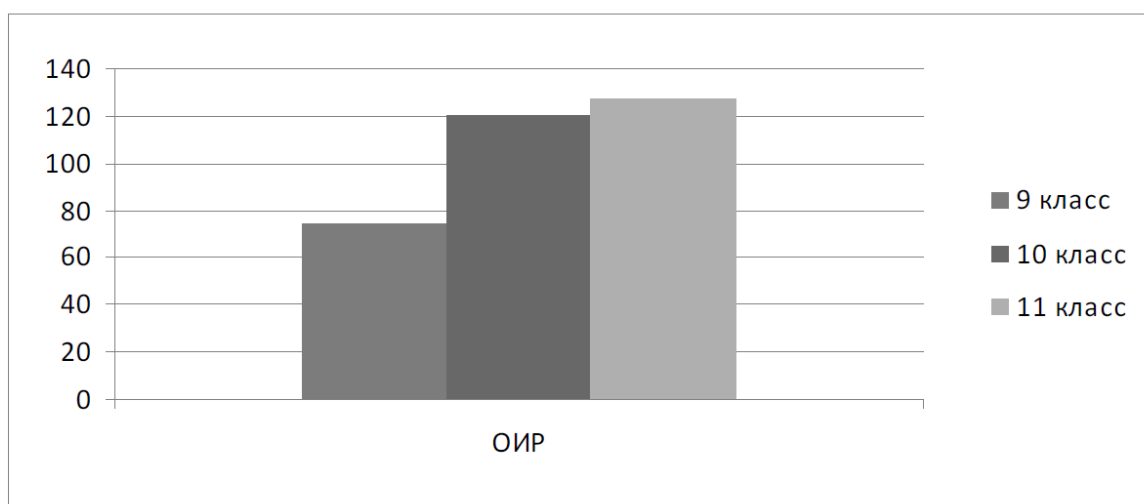
1. Значения представлены в виде X±m, где X – среднее значение показателя по группе, а m – средняя ошибка

2. Условные обозначения уровней достоверности: \*-p≤0,05; \*\*-p≤0,01; \*\*\*-p≤0,001.

В табл. 4 представлены результаты выполнения только тех субтестов методики КР-3-85, по которым были получены достоверные отличия. Полученные результаты позволяют констатировать, что показатели, характеризующие развитие памяти, увеличиваются к одиннадцатому году обучения. Как известно, память является тренируемой психической функцией. Поэтому увеличение показателей развития памяти может быть объяснено, в первую очередь, возросшей нагрузкой на ее функции.

Следует отметить, что исходя из сложившегося в психологии мнения в отношении интеллектуального развития старших подростков, логичнее было бы обнаружить разницу в характеристиках развития мышления. Однако этого не произошло. Вероятно, обнаруженный факт обусловлен особенностями организации образовательного процесса. Например, не является секретом, что большинство образовательных учреждений старается подготовить своих выпускников к сдаче ЕГЭ. При этом наиболее эффективным способом подготовки к сдаче ЕГЭ является «натаскивание», что само по себе предполагает тренировку памяти.

Вместе с тем сложно отрицать, что для учащихся старших классов характерен существенный качественный скачок в развитии интеллекта от девятого к десятому классу (рисунок).



*Рисунок.* Изменение интегрального показателя методики КР-3-85 у учащихся от девятого к одиннадцатому классу

Соответственно, развитие интеллектуальной сферы обучаемых 10–11-х классов происходит, но преобладающими темпами развивается не мышление, а память.

Как уже было отмечено ранее, в ходе проведенного исследования изучались особенности развития адаптационных способностей старшеклассников как интегративной характеристики личностного развития. Результаты изучения личностных особенностей учащихся 9-х и 10-х классов с использованием теста МЛО «Адаптивность» представлены в табл. 5.

Таблица 5

*Особенности развития адаптационных характеристик у учащихся 9-го и 10-го классов*

Наименование шкалы	Учащиеся 9 класса ( $X_1 \pm m_1$ )	Учащиеся 10 класса ( $X_2 \pm m_2$ )	t-критерий
Поведенческая регуляция	26,423±2,38	34,67±2,85	-2,221*
Моральная нормативность	6,24±0,65	8,97±0,66	-2,944**
Личностный адаптационный потенциал	48,10±3,18	59,13±3,68	-2,269*

*Примечание.*

1. Значения представлены в виде  $X \pm m$ , где  $X$  – среднее значение показателя по группе, а  $m$  средняя ошибка

2. Условные обозначения уровней достоверности: \*- $p \leq 0,05$ ; \*\*- $p \leq 0,01$ ; \*\*\*- $p \leq 0,001$ .

Стоит отметить, что показатели шкал по рассматриваемой методике – обратные, то есть количественное увеличение значений указывает на качественное снижение показателя. В связи с этим, можно утверждать, что показатели, характеризующие адаптационный потенциал личности, качественно снижаются у учащихся к десятому классу.

Достоверных же различий между учащимися десятого и одиннадцатого класса выявлено не было. Таким образом, можно предположить, что переход в старшие классы сопровождается сложными адаптационными процессами, которые, скорее всего, снижают адаптационные возможности учащихся.

Однако выявленная тенденция в характеристиках личностного развития вызывает определенные вопросы. Логичнее было бы обнаружить тенденцию к повышению уровня развития адаптационных способностей, поскольку, чем старше подросток, тем он больше должен уметь владеть собой, тем более стабильно должны протекать нервные процессы и т. д. Вместе с тем в ходе проведенных исследований обнаружена прямо противоположная тенденция: с увеличением возраста ухудшаются показатели адаптационных способностей. Вероятно, данная тенденция обусловлена целым рядом причин. Во-первых, с переходом в старшие классы и усложнением программы увеличиваются психоэмоциональные нагрузки, тем более что в 11-ом классе школьнику предстоит сделать выбор, как о профессиональном самоопределении, так и в целом в отношении жизненного пути. Вполне возможно, что большинство к этому не готовы, что и объясняет снижение показателей по нервно-психической неустойчивости и регуляции поведения (шкала «поведенческая регуляция»). Во-вторых, переход в старшие классы для многих означает этап перехода к взрослой жизни, что в свою очередь может характеризоваться переосмысливанием системы ценностей. Именно этим может быть объяснено снижение показателей ориентации на моральные нормативы (шкала «моральная нормативность»). В-третьих, не следует забывать и о том, что развитие личности школьника протекает в определенных социальных условиях, которые формирует семья и ближайшее окружение, а также образовательная среда. Поэтому, вполне вероятно, что тенденция снижения адаптационных характеристик личности школьников старших классов в значительной степени обусловлена спецификой образовательной среды учебного заведения.

Обнаруженная тенденция в личностном развитии обучаемых свидетельствует о необходимости осуществления целого ряда мероприятий. Прежде всего, следует отметить необходимость организации психологического сопровождения обучаемых старших

классов, поскольку для многих из старшеклассников испытываемые ими психоэмоциональные нагрузки оказываются чрезмерно большими, что приводит к снижению показателей развития личностного адаптационного потенциала и замедлению темпов социально-психологического развития.

Кроме этого, в ходе изучения особенностей развития личности старшеклассников была выявлена тенденция к снижению характеристик по шкале теста «Адаптивность» («морально-нравственная ориентация»). Как известно, показатели по данной шкале, прежде всего, свидетельствуют о степени ориентации человека на существующие в обществе нормы поведения. Обнаруженная в ходе исследования тенденция свидетельствует о сложном процессе формирования системы моральных ценностей и жизненных установок у старшеклассников. Не вызывает сомнения, что данный факт требует не только осуществления психологического сопровождения обучаемых старших классов, но и организации целенаправленной воспитательной работы.

В заключении следует отметить, что проведенное исследование подтвердило ряд известных ранее тенденций, характерных для периода школьного возраста. Вместе с тем в ходе анализа полученных результатов были выявлены закономерности в динамике психологических характеристик обучаемых, которые, скорее всего, обусловлены спецификой современного школьного обучения.

Так, в ходе изучения психических особенностей обучаемых старших классов обнаружено, что на данном этапе обучения современных школьников созданы условия для приоритетного развития памяти. При этом логичнее было бы ожидать наличие опережающих темпов развития мыслительных процессов. Вероятно, усиленная подготовка к ЕГЭ вносит свои коррективы в описанные ранее закономерности психического развития.

Кроме этого, в ходе исследования установлено, что процесс школьного обучения сопряжен со значительными психоэмоциональными нагрузками, которые обусловлены целым рядом факторов. Среди факторов, вызывающих психоэмоциональное напряжение, особое место занимает адаптация к условиям школьного обучения. Следует отметить, что результаты проведенного исследования позволяют говорить о том, что, фактически, весь период школьного обучения представляет собой непрерывный процесс адаптации к постоянно изменяющимся условиям обучения. Данный вывод свидетельствует о целесообразности осуществления мероприятий психологического сопровождения обучаемых с учетом решения задач по обеспечению их эффективной адаптации к условиям школьного обучения.

## Список литературы

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Изд-во Ин-та практич. психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
2. Князева Т.Н. Преподростковый возраст как проблема современного детства // *Вопр. психологии.* – 2011. – №6. – С. 25–34.
3. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет. – М.: Изд-во УРАО, 1999.
4. Литвиненко Н.В. Факторы социально-психологической адаптации школьников в период кризиса 7 лет // *Известия ВГПУ.* – 2007. – № 1. – С. 35–38.
5. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // *Психологич. журн.* – 2002. – Т. 22. – № 1. – С. 16–24.
6. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1998.
7. Панина Е.В. Специфика самосознания подростков разного пола и гендерной ориентации: автореф. ... канд. псих. наук. – Ярославль, 2014.
8. Пиаже Ж. Эволюция интеллекта в подростковом и юношеском возрасте // *Психологическая наука и образование.* – 1997. – № 4. – С. 56–64.
9. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2012.
11. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»
12. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. – М.: Международная педагогическая академия, 1994.
13. Шаповаленко И.П. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). – М.: Гардарики, 2005.
14. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника // *Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды*; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Изд-во Ин-та практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.



### **Восприятие, внимание, память и мышление у дошкольников с нарушением зрения**

В статье представлены результаты эмпирического исследования развития отдельных психических процессов старших дошкольников. В работе проводится сравнительный анализ уровня развития восприятия, внимания, памяти и мышления детей, имеющих патологию зрительного анализатора, и детей, не имеющих зрительного диагноза.

The article presents the results of empirical research of development of individual mental processes of senior preschool children. The paper conducts a comparative analysis of the level of development of perception, attention, memory and thinking skills of children with pathology of the visual analyzer, and children without visual diagnosis.

**Ключевые слова:** психические процессы, восприятие, внимание, память, мышление, дошкольники, нарушения зрения, образовательные учреждения общеобразовательного типа, инклюзивное образование.

**Key words:** mental processes, perception, attention, memory, thinking, preschool, visual impairment, educational institutions of secondary type, inclusive education.

В последнее время наблюдается рост численности людей с заболеваниями, носящими зрительный характер. Так, по данным Федеральной службы статистики, опубликованным в официальном отчете за 2015 г., в Российской Федерации ежегодно растет число граждан, имеющих «болезни глаза и его придаточного аппарата». Особый интерес для исследования представляют данные о заболеваемости детей. Они не являются утешительными как по стране в целом, так и по отдельным регионам. Так, например, в Санкт-Петербурге в возрасте от 0 до 14 лет на 1000 чел. населения в 2013 г. приходилось 75,2 случаев такого рода заболеваний, а в 2014 г. уже 80,7 случаев; в Ленинградской области – 30,5 и 38,2 соответственно [1, с. 24]. Значительно за последние 5 лет увеличился спрос на места в детские сады и школы районов города, имеющих компенсирующую направленность IV вида.

В настоящее время сфера образования претерпевает ряд значительных преобразований, внедряются новые законопроекты и нормативные акты, в которых мы можем видеть попытки ввести инклюзивное образование, что также свидетельствует о необходимости

сти создания новых условий для жизни и деятельности определенных категорий детей. К сожалению, на данный момент мы можем говорить, скорее, о неготовности массовых общеобразовательных учреждений принимать таких детей в своих стенах. Нерешенными остаются проблемы материально-технического оснащения и неподготовленности педагогического состава, который должен обладать определенными знаниями о возможностях поступающих к ним и имеющим особенности в своем развитии воспитанников и учеников.

В данном контексте особую актуальность приобретает значимость знаний педагогов об особенностях психического развития детей 6–7 лет с нарушением зрения, поступающих в учреждения общеобразовательного типа.

Дети с нарушениями зрения зачастую воспринимаются обществом как «условная норма», исключая, пожалуй, тотально слепых ребят. На самом деле, из-за нарушения развития зрительного анализатора, особенностей восприятия у таких людей формируются определенные психологические, поведенческие особенности.

Дети с нарушениями зрения отличаются от дошкольников с нормой развития зрения по многим параметрам.

Сенсорный опыт детей с нарушением развития зрительного анализатора обеднен, зрительное восприятие искажено. Например, дети с монокулярным зрением видят мир плоским, с суженными полями зрения и катарактой – «с пробелами», многие дети с нарушениями зрения воспринимают объекты искаженно.

Недостатки зрительного восприятия сказываются на формировании четких образов-представлений. Они также неполные, неточные, имеют малый объем, зачастую вербальные.

Нечеткие недифференцированные представления влияют на развитие мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение) [2, с. 32].

Затрудняется формирование причинно-следственных связей, задерживается развитие речи – ее ведущих компонентов (фонетики, лексики, грамматики, связной речи). Это значительно затрудняет их учебно-познавательную деятельность.

Наблюдаются нарушения в двигательной сфере (содружественных движений руки и глаза, зрительно-моторной координации); недоразвитие мелкой моторики; нарушение в опорно-двигательном аппарате, нарушение осанки, координации и т. д.; нарушения в эмоционально-волевой сфере; слабость волевых усилий, тревожность; быстрая утомляемость; отвлекаемость; неустойчивое внимание и т. д. [2, с. 54].

Изучением и коррекцией зрительного восприятия, предметных представлений, сенсорных эталонов занимаются тифлоспециалисты. Мы же остановимся подробно на психологическом аспекте.

Дети с нарушениями зрения зачастую медлительны, им требуется больше времени на «считывание» материала и на работу с графическими изображениями, на работу с письменными заданиями.

Как правило, для детей с нарушениями зрения характерны повышенная эмоциональная ранимость, обидчивость, конфликтность, напряженность, неспособность к пониманию эмоционального состояния партнера по общению и адекватному самовыражению.

Часто такие дети испытывают трудности в общении. Они с трудом дифференцируют эмоции собеседника по мимическим и пантомимическим проявлениям, ориентируясь в основном на нижнюю часть лица собеседника, не принимая во внимание глаза и брови. Их собственная мимика обеднена.

Детям с нарушениями зрения нередко свойственна тревожность. Нечеткость, размытость окружающего мира дает им ощущение нестабильности, недоверия, психологического дискомфорта, скрытого эмоционального беспокойства.

Дошкольникам с нарушениями зрения недостает гибкости и спонтанности, отсутствуют или слабо развиты неречевые формы общения.

Таким образом, рассмотрение особенностей развития основных психических процессов детей 6–7 лет с нарушениями представляет отдельный интерес, так как для детей данной категории существуют свои особенности в развитии, которые необходимо учитывать в процессе формирования личности дошкольника. Анализ научных источников свидетельствует о том, что ограничения возможностей здоровья откладывают серьезный отпечаток в жизни и благополучии детей, имеющих статус детей с нарушениями зрения. Выделяют несколько видов нарушения зрения у детей, с которыми они могут поступать образовательные учреждения массового типа. К ним относят детей с функциональными нарушениями зрения:

- с амблиопией и косоглазием,
- с нарушением рефракции (близорукость, дальнозоркость, астигматизм),
- с нарушением моторики глаз
- со смешанными диагнозами.

Первичные нарушения физиологического характера влекут за собой ряд вторичных нарушений в формировании психической сферы ребенка, которые необходимо учитывать педагогам в своей деятельности.

Таким образом, особую важность приобретает разработка рекомендаций психолого-педагогической направленности для педагогов, работающих в образовательных учреждениях, не относящихся к категории учреждений компенсирующего вида.

Исходя из актуальности поставленной проблемы, нами (Е.И. Бережкова, А.Н. Волобуева) было проведено исследование, направленное на изучение особенностей когнитивного развития (в частности, восприятия, внимания, памяти и мышления) детей 6–7 лет с нарушением зрения. Объектом исследования выступили дети с нарушением зрения подготовительной группы детского сада и дети подготовительной группы детского сада, не имеющие зрительного диагноза.

В исследовании приняли участие контрольная и экспериментальная группы. Выборки были сформированы из детей в возрасте от 6 до 7 лет. Численность каждой группы составила 30 чел. В первую группу вошли 16 девочек и 14 мальчиков, не имеющих зрительного диагноза, без диагностированных особенностей развития. Во вторую группу вошли 12 девочек и 18 мальчиков с диагнозами, относящимися к группе функциональных нарушений зрения и нарушений моторики глаз (1 ребенок – нистагм, 3 – астигматизм, остальные 26 – косоглазие; на фоне этих диагнозов все испытуемые имеют снижение остроты зрения, корректируемую очками). Двое из испытуемых пришли в компенсирующую группу в возрасте четырех лет, остальные 28 детей посещали группу с двух лет (т. е. 4–5 лет). Все дети принадлежат к категории детей из полных семей. Контрольная группа испытуемых была сформирована на базе ГБДОУ «Детский сад 25» Красносельского района города Санкт-Петербурга. Экспериментальная группа была сформирована на базе ГБДОУ «Детский сад 26» компенсирующего вида Красносельского района города Санкт-Петербурга. Общий объем выборки составил 60 чел. Исследование проводилось в ноябре-декабре 2015 г.

Во время исследования мы старались соблюдать все необходимые условия для комфортного и правильного выполнения тестовых заданий (хорошая освещенность, тишина, удобство), что позволяет надеяться на большую правильность и точность в ответах испытуемых. Исследование каждого ребенка проводилось индивидуально. Всего было проведено 660 индивидуальных диагностических проб.

Нами были использованы следующие диагностические методики: «Способность к целостному восприятию формы предметов и соотнесению частей геометрических фигур и предметных изображений», «Узнай, кто это», «Какие предметы спрятаны в рисунках?», «Найди и вычеркни», «Проставь значки», «Запомни и расставь точки», «Изучение уровня развития произвольной образной памяти», «Запоминание 10 слов» (А.Р. Лурия), «Четвертый лишний», «Последовательные картинки», «Нелепицы».

В ходе эмпирического исследования были получены следующие результаты.

## **Восприятие**

Данные исследования по методике «Способность к целостному восприятию формы предметов и соотношению частей геометрических фигур и предметных изображений» дают возможность составить представление о способности ребенка к целостному восприятию формы предметов, о состоянии его графических навыков, способности воспринимать симметричное изображение. Результаты исследования свидетельствуют, что количество детей с высоким уровнем составило 20 % и 20 %, со средним уровнем – 66,7 % и 66,7 %, с низким уровнем – 13,3 % и 13,3 % в контрольной и экспериментальной группах соответственно.

В ходе проведения исследования по данной методике выяснилось, что дети контрольной и экспериментальной групп одинаково хорошо выполнили задания по восстановлению целостности геометрических фигур; при дорисовывании предметов они понимают принцип работы и практически не отличаются по параметрам симметричности.

Данные исследования по методике «Узнай, кто это» дают возможность составить представление о способности ребенка к целостному восприятию формы предметов, о времени, затраченном на выполнение задания, и количестве фрагментов рисунка, которые ему необходимо было просмотреть прежде, чем принять окончательное решение. В ходе проведения исследования по данной методике выяснилось, что дети контрольной и экспериментальной групп достаточно хорошо выполняют задание на узнавание изображения по количеству предъявленных картинок, но существенно отличаются по затратам времени на выполнение задания. Результаты свидетельствуют, что количество детей, получивших высокие результаты, составило 13,3 % и 20 %, средние показатели – 76,7 % и 76,7 %, низкие показатели – 10 % и 3,3 % в экспериментальной и контрольной группах соответственно.

Оценка достоверности различий эмпирических данных производилась по U-критерию Манна-Уитни:  $U_{эмп.} = 332$ ,  $U_{эмп.} < U_{кр.}$   $p < 0,05$ , следовательно, утверждение, что дети с нарушением зрения имеют более низкий уровень восприятия, подтверждается.

Данные исследования по методике «Какие предметы спрятаны в рисунках?» дают возможность составить представление о количестве предметов на рисунке, воспринятых ребенком в течение 2,5 мин, т. е. за все время выполнения задания, а также отдельно за каждый 30-секундный интервал.

Результаты исследования по данной методике свидетельствуют, что количество детей с высоким уровнем восприятия составило 13,3 % и 23,3 %, со средним уровнем – 70 % и 70 %, с низким уровнем – 16,7 % и 6,7 % в экспериментальной и контрольной группе со-

ответственно. Оценка достоверности различий эмпирических данных с помощью U-критерия Манна-Уитни ( $U_{\text{эмп.}} = 318$ ,  $U_{\text{эмп.}} < U_{\text{кр.}}$ ,  $p < 0,05$ ), подтверждает, что дети с нарушением зрения имеют более низкий уровень восприятия.

Также следует отметить, что восприятие детей с наличием зрительной патологии имеет ряд особенностей. Процесс узнавания у слабовидящих детей контурных и силуэтных изображений не однозначен. Из всех видов изображений лучше всего дети узнают изображения формы предметов. Чем сложнее форма предмета и менее приближена к геометрическим формам, тем труднее дети опознают объект. А при восприятии контурных изображений успешность опознавания зависит от четкости, контрастности и толщины линии. Так, линии толщиной в 1,5 мм и выполненные черным цветом на белом фоне испытуемые воспринимают быстрее всего.

### **Внимание**

Методика «Найди и вычеркни» позволяет определить продуктивность внимания. Результаты исследования свидетельствуют, что количество детей с высокопродуктивным вниманием составило 13,3 % и 16,7 %, со среднепродуктивным – 73,4 % и 76,7 %, с низкопродуктивным вниманием – 13,3 % и 6,6 % в контрольной и экспериментальной группе соответственно. U-критерий Манна-Уитни подтвердил достоверность различий эмпирических данных у детей в контрольной и экспериментальной группе ( $U_{\text{эмп.}} = 286$ ,  $U_{\text{эмп.}} < U_{\text{кр.}}$ ,  $p < 0,05$ ), следовательно, дети с нарушением зрения имеют более низкий уровень продуктивности внимания, чем их сверстники без зрительной патологии.

Данные исследования по методике «Проставь значки» дают возможность составить представление о переключаемости и распределении внимания испытуемых. Их интегральный показатель переводится в общий уровень развития внимания. Результаты исследования свидетельствуют, что количество детей с высоким уровнем составило 20 % и 23,3 %, со средним уровнем – 66,7 % и 73,3 %, с низким уровнем – 13,3 % и 3,4 % в экспериментальной и контрольной группах соответственно. Оценка достоверности различий эмпирических данных производилась по U-критерию Манна-Уитни.  $U_{\text{эмп.}} = 318$ ,  $U_{\text{эмп.}} < U_{\text{кр.}}$  ( $p < 0,05$ ), следовательно, дети группы с патологией зрительного анализатора имеют более низкий уровень развития внимания в целом и показателей распределения и переключения внимания в частности, чем испытуемые контрольной группы.

С помощью методики «Запомни и расставь точки» оценивается объем внимания ребенка. Результаты исследования свидетельствуют, что количество детей, имеющих высокие показатели объема

внимания 10 % и 16,7 %, средние показатели объема внимания – 66,7 % и 70 %, низкие показатели – 23,3 % и 10 % в контрольной и экспериментальной группах соответственно. Оценка достоверности различий показателей контрольной и экспериментальной групп производилась с помощью U-критерия Манна-Уитни:  $U_{\text{эмп.}} = 324$ ,  $U_{\text{эмп.}} < U_{\text{кр.}}$  при  $p < 0,05$ , следовательно, утверждение, что дети с нарушением зрения имеют более низкий показатель объема внимания, подтверждается.

### **Память**

Результаты исследования по методике «Изучение уровня развития произвольной образной памяти» свидетельствуют о том, что количество детей с высоким уровнем развития произвольной образной памяти составило 10 % и 13,3 %, со средним уровнем – 70 % и 73,4 %, с низким уровнем – 20 % и 13,3 % в контрольной и экспериментальной группах соответственно, а U-критерий Манна-Уитни подтвердил достоверность полученных различий ( $U_{\text{кр.}} = 326$ ,  $U_{\text{эмп.}} < U_{\text{кр.}}$ ,  $p < 0,05$ ).

Данные исследования по методике «Запоминание 10 слов» позволяет определить общий уровень развития памяти с учетом утомляемости, активности внимания, запоминания, сохранения, воспроизведения. Результаты исследования показали, что количество детей с высоким уровнем развития памяти составило 10 % и 13,3 %, со средним уровнем – 70 % и 73,4 %, с низким уровнем – 20 % и 13,3 % в экспериментальной и контрольной группе соответственно. Оценка достоверности различий эмпирических данных у испытуемых с помощью U-критерия Манна-Уитни ( $U_{\text{эмп.}} = 336$ ,  $U_{\text{эмп.}} < U_{\text{кр.}}$ ,  $p < 0,05$ ) позволяет утверждать, что старшие дошкольники с нарушением зрения имеют более низкий уровень развития памяти, чем испытуемые из контрольной группы.

### **Мышление**

Результаты исследования по методике «4-й лишний», которая позволяет определить уровень развития логического мышления, обобщения и анализа у испытуемого, свидетельствуют, что количество детей с высоким уровнем составило 23,3 % и 23,3 %, со средним уровнем – 63,3 % и 66,7 %, с низким уровнем – 13,4 % и 10 % в экспериментальной и контрольной группах соответственно. Оценка достоверности различий эмпирических данных контрольной и экспериментальной групп производилась по U-критерию Манна-Уитни, который подтвердил утверждение, что дети с нарушением зрения имеют более низкий уровень развития мышления ( $U_{\text{эмп.}} = 324$ ,  $U_{\text{эмп.}} < U_{\text{кр.}}$ ,  $p < 0,05$ ).

Данные исследования по методике «Последовательные картинки» позволяют определить уровень развития логического мышления, способность устанавливать причинно-следственные зависимости в наглядной ситуации, делать обобщения, составлять рассказ из серии последовательных картинок. Полученные результаты свидетельствуют, что количество детей с высоким уровнем составило 23,3 % и 23,3 %, со средним уровнем – 63,3 % и 66,7 %, с низким уровнем – 13,4 % и 10 % в экспериментальной и контрольной группе соответственно. Оценка достоверности различий эмпирических данных у испытуемых контрольной и экспериментальной групп с нарушением зрения производилась по U-критерию Манна-Уитни:  $U_{\text{эмп.}}=290$ ,  $U_{\text{эмп.}} < U_{\text{кр.}}$ ,  $p < 0,05$ . Следовательно, утверждение, что дети с нарушением зрения имеют более низкий уровень развития мышления, подтверждается.

При помощи методики «Нелепицы» оцениваются элементарные образные представления ребенка об окружающем мире и о логических связях и отношениях, существующих между некоторыми объектами этого мира: животными, их образом жизни, природой. С помощью этой же методики определяется умение ребенка рассуждать логически и грамматически правильно выражать свою мысль. Полученные результаты свидетельствуют, что количество детей с высокими показателями составило 13,3 % и 20 %, со средними – 76,7 % и 76,7 %, с низкими – 10 % и 3,3 % в экспериментальной контрольной группах соответственно. Оценка достоверности различий подтверждена с помощью U-критерия Манна-Уитни:  $U_{\text{эмп.}}=330$ ,  $U_{\text{эмп.}} < U_{\text{кр.}}$ ,  $p < 0,05$ .

Таким образом, во время исследования выявлены следующие особенности развития основных психических процессов детей с функциональной патологией зрительного анализатора.

Обобщенные показатели развития восприятия, внимания, памяти и мышления у старших дошкольников с патологией развития зрительного анализатора в целом ниже, чем у их сверстников, не имеющих зрительного диагноза. У испытуемых ослаблены зрительные ощущения, а восприятие внешнего мира имеет определённые ограничения и сложности. Эти затруднения сказываются на степени полноты, целостности образов отображаемых предметов и времени затрачиваемого на выполнение задания. В условиях проведения качественной работы тифлопедагогов и педагогов ДОУ восприятие обследуемых поддается значительной коррекции и в определенных видах упражнений дети показывают хорошие результаты.

Из-за недостатков зрения нарушено произвольное внимание. Снижение произвольного внимания обусловлено нарушением эмоционально-волевой сферы и ведет к расторможенности – низкому объему внимания и нецеленаправленности. Дети часто переходят



от одного вида деятельности к другому или, наоборот, проявляют признаки заторможенности. Внимание часто переключается на второстепенные объекты. Рассеянность детей нередко объясняется переутомлением, которое наступает быстрее, чем у нормально видящих сверстников. Но внимание при эффективной коррекционной работе может достигать того же уровня развития.

Дефекты зрительного анализатора отрицательно влияют на скорость запоминания. Быстрое забывание усвоенного материала объясняется не только недостаточным количеством или отсутствием повторений, но и недостаточной значимостью объектов и обозначающих их понятий, о которых дети с нарушением зрения могут получить только вербальное знание.

Ограниченный объем, сниженная скорость и другие недостатки запоминания детей с нарушением зрения имеют вторичный характер, т. е. обусловлены не самим дефектом зрения, а вызываемыми им отклонениями в развитии психических процессов.

У детей с нарушением зрения увеличивается роль словесно-логической памяти. Выявлена слабая сохранность зрительных образов и снижение объема долговременной памяти.

Объем кратковременной слуховой памяти у детей с нарушением зрения ниже, чем у их сверстников без зрительной патологии. Процесс узнавания у слабовидящих зависит от того, насколько полно был сформирован ранее образ воспринимаемого объекта.

Дети с нарушением зрения не имеют возможности воспринимать окружающую ситуацию в целом, им приходится анализировать ее на основании отдельных признаков, доступных их восприятию.

При сохранном интеллекте мыслительные процессы развиваются как у нормально видящих сверстников. Однако наблюдаются некоторые отличия, примером является время, затраченное на мыслительные операции. У детей с нарушением зрения сужены понятия об окружающем мире, суждения и умозаключения могут быть не вполне обоснованы, так как реальные субъективные понятия недостаточны или искажены.

Так как всего лишь двое из испытуемых пришли в компенсирующую группу в возрасте четырех лет, а остальные 28 детей посещали группу с двух лет (т. е. всего 4–5 лет), можно предположить, что различия в показателях контрольной и экспериментальной групп имеют место быть, несмотря на работу специальных педагогов, работающих с ними на протяжении всего времени посещения ДОО. Поскольку в качестве испытуемых были рассмотрены дети из подготовительной группы, можно предположить, что за оставшееся время до окончания дошкольного учреждения (3–4 месяца) выявленные различия не исчезнут.

Основываясь на полученных данных, можно сформулировать следующие практические рекомендации, повышающие успешность инклюзивного образования в отношении детей с нарушением зрения:

1. Так как важным показателем у детей со зрительной патологией, влияющим на выполнение задания, является фактор времени, рекомендуется давать им больше времени на выполнения задания, не торопить.

2. При формулировании устного задания темп речи педагога должен быть несколько более замедлен и четок.

3. При использовании наглядного материала, помимо увеличения времени на знакомство с ним, следует обратить особое внимание на его визуальное выделение из ряда других объектов (контрастность, размер, яркость, четкий контур).

4. При использовании указки рекомендуется обводить ею контуры предмета.

В настоящее время все системы образования призваны решить проблему интеграции в общество человека с особыми образовательными потребностями и ограниченными возможностями.

Интеграция предполагает включение в социум, т. е. процесс и результат предоставления ребенку прав и реальных возможностей участвовать в различных видах социальной жизни сообщества наравне и вместе с остальными в условиях, компенсирующих ему отставание в развитии. Реализация прав ребенка на развитие в соответствии с индивидуальными возможностями становится сферой деятельности, в которой тесно переплетаются интересы родителей, медицинских работников, педагогов и психологов.

Таким образом, полноценное развитие любого ребенка – одна из важнейших задач общества на современном этапе развития – требует постоянного поиска наиболее эффективных путей достижения этой цели.

#### **Список литературы**

1. Здоровоохранение в России. 2015: стат. сб. // Росстат. – М., 2015. – 174 с.
2. Литвак А.Г. Сорокин В.Н., Головина Г.П. Практикум по тифлопсихологии. – М., 1989.
3. Познавательные процессы и способности в обучении / под ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Просвещение, 2005. – 142 с.
4. Психологическое обследование детей дошкольного – младшего школьного возраста: Тексты и методическое пособие / ред. и сост. Г.В. Бурменская. – М., 2003.

*В. А. Губин, А. В. Майстренко*

### **Психологические характеристики обучающихся начального общего образования с различной успеваемостью в обучении**

В рамках исследования проведено комплексное изучение психологических характеристик учеников, получающих начальное общее образование, и выявлены основные характеристики, позволяющие успешно обучаться в образовательной организации.

The study carried out a comprehensive study of the psychological characteristics of primary school students and general identified the main characteristics to successfully study in educational organizations.

**Ключевые слова:** психологические характеристики, обучающиеся получающие начальное общее образование, учебная успеваемость.

**Key words:** psychological characteristics of pupils receiving primary education, academic performance.

В настоящее время школьное образование России находится на этапе динамических преобразований. Внедрение новых федеральных государственных образовательных стандартов ставит задачей формирование новой личности: деятельной, активной, способной меняться вместе с изменяющимися условиями и, самое главное, способной к непрерывному образованию [13]. Таким образом, значимой для теории и практики обучения становится проблема научного осмысления психологического развития учащихся с целью обеспечения индивидуального подхода к каждому ученику. Одной из важнейших задач в системе начального общего образования является мониторинг сформированности интеллектуальных и личностных качеств учеников с целью прогнозирования, обеспечения своевременной поддержки, а также развития обучающихся и достижения ими более высоких результатов как в школе, так и за её пределами.

В связи с обозначенными тенденциями вопрос школьной успеваемости как качественной характеристики результатов освоения учебной программы продолжает оставаться актуальным. Различные точки зрения о том, от каких условий в наибольшей степени зависит успеваемость младших школьников, представлены в отечественной

литературе, начиная с XX в. и по сегодняшний день. Так, к примеру, Л.С. Выготский полагал, что успеваемость ребёнка находится в тесной связи с уровнем развития его умственных способностей или интеллекта [5]. П.П. Блонский, рассматривая проблему учения, утверждал, что успеваемость учеников во многом зависит от культурного уровня семьи, он писал: «Культурный уровень семьи неуспевающих учеников в среднем низок... Совершенно противоположной обычно бывает среда лучших учеников, сама живущая культурными интересами и детей втягивающая в них» [4]. Г.А. Цукерман [14] была предпринята попытка классификации детей по успеваемости, в зависимости от развития у них тех качеств, которые обусловлены правилами послушания, прилежания и мышления. М.М. Безруких, С.П. Ефимова отмечали, что успеваемость в учебной деятельности определяется «обучаемостью», которая включает в себя различный набор интеллектуальных возможностей. «Степень обучаемости, – пишут авторы, – состояние здоровья ребенка и функциональное состояние организма определяет в комплексе... ту цену, которую платит организм за успехи в учебе» [3]. Сочетание же физического, функционального и психического состояния ребенка дает, по мнению авторов, тот комплекс факторов, которые определяют его успешность в обучении. Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько [10], ссылаясь на исследование интеллектуального развития детей шестилетнего возраста, проведенное учеными НИИ общей и педагогической психологии, утверждали, что высокий уровень успеваемости учеников в начальной школе зависит развития образного мышления детей.

На наш взгляд, высокую успеваемость в учебной деятельности младших школьников, обуславливает сформированность основных психологических характеристик данного возраста, составляющих такие новообразования, как произвольность (Л.С. Выготский, М.В. Ермаева, И.А. Зимняя, Б.М. Величковский, Т.А. Строганова и др.), внутренний план действий (Я.А. Пономарёв, П.Г. Нежнов, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, М.В. Маркова, Е.В. Минаева и др.), рефлексия (А.З. Зак, Дж. Дьюи, В.В. Давыдов, И.Я. Лернер Н.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов, Г.И. Вергелес и др.).

Произвольность как характеристика всех психических процессов младшего школьника начинает своё формирование ещё до поступления в школу, в тот момент, когда дети принимают правила какой-либо игры включается процесс регулирования своих действий в соответствии с этими правилами, т. е. начинается процесс самоорганизации. Затем данный процесс продолжает своё развитие через учебную деятельность, которая становится для учеников ве-

душей. М.В. Ермолаева пишет: «Стремление к самоутверждению стимулирует ребёнка к нормативному поведению, к тому, чтобы взрослые подтвердили его достоинство... притязание на притязание среди близких, сверстников и учителей побуждает ребёнка к развитию произвольности, усидчивости, целеустремлённости, навыков самоконтроля и самооценки» [8]. Таким образом, ребенок ежедневно делает то, что требует его позиция ученика: слушает объяснения, решает задачи и т. д. Постепенно он научается делать то, что надо, а не то, что ему хотелось бы. На первых этапах внимание, мышление, воображение ребёнка подвергаются внешней организации, со временем он учится организовывать себя сам. Данная организация идёт уже не снаружи, а изнутри самого ребёнка. Эта организация порой невозможна без проявления волевых качеств личности, благодаря которым ученик заставляет себя выполнить или не выполнить определённое действие, самоорганизовать себя на учебу, подчинить познавательные процессы своей цели. О развитии произвольности мы говорим, когда ребёнок овладевает возможностью сознательно управлять собой и своими психическими процессами.

Внутренний план действий получает своё развитие в начальной школе через организацию умственной деятельности ученика. Сначала эта организация исходит от учителя, который показывает ученикам как правильно надо «думать», и через некоторое время школьники начинают думать самостоятельно. Это происходит как вследствие внешней организации процесса учения со стороны учителя, так и благодаря действиям имитации со стороны учеников. Первоклассники улавливают буквально каждое действие, каждое слово нового значимого для них взрослого – учителя. Таким образом, путём накопления модель правильного решения переходит во внутренний план действий. Школьник становится думающим, умеющим управлять собой, что отражается как на его поведении, так и на учебной деятельности. Ребёнок начинает овладевать умением учиться. Он становится способен самостоятельно ставить учебную цель, спланировать свою деятельность по осуществлению цели, а также проконтролировать себя в процессе решения учебной задачи и оценить свою работу и себя в конце. Сначала ученики учатся совершать действия в уме на примере частных задач, затем обобщают способы решений, что приводит к формированию понятий и переходу наглядно-образного мышления в словесно-логическое. Данный процесс был описан П.Я. Гальпериным и Н.Ф. Талызиной и получил название интериоризации.

Рефлексия – это «способность ребенка осознавать, отдавать себе отчет в том, что он делает, что сделал. Больше того – оценить, а правильно ли он сделал и почему он считает, что правильно. Таким образом, ученик постепенно научается смотреть на себя как бы глазами другого человека – со стороны – и оценивать свою деятельность» [6]. Данное психологическое новообразование младшего школьника, в отличие от произвольности и внутреннего плана действий, начинает своё формирование только с момента поступления ребёнка в школу, т. е. в учебной деятельности. Ученик начинает видеть себя прежде всего глазами учителя который его оценивает. Поэтому с момента поступления в школу именно на основе оценки учителя школьник оценивает себя, свои знания, свои способности. Впоследствии ребёнок начинает анализировать смысл и содержание собственных действий и самостоятельно сравнивать их с социально выработанными нормами, правилами и способами поведения. Он начинает задавать себе вопросы «почему?», «зачем?», отвечает на них, тем самым проникает в суть, обобщает и осознаёт свои изменения. Иначе говоря, происходит формирование его словестно-логического мышления. Именно в это время формируется я-образ, школьник осознаёт свои успехи и формулирует притязания, ученик задумывается над тем, кто он, кем он хочет быть. Он начинает осознавать свою успешность в учебной деятельности.

В этой связи актуальной становится научная задача исследования психологических характеристик обучающихся, получающих начальное общее образование, и их взаимосвязь с академической успеваемостью школьников. Ведь низкая успеваемость в освоении детьми учебных предметов может служить причиной неуверенности в себе, привести как к «выпадению» из образовательного процесса, так и к дальнейшей социальной дезадаптации индивидуума в современном обществе. Неслучайно авторами современных научных исследований отмечается: «... от того, как складывается учебный процесс – успешно или неуспешно, зависит очень много в жизни человека, в том числе многие личностные качества, которые формируются под влиянием и в результате тех или иных особенностей этого периода жизни человека» [2].

Для решения данной задачи, были отобраны методики изучения психологических характеристик диагностирующие все те умственные действия, на которые опираются новообразования младшего школьного возраста: произвольность, внутренний план действий и рефлексия. На наш взгляд, характеристиками, отражающими развитие данных психологических новообразований, являются:

- концентрация внимания, произвольная память, упорство и интерес в учебной деятельности (произвольность);

- сформированность наглядно-образного и словесно-логического мышления, способность к пониманию и анализу условия задачи, планирование учебной деятельности (внутренний план действий);

- развитие самооценки и притязаний, рефлексивная самооценка, способность к оценке своей учебной деятельности, выделению качеств «хорошего ученика» [7] и, как следствие, определение задач саморазвития (рефлексия).

Далее было проведено комплексное изучение выявленных качеств учеников начального общего образования и определены основные характеристики, позволяющие успешно обучаться в образовательной организации.

Исследование проводилось в Тосненском районе Ленинградской области, на базе МКОУ «Ульяновская СОШ №1», в эксперименте участвовало 177 учащихся начальных классов (47 человек – 1 класс, 42 человека – 2 класс, 46 человек – 3 класс, 42 человека – 4 класс).

В качестве внешнего критерия успеваемости был использован средний балл четвертных отметок, полученный учениками за предыдущую четверть.

С целью определения психологических характеристик обучающихся было проведено условное разделение их на группы «высокоуспевающих» и «низкоуспевающих». В первую группу были включены испытуемые, чьи значения превышали среднюю величину по показателю успеваемости не менее, чем на четверть стандартного отклонения, а во вторую группу те испытуемые, чьи значения были не менее чем на четверть стандартного отклонения ниже средней величины. При этом все, кто оказался в зоне средних величин, ( $m \pm 1/4\sigma$ ) выпали из дальнейших сопоставлений.

Для выявления связей между успеваемостью учеников и их психологическими характеристиками был проведён корреляционный анализ и выявлены следующие характеристики: концентрация внимания ( $r=0,680$ ;  $p \leq 0,05$ ), произвольная память ( $r=0,855$ ;  $p \leq 0,05$ ), упорство в умственной деятельности ( $r=0,548$ ;  $p \leq 0,05$ ), наглядно-образное мышление ( $r=0,880$ ;  $p \leq 0,01$ ), словесно-логическое мышление ( $r=0,867$ ;  $p \leq 0,01$ ), планирование учебных действий ( $r=0,583$ ;  $p \leq 0,05$ ), адекватное выделение качеств «хорошего ученика» ( $r=0,436$ ;  $p \leq 0,05$ ), определение задач саморазвития ( $r=0,395$ ;  $p \leq 0,05$ ), самооценка ( $r=0,844$ ;  $p \leq 0,05$ ) (рисунок).

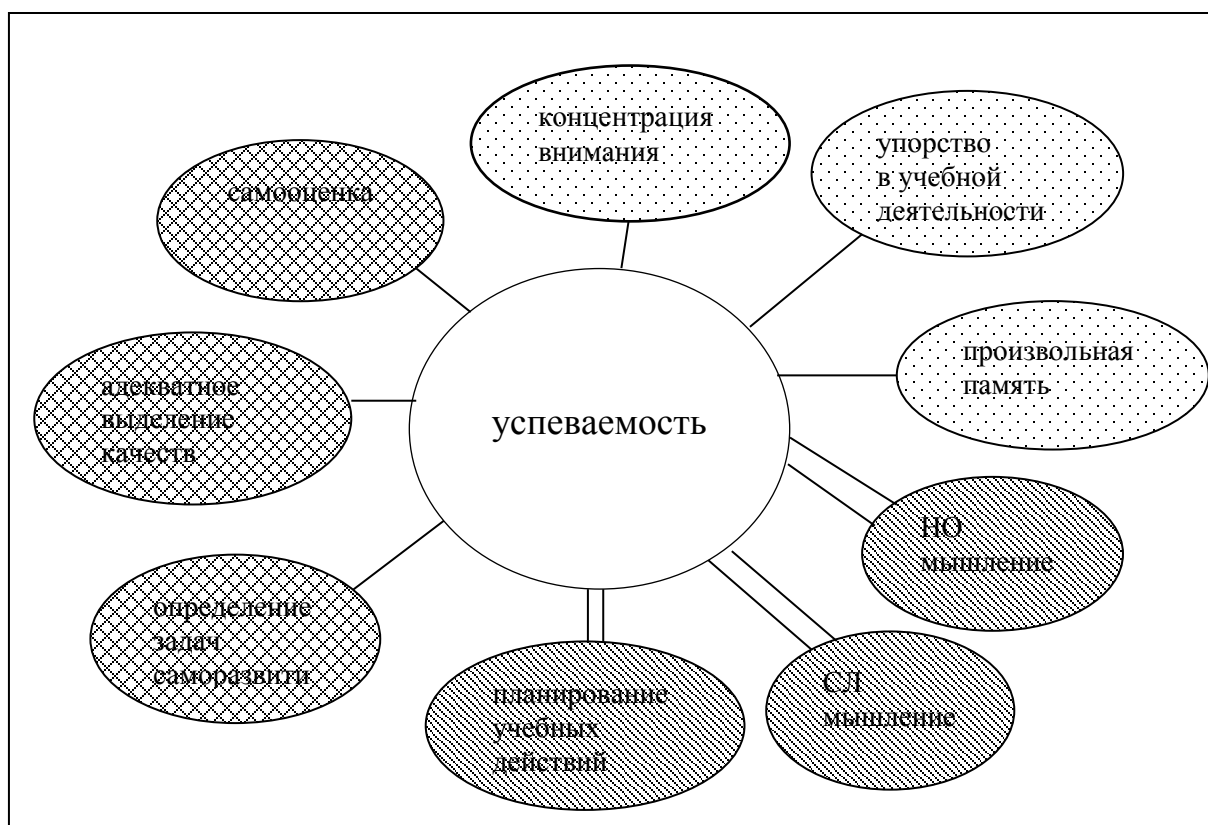
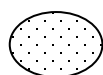


Рисунок. Корреляционные взаимосвязи психологических характеристик и академической успеваемости обучающихся

Примечания:



- характеристики произвольности;



- характеристики внутреннего плана действий;



- характеристики рефлексии;

//

- значимая взаимосвязь ( $p \leq 0,01$ );

/

- значимая взаимосвязь ( $p \leq 0,05$ )

Далее был проведён сравнительный анализ психологических характеристик «высокоуспевающих» и «низкоуспевающих» учеников. Таким образом, были определены психологические характеристики, достоверно различающиеся по уровню развития у «высокоуспевающих» и «низкоуспевающих» учеников начальных классов. Сравнительный анализ «высокоуспевающих» и «низкоуспевающих» учеников осуществлялся с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни для двух независимых выборок. Ранжируя мы приписывали меньшему значению развития характеристики меньший ранг. Результаты сравнительного анализа приведены в таблице.



Таблица

*Значимые различия психологических характеристик между группами высокоуспевающих и низкоуспевающих учеников, получающих начальное общее образование*

Психологические характеристики	Высокоуспе- вающие n=51	Низкоуспе- вающие n=33	U-эмп.
	Средний ранг	Средний ранг	
Концентрация внимания	51,36	28,80	38,9**
Упорство в учебной деятельности	49,14	32,24	40,3**
Произвольная память	51,27	28,48	37,9**
Наглядно-образное мышление	58,44	32,71	34,2**
Словесно-логическое мышление	54,26	34,89	35,3**
Планирование учебных действий	54,68	34,62	33,9**
Самооценка	50,88	29,55	41,4**
Адекватное выделение качеств «хорошего ученика»	46,57	36,21	43,4*
Адекватное выделение задач саморазвития	45,22	31,30	36,5*

*Примечание:* n – количество испытуемых, U-эмп. – эмпирическое значение критерия Манна-Уитни, p – уровень значимости различий, \*\* $p \leq 0,01$ ; \*  $p \leq 0,05$

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод, что психологическими характеристиками, развитие которых определяет высокую успеваемость учащихся, получающих начальное общее образование, являются: концентрация внимания ( $p \leq 0,01$ ), произвольная память ( $p \leq 0,01$ ), упорство в умственной деятельности ( $p \leq 0,01$ ); наглядно-образное мышление ( $p \leq 0,01$ ), словесно-логическое мышление ( $p \leq 0,01$ ), планирование учебных действий ( $p \leq 0,05$ ); адекватное развитие самооценки и притязаний, адекватное выделение задач саморазвития ( $p \leq 0,05$ ).

#### Список литературы

1. Атюшев А.А., Губин В.А. Психологические характеристики военнослужащих учебного центра военно-морского флота с разным уровнем успешности в обучении // Психология XXI в.: сб. материалов VIII междунар. науч.-практ. конф. молодых учёных. – СПб., 2012. – С. 115–119.
2. Афанасьева О. П. Губин В. А. Психологические характеристики учащихся подростков образовательной оздоровительной организации с разным уровнем успешности учебной деятельности // European Social Science Journal: Междунар. науч. журн. – М.: МИИ НАУКА, 2014. – Т. 2. №8(38). – С. 80–86.
3. Безруких М.М., Ефимова С.П. Знаете ли вы своего ученика? – М.: Просвещение, 1991. – С. 89.
4. Блонский П.П. Психология младшего школьника / под ред. А.И. Липкиной, Т.Д. Марцинковской. – М.: Ин-т практ. психол., Воронеж: Модек, 1997. – С. 82–86.

5. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения: сб. ст. – М.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1935. С. 33–53.
6. Давыдов В.В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте // Возрастная и педагогическая психология / под ред. А. В. Петровского. – М., 1979. – С. 69–101.
7. Давыдов В. В., Зак А. З. Проблемы рефлексии: Современные комплексные исследования. – Новосибирск, 1987. – С. 112–115.
8. Ермолаева М.В. Психология развития: метод. пособие для студ. заочной и дистанционной форм обучения. – 2-е изд. – М.: Моск. психол. ин-т; Воронеж: МОДЕК, 2003. – С. 181–205.
9. Клопова О.В. Учебная успешность и адаптация к образовательной среде мальчиков из феминизированных семей // Ярославский пед. вестн.: науч. журн. Т.2. (Психол.-пед. науки). – Ярославль, 2010. – №3. – С. 238–241.
10. Коломинский А.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. – М.: Просвещение, 1998. – С.12–32.
11. Майстренко А.В. Психологические характеристики, детерминирующие успешность обучения младших школьников // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по материалам XXXVII междунар. заоч. науч.-практ. конф. – №4. – М.: Междунар. центр науки и образования, 2015. – С. 130–135.
12. Майстренко А.В. Роль учебной деятельности в формировании психологических характеристик младших школьников // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по материалам XLI междунар. заоч. науч.-практ. конф. №8. – М.: Междунар. центр науки и образования, 2015. – С. 60–64.
13. Материалы по ФГОС НОО [Электронный ресурс]. – URL: <http://standart.edu.ru> (дата обращения: 05.07.2016).
14. Цукерман Г.А., Поливанова Н.К. Введение в школьную жизнь. – Екатеринбург: Пеленг, 1993. – С. 45–49.

### **Личностные особенности студентов вуза как основа формирования профессионально важных качеств специалистов**

В статье дается анализ личностных особенностей студентов вуза и их соответствия системе профессионально важных качеств специалистов инженерных, психологических и экономических профессий. Результаты исследования позволили установить как соответствие личностных особенностей студентов системе профессионально важных качеств специалистов, так и качества, препятствующие эффективности их будущей профессиональной деятельности.

Article is devoted to the analysis of personal features of high school students and their conformity to system of professionally important qualities of experts in engineering, psychological and economic trades. Results of research have allowed to establish as conformity of personal features of students to system of professionally important qualities of experts, and the qualities interfering efficiency of their future professional work.

**Ключевые слова:** профессионально важные качества, личностные особенности студентов, соответствующие и несоответствующие системе профессионально важных качеств.

**Key words:** professionally important qualities, the personal features of students corresponding and inappropriate system of professionally important qualities.

Актуальность проблемы изучения профессионально важных качеств личности определяется возрастающей необходимостью более полного учета соответствия личностных качеств субъекта труда требованиям профессии, остротой вопроса формирования профессионально важных качеств (ПВК) до этапа профессиональной деятельности специалиста. Стоит отметить, что в настоящее время специальных технологий, направленных на мониторинг и развитие ПВК у студентов, не применяется. Кроме того, можно выявить такие противоречия, как декларирование личностных и интеллектуальных качеств, необходимых для эффективной профессиональной работы, и отсутствие их диагностики у студентов, а также отсутствие учета индивидуальных особенностей развития ПВК студентов в процессе обучения, что в будущем может привести к затруднениям в становлении индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Понятие «профессионально важные качества» появилось в психологии труда в начале XX в. и применялось для решения прак-

тических задач, таких как профотбор или карьерное консультирование. В данном случае речь шла о выявлении устойчивых профессионально важных качеств, плохо поддающихся тренировке свойств личности (способностей), которые весьма существенны для достижения профессионального успеха. ПВК представляли собой модель, которая была призвана служить основой для подбора психодиагностических методик и прогнозирования с их помощью успешности будущей профессиональной деятельности претендентов на конкретную вакансию.

Со временем для каждой профессии были разработаны свои определенные ПВК как некий общепринятый список качеств личности, которые необходимы для успешного освоения конкретной профессии. Все ПВК каждой профессии объединяются в профессиограмму [2].

По определению С. А. Дружилова, профессионально важные качества личности (ПВК) – это индивидуальные качества субъекта труда, влияющие на эффективность профессиональной деятельности и успешность ее усвоения [4].

В настоящее время среди психологов нет однозначной точки зрения на состав ПВК, исследователи относят к профессионально важным качествам разные понятия.

Некоторые авторы к ПВК относят способности. Например, С.Ф. Сергеев считает способности базисом для формирования ПВК, а также, по его мнению, они имеют более широкий, системный и универсальный характер, чем профессионально важные качества [11]. В.Д. Шадриков отрицает эту точку зрения, утверждая, что способности не исчерпывают всего объема ПВК. В его модели ПВК выступают в роли тех внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия и требования деятельности, что является узловым моментом формирования психологической системы деятельности [12].

Е. С. Шелепова рассматривает ПВК как компоненты профессиональной пригодности. Можно считать, что она говорит о компетенциях, о качествах, необходимых человеку для успешного решения стоящих перед ним профессиональных задач. Е.С. Шелепова включает в ПВК широкий спектр различных качеств от природных задатков до профессиональных знаний, получаемых в процессе профессионального обучения и самоподготовки, особенности личности (среди которых мотивация, направленность, смысловая сфера, характер), психофизиологические особенности (темперамент, особенности ВНД), особенности психических процессов (память, внимание, мышление, воображение). В отношении определенных видов деятельности речь идет даже об анатомо-морфологических характеристиках человека [13].

М.А. Дмитриева, А.А. Крылов раскрывают ПВК через индивидуально-психологические (типологические) свойства (сенсорные, перцептивные, аттенционные, мнемические, мыслительные, речевые, эмоциональные, волевые, коммуникативные свойства человека) и через отношения личности, которые включают отношения человека к себе, другим людям, труду, своей профессии, тем или иным профессиональным задачам и т. д. [3].

А.К. Маркова отмечает, что в состав ПВК могут входить не только психические и личностные особенности, но и биологические свойства: соматические, морфологические, нейродинамические и др. [10]. Такого же мнения придерживаются Б.А. Душков, А.В. Королев, Б.А. Смирнов, включая в состав ПВК физические качества [5].

Е.П. Ильин определяет профессионально важные качества как функциональные качества и личностные особенности человека, которые способствуют успешному выполнению данной профессиональной деятельности. Автор подробно анализирует понятия «качество» и «способность» и приходит к выводу, что первое может характеризовать не только функциональные возможности человека, но и его как личность. Получается, что понятие «ПВК» шире понятия «способности». Таким образом, в процессе овладения профессиональным мастерством каждая способность, реализуясь в конкретных действиях, получает свою огранку, превращаясь в профессионально важное качество [7]. Такого же мнения придерживаются М. А. Бендюков и И. Л. Соломин, которые раскладывают ПВК на следующие составляющие: здоровье, подготовленность и способности [1].

Еще один синоним профессионально важных качеств выдвигает Ю. В. Котелова – «профессионально важные признаки». К ним автор отнесла особенности сенсорной, мыслительной, моторной деятельности, а также особенности внимания, памяти, эмоционально-волевой сферы [9].

Довольно полное определение ПВК даёт А.В. Карпов: «Профессионально важные качества (ПВК) – это индивидуальные свойства субъекта деятельности, которые необходимы и достаточны для ее реализации на нормативно заданном уровне и которые значимо и положительно коррелируют хотя бы с одним (или несколькими) ее основными результативными параметрами – качеством, производительностью, надежностью» [8]. Однако он первый выделяет некий нормативный уровень, имея в виду некую минимальную или достаточную для осуществления успешной профессиональной деятельности компетенцию.

По нашему мнению, ПВК представляют собой «личностные и психомоторные свойства, соответствующие требованиям к человеку какой-либо определенной профессии и способствующие эффектив-

ности её освоения» [6, с. 106]. С одной стороны, профессионально важные качества являются предпосылкой профессиональной деятельности, а с другой стороны – они сами совершенствуются, шлифуются в ходе деятельности, являясь ее новообразованиями; человек в ходе труда изменяет и самого себя.

Между отдельными ПВК устанавливаются функциональные взаимосвязи компенсаторного и содейственного типов. Компенсация недостаточного уровня развития ПВК возможна за счёт высокой мотивации. Отсутствие каких-либо ПВК не является приговором о профессиональной непригодности и требует коррекции или поиска возможной компенсации. Знания, умения и навыки – необходимые условия и ресурс для формирования профессионально важных качеств (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, М.А. Дмитриева, Е.П. Ермолаева, А.В. Карпов, Е.А. Климов, М.В. Клищевская, Ю.В. Котелова, А.А. Крылов, А.К. Марков, Л.М. Митина, В.Д. Шадриков, Е.С. Шелепова и др.).

В первой части исследования нами были проанализированы профиограммы трех профессий: инженер по транспорту, психолог и экономист, данные которых дали косвенную характеристику выявляемых ПВК. Для изучения мнения экспертной группы по определению профессионально важных качеств личности инженера по транспорту, психолога и экономиста был использован психографический опросник Т.П. Зинченко, предложенный 30 экспертам (10 для каждой профессии). В результате были выделены ПВК и анти-ПВК, которые являются общими для студентов всех представленных в исследовании направлений подготовки, а также специальные ПВК и анти-ПВК, которыми должны обладать представители определенной профессии [6].

В качестве общих ПВК, необходимых для студентов всех представленных профессий, были выявлены:

- личная организованность;
- организаторские способности;
- интеллектуальная самостоятельность;
- аналитическое мышление;
- ответственность;
- стрессостойкость;
- нервно-психическая устойчивость;
- гибкость мышления (встречаются ситуации и проблемы, требующие нестандартных интеллектуальных вариантов решения).

Помимо этого, были определены ПВК, специфические для данной профессии.

У инженера по транспорту это:

- математические и технические способности;

- высокий уровень концентрации внимания, его распределения и устойчивости (способность в течение длительного времени заниматься определенным видом деятельности, уделять внимание нескольким объектам одновременно);

- хорошая оперативная память;
- усидчивость и терпеливость;
- устойчивость к монотонии;
- методичность и рациональность;
- строгая ответственность в соблюдении техники безопасности;

Выявлено, что психологи должны обладать следующими специфическими качествами:

- коммуникативные способности;
- открытость;
- эмоциональная уравновешенность;
- развитый социальный и эмоциональный интеллект (способность адекватно воспринимать и оценивать человека и понимать его чувства);

- эмпатичность (способность эмоционально отзываться на переживания других людей);

- внимательность;
- вербальные способности;
- терпимость и безоценочное отношение к людям;
- тактичность;
- находчивость и творческое начало.

Среди ПВК, важных для экономиста, выделены следующие:

- математические способности;
- высокая работоспособность;
- хорошая память;
- хорошее развитие концентрации и переключения внимания (способность в течение длительного времени сосредоточиваться на одном предмете и быстро переходить с одного вида деятельности на другой);

- способность длительное время заниматься однообразным видом деятельности (склонность к работе с документами, текстами и цифрами);

- умение отстаивать свою точку зрения;
- аккуратность;
- исполнительность;
- усидчивость.

В качестве общих анти-ПВК, необходимых для представителей всех профессий, были определены:

- психическая и эмоциональная неуравновешенность (импульсивность, вспыльчивость);
- высокий уровень тревожности;
- низкий уровень интеллектуального развития;
- безответственность;
- невнимательность, рассеянность, забывчивость;
- ригидность мышления (неспособность изменять способы решения задач в соответствии с изменяющимися условиями среды).

Помимо этого, выделены и специфические анти-ПВК.

К анти-ПВК инженера по транспорту относятся:

- отсутствие технических способностей;
- отсутствие математических способностей;
- отсутствие аналитических способностей;
- неспособность длительное время заниматься однообразным видом деятельности и быстрая утомляемость;
- безынициативность.

Анти-ПВК психолога:

- отсутствие склонности к работе с людьми;
- неумение понять позицию другого человека;
- агрессивность;
- замкнутость;
- нерешительность.

Анти-ПВК для профессии экономиста:

- отсутствие математических способностей;
- отсутствие аналитических способностей;
- неспособность длительное время заниматься однообразным видом деятельности и быстрая утомляемость;
- небрежность.

Полученные результаты легли в основу второй части исследования, проведенного совместно с В.Ю. Татищевой.

Целью исследования являлся анализ особенностей ПВК личности студентов трех направлений подготовки: психологического, инженерного и экономического. В исследовании участвовали 214 студентов, из них 121 девушка и 93 юноши в возрасте от 17 до 24 лет. 69 из них обучаются на технических специальностях, 68 – будущие экономисты и 77 – будущие психологи. Использовались следующие методики исследования: 16-факторный опросник Р. Кеттелла (форма С), применяемый для оценки индивидуально-психологических особенностей личности; опросник «МАС» М. Кубышкиной для выявления стремления к достижению цели (мотивации), к соперничеству и социальному престижу; анкета самооценки типа личности, разработанная И. Л. Соломиным.



В ходе эмпирического исследования были выявлены как общие для всей выборки ПВК, так и специальные, которые различны для каждой из представленных в нашем исследовании профессий. Были отмечены в качестве сформированных такие общие ПВК, как личная организованность, организаторские способности, ответственность и стрессостойкость. А такие ПВК, как интеллектуальная самостоятельность, аналитическое мышление и нервно-психическая устойчивость, развиты на недостаточном уровне и требуют коррекции. Студенты технического направления обладают наибольшей личной организованностью, ответственностью, стрессостойкостью и нервно-психической устойчивостью, а студенты психологического направления – наибольшей интеллектуальной самостоятельностью.

Анализ соответствия личностных особенностей студентов технических специальностей ПВК инженера по транспорту позволил утверждать, что показатели усидчивости, терпеливости и устойчивости к монотонии; рациональности и методичности, а также строгой ответственности в соблюдении техники безопасности находятся на среднем и высоком уровнях. Это совпадает с требованиями, предъявляемыми к ПВК инженера по транспорту.

Анализ соответствия личностных особенностей студентов психологического направления подготовки ПВК психолога выявил, что наиболее сформированными оказались социальный и эмоциональный интеллект, находчивость и творческое начало. Показатели таких качеств, как коммуникативные способности и эмпатичность, развиты на среднем уровне.

Такие ПВК, как открытость, эмоциональная стабильность и уравновешенность, терпимость, требуют дополнительного развития.

Анализ соответствия личностных особенностей студентов-экономистов ПВК экономиста выявил, что, кроме низкого показателя устойчивости к монотонии, по всем качествам, совпадающим с ПВК (высокая работоспособность, умение отстаивать свою точку зрения), студенты-экономисты имеют средние показатели.

Помимо профессионально важных качеств, можно выделить качества, препятствующие эффективности профессиональной деятельности (анти-ПВК).

Анализ общих анти-ПВК в соотношении с диагностированными у студентов личностными особенностями показал следующее.

Студенты технических специальностей эмоционально более стабильны, чем студенты-психологи и студенты-экономисты. Будущие психологи более эмоционально лабильны, чем будущие экономисты.

Анализ показателей тревожности выявил различия между студентами по фактору напряжённости, которая в сочетании с ранимостью может провоцировать тревожность. Так, психологи ранимее

студентов технических специальностей и напряжённее, чем они. Студенты-экономисты напряжённее студентов технических специальностей. Анализ уровня тревожности выявил, что студенты-психологи более тревожны, чем студенты технических специальностей, а студенты-экономисты тревожнее их. Между студентами-психологами и студентами-экономистами различия по уровню тревожности не выявлены. В целом у студентов средний уровень тревожности, характеризующийся тревогой в непривычных ситуациях

Анализ показателей безответственности выявил, что общая выборка студентов, представленная в исследовании, имеет практически одинаковый уровень ответственности, однако у студентов технической специальности он выше среднего.

Ригидности мышления у студентов выявлено не было. По показателям, определяющим гибкость мышления у студентов всех направлений подготовки, средние результаты, что означает, что студенты склонны быстро ориентироваться в проблемных ситуациях, но не всегда выбирают оптимальное решение, а также что они используют новые способы и идеи лишь после всесторонней оценки.

Анализ выявленных личностных особенностей студентов инженерно-технических специальностей в соотношении с анти-ПВК инженера по транспорту показал, что уровень утомляемости студентов средний. Существуют ситуации, когда студенты начинают утомляться, однако в целом они скорее проявляют работоспособность. Безынициативность в группе студентов технических специальностей не проявляется, выборке свойственна напористость, независимость.

Анализ выявленных личностных особенностей студентов-психологов в соотношении с анти-ПВК психолога показал, что агрессивность в группе студентов-психологов находится на среднем уровне, однако у половины группы есть склонность к агрессивному поведению. Замкнутость студентам-психологам не свойственна, общий уровень открытости высокий. Показатели, определяющие нерешительность, имеют средние значения. Большинству студентов робость и нерешительность не свойственны. Эмоциональная неуравновешенность, хотя и не выходит за рамки средней, но более свойственна представителям данной выборки, поэтому нуждается в коррекции или компенсации.

Анализ выявленных личностных особенностей студентов-экономистов в соотношении с анти-ПВК экономиста выявил, что половина испытуемых в группе студентов-экономистов склонна утомляться, являются слабыми и эмоционально неустойчивыми. Показатели, определяющие небрежность, находятся на среднем уровне. Примерно половине студентов-экономистов она может быть свойственна.

Для характеристики структуры ПВК личности студентов различных направлений подготовки был применен двухэтапный кластерный анализ, с помощью которого были выделены три группы студентов, соответствующие 3 кластерам: психологическому, техническому и экономическому.

Мы назвали кластеры тремя представленными в исследовании направлениями подготовки студентов. Однако не у всех студентов совпало название кластера и выбранное направление подготовки (таблица). В психологический кластер, помимо студентов-психологов, попали 3 студента-экономиста и 1 студент-инженер. В технический кластер попали 7 студентов-психологов, а в экономический – 10 студентов-психологов. Примечательно, что будущие экономисты не попали к инженерам по транспорту и наоборот. Можно предположить, что экономика и техника на транспорте – направления подготовки, которые получают студенты, обладающие совершенно разными ПВК. Поэтому тот, кто пошел учиться на экономическое направление, скорее всего, не сможет быть успешным инженером и наоборот.

Таблица

*Процентное соотношение студентов разных направлений подготовки в каждом кластере*

Направления подготовки	Психология		Экономика		Техника на транспорте	
	Частота	Процент	Частота	Процент	Частота	Процент
Кластеры						
Психологический	60	77,9	3	4,4	1	1,4
Технический	7	9,1	0	0	68	98,6
Экономический	10	13,0	65	95,6	0	0
Объединенный	77	100,0	68	100,0	69	100,0

Кластерный анализ позволил выделить профили, которые показали различия в структуре ПВК личности студентов разных направлений подготовки. Интерпретация осуществлялась по сравнению выявленных личностных характеристик студентов каждого профиля с особенностями ПВК, описанными в теоретической части исследования, что позволило выделить ведущие качества каждого профиля.

Структура психологического профиля:

1. Личностные качества: уступчивость, низкий уровень целеустремленности, низкий уровень соперничества, шизоидная акцентуация личности.
2. ПВК: эмпатичность, интеллектуальная самостоятельность.

3. Анти-ПВК: замкнутость, эмоциональная неуравновешенность, тревожность.

Структура технического профиля:

1. Личностные качества: независимость, целеустремленность.
2. ПВК: ответственность, стрессостойкость, нервно-психическая устойчивость.

Структура экономического профиля:

1. Личностные качества: общительность, конформизм.
2. ПВК: высокая работоспособность.
3. Анти-ПВК: высокая тревожность.

Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Практически все диагностированные личностные особенности, совпадающие с требованиями профессионально важных качеств инженера по транспорту, психолога, экономиста, присущи исследуемым студентам и находятся на среднем или высоком уровне, но некоторые из них (эмоциональная уравновешенность будущих психологов, устойчивость к монотонии будущих экономистов и пр.) требуют коррекции.

2. Следует диагностировать не только профессионально важные качества, но и качества, препятствующие эффективности профессиональной деятельности (анти-ПВК) студентов, корректировать или компенсировать недостающие качества.

3. Анализ структуры ПВК личности студентов психологического, технического и экономического направлений подготовки показал некоторое несоответствие с нужными ПВК, а в состав структуры ПВК психологического и экономического направлений подготовки вошли анти-ПВК.

Рекомендации по результатам исследования:

- Желательна диагностика личностных качеств ещё до поступления в вуз. Это позволит абитуриентам сделать свой выбор более осознанным и снизит вероятность возможной профессиональной непригодности.

- Рекомендуется осуществлять психологическое сопровождение профессионального развития студентов:

- знакомить студентов всех направлений подготовки с требованиями к ПВК специалистов;

- систематически проводить диагностику личностных характеристик студентов, соответствующих ПВК, а также качеств, препятствующих эффективности профессиональной деятельности (анти-ПВК), анализируя динамику, что даст студентам возможность осознания своих индивидуальных особенностей, саморазвития, самореализации;

- проводить в группах студентов тренинги личностного роста и развития способностей с целью коррекции и компенсации профессионально важных качеств личности.

### Список литературы

1. Бендюков М. А., Соломин И. Л. Психология и педагогика. Основы психологии труда. Ч. 1. – СПб.: ФГБОУ ВПО ПГУПС, 2015. – 75 с.
2. Григорьева М. В. Психология труда. – М.: Высшее образование, 2006. – 192 с.
3. Дмитриева М. А., Крылов А. А., Нафтельев А. И. Психология труда и инженерная психология. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1979. – 134 с.
4. Дружилов С. А. Основы психологии профессиональной деятельности инженеров-электриков. – М.: Академия естествознания, 2010. – 119 с.
5. Душков Б. А., Королев А. В., Смирнов Б. А. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности. – М.: Деловая книга, Фонд Мир, 2005. – 848 с.
6. Ермакова Е.С., Кубачева М.А. Профессионально важные качества личности студентов различных направлений подготовки // Молодые ученые в решении актуальных проблем науки: IV междунар. науч.-практ. конф.: сб. работ. Ч. II. – Владикавказ: Литера, 2013. – С. 106–109.
7. Ильин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. – СПб.: Питер, 2008. – 432 с.
8. Карпов А.В. Понятие профессионально важных качеств деятельности // Психология труда. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 352 с.
9. Котелова Ю. В. Очерки по психологии труда. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 120 с.
10. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 312 с.
11. Сергеев С. Ф. Инженерная психология и эргономика. М.: НИИ школьных технологий, 2008. – 176 с.
12. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека – М.: Логос, 1996. – 320 с.
13. Шелепова Е. С. К проблеме профессионально важных качеств субъекта трудовой деятельности // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. Педагогика и психология. – 2008. – №2. – С. 35–42.

## **Психолого-акмеологические факторы развития коммуникативной культуры преподавателя высшей школы**

Признаками психолого-акмеологических факторов развития коммуникативной культуры преподавателя высшей школы являются: освоение и предъявление студентам новейших результатов науки, представленной в учебной дисциплине; владение и применение акметехнологий организации взаимодействия студентов с объектами деятельности и познания; построение общения на духовно-нравственных принципах взаимодействия друг с другом; современные способы обучения, требующие привлечения студентов к соучастию в научно-исследовательской и преподавательской деятельности: конструированию сообщений, владению и применению компьютерных технологий для предъявления информации и контроля усвоения; организация непосредственного взаимодействия студентов между собой в процессе обучения, опирающиеся на консультирование и тренинговую работу.

It is proved that the markers of psychological and akmeological factors of communicative culture of higher school teacher are: the development and presentation of the latest achievements of science to the students; application of akmeological organization of interaction of students with the objects of activity and knowledge; building communion on the spiritual and moral principles of interaction with each other; modern teaching methods that require students to attract partnership in research and teaching activities: construction the reports, ownership and use of computer technology for the presentation of information and control of assimilation; direct organization of interaction of students with each other in the learning process based on consulting and training work.

**Ключевые слова:** факторы, образование, коммуникативная культура субъектов образования, тренинговые программы, интеллектуальная и двигательная рекреация, психодиагностические методы.

**Key words:** factors, education, communicative culture of subjects of education, training programs, intellectual and moving recreation, psychodiagnostic methods.

Истоки изучения коммуникативной культуры преподавателей высшей школы связаны с работами Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, Б.М. Теплова, В.Н. Мясищева, А.А. Бодалёва и их последователей. В ходе лонгитюдных исследований авторы особое место отводили природным потенциалам субъектов образования (Б.М. Теплов, В.Д. Небылицин); способностям субъектов образования (Б.Г. Ананьев, Б.М. Теплов, К.К. Платонов, Н.В. Кузьмина, В.Д. Шадриков, В.Н. Дружинин) продуктивности деятельности (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, М.И. Башмаков).

Мы проводим исследование в рамках научной школы Б.Г. Ананьева. Научные школы различаются по основным парадигмам, на которые они опираются. Главная парадигма научной школы Б.Г. Ананьева связана с выделением основных видов деятельности: общение, познание, труд и преодоление трудностей в созидании продуктов труда. Под руководством Б.Г. Ананьева выполнены исследования: а) развития психических процессов человека, обеспечивающих отражение объективной и субъективной реальности (Л.М. Веккер); б) психических процессов, обеспечивающих созидательную деятельность средствами антиципации (Е.Н. Сурков) и психической интеграции (В.Н. Келасьев). В рамках школы Б.Г. Ананьева выполнены также первые лонгитюдные исследования развития взрослых (студентов) под влиянием образования с использованием 50 тестов. Главными помощниками в нём выступили: Н.Н. Обозов, Е.И. Степанова и др.

Новое направление в системе психологии 19.00.13 было зарегистрировано в Государственном комитете по науке и технике 15.07.1991 г. А.А. Бодалёвым и его заместителем А.А. Деркачём. Ими создана кафедра акмеологии в Российской академии государственной службы при президенте РФ, возглавленная А.А. Деркачём. Зарегистрированы новые диссертационные советы по этой специальности. Открыто несколько направлений, защищено огромное количество диссертационных исследований (кандидатских и докторских). Имеется большой объём литературы по разным направлениям психологии развития, акмеологии. В рамках этой специальности сложилось Санкт-Петербургское направление исследований, отличающихся историко-философским обоснованием акмеологии (исследования В.П. Бранского, В.В. Ильина, С.Д. Пожарского и др.).

Под руководством Б.Г. Ананьева Н.В. Головки (Н.В. Кузьмина) защитила кандидатскую диссертацию по проблеме способностей на тему «Психолого-педагогический анализ трудностей и успехов в работе молодого учителя начальных классов». В 1961 г. ею опубликована монография «Формирование педагогических способностей», позднее защищена докторская диссертация на тему «Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности», в 1967 г. опубликована монография «Очерки психологии труда учителя». С 1969 по 1984 гг. она была у Б.Г. Ананьева заместителем Головного совета по психологическим наукам и психолого-педагогическим проблемам высшей школы. Создание Головного совета способствовало привлечению на психологический факультет огромного количества аспирантов и соискателей. Под руководством Н.В. Кузьминой защитилось, по данным А.А. Деркача, более 350 кандидатских диссертаций. Из них докторами наук стали более 50

человек. Этот массив исследований был обобщён Н.В. Кузьминой в «Акмеологической теории фундаментального образования» и «Акметехнологиях фундаментального образования» в трёх томах: «Акметехнологии общего образования», «Акметехнологии профессионального образования», «Акметехнологии высшего образования».

Главной отличительной особенностью акмеологической теории фундаментального образования Н.В. Кузьминой является обоснование категории «созидание духовного продукта». Предметом исследования были воспитатель, учитель разных уровней продуктивности, их одаренность, способности, таланты. Критериями их деятельности является учебно-познавательная успешность выпускников на входе в новые системы. Н.В. Кузьминой разработан системный подход в исследовании образовательных учреждений. Это способствовало повышению качества образования, с одной стороны, и усугубило противоречие между количеством исследований и отсутствием теоретических основ коммуникативной культуры в образовательном процессе [6].

Образование – основа всех видов культуры и база для создания новых теорий. Противоречие в образовании состоит в том, что оно лежит в основе всех видов профессиональной деятельности, но при этом обнаружилась невозможность создания теории профессиональной образовательной деятельности. Необходимо было обратиться к определению предмета акмеологии.

Предмет акмеологии преподавателя высшей школы впервые был сформулирован Н.В. Кузьминой в 1989 г. на первой всесоюзной конференции, проходившей в Усть-Каменногорском государственном университете на тему: «Мастерство преподавателя высшей школы».

Позднее по проблемам продуктивной компетентности преподавателя высшей школы были проведены комплексные междисциплинарные исследования: А.А. Деркач, А.А. Реан, Т.В. Нещерет, В.Н. Софьина, В.П. Медведев, З.В. Румянцева, М.А. Мануйлова, Н.Д. Джига и др. [5].

Выявлены закономерные связи между уровнями продуктивности созидательной деятельности и недостаточной разработанностью проблем развития коммуникативной культуры бакалавров, магистров специалистов [6].

Широкое поле проведённых исследований и полученных фактов позволило формулировать новую исследовательскую задачу в поиске закономерных связей между уровнями и факторами, содействующими и препятствующими достижению вершин коммуникативной культуры преподавателей.



Особый интерес в решении данной проблемы представляет идея духовных ресурсов (В.А. Пономаренко, В.Д. Шадриков) [14], интегрирующая такие акмеологические понятия, как самореализация природных потенциалов в продуктах: духовных, духовно-материализованных, материальных (Н.В. Кузьмина) [5]. Они обеспечивают самоактуализацию (А. Маслоу) [15], самореализацию (А.А. Деркач, Э.А. Сайко) [2], саморазвитие, самовоспитание, самоорганизацию, самореорганизацию, самоконтроль, самосознание, самопознание, самопостижение, соотнесение себя и мира, познание других, смысл бытия и жизни (Н.В. Кузьмина, Е.Н. Жаринова) [7; 8; 9].

В нашем исследовании многие из указанных понятий связаны с оперативным решением нестандартных ситуаций, требующих участия интеллектуальных, эмоциональных, волевых, двигательных функций, коммуникативных, организаторских и духовных способностей, конкурентоспособности, направленности, профпригодности, самореализации, самосовершенствования, дифференциации, что ведет к развитию коммуникативной культуры и творческой готовности, к формулированию и продуктивному решению предстоящих профессиональных образовательных задач. Этому способствовали акмеологические основы становления профессиональной зрелости личности (Д.И. Фельдштейн, А.А. Деркач, Л.Г. Лаптев), свободы совести, воли как основание ценностей (А.М. Зимичев), обучение как процесс управления (А.А. Деркач, В.А. Якунин), управление как психическое явление (Н.Л. Иванова, М.А. Кремень, А.В. Мудрик, В.И. Назаров, Н.Д. Джига), формирование профессиональной направленности и компетентности, акмеологическая теория повышения качества образования и акмеологическая теория фундаментального образования (Н.В. Кузьмина, Н.П. Фетискин), профпригодность (В.А. Бодров), стратегия выхода из исторического тупика (А.И. Субетто), механизмы овладения учебной, профессиональной деятельностью (В.М. Басова, Е.И. Исенина, К.Б. Малышев, А.С. Турчин, А.И. Фукин), развитие культуры в системе образования (Л.Г. Лаптев, И.А. Баева, В.В. Семикин, А.А. Деркач, Е.В. Селезнёва, В.Н. Панфёров, Е.Ю. Коржова, Л.Е. Варфоломеева и др.) [7; 8].

Главным отличием настоящего исследования является то, что оно продолжает многолетние исследования: в изучении природных потенциалов и способностей Б.Г. Ананьева; формулировании акмеологической теории и акмеологических технологий фундаментального образования Н.В. Кузьминой; в области определения предмета социальной психологии Е.С. Кузьмина; акмеологических факторов развития творческой готовности преподавателей и студентов к продуктивному решению предстоящих профессиональных задач Л.Е. Варфоломеевой [8].

Средствами созидания является конструирование образа искомого духовного продукта в свойствах субъектов образования. Созидание обеспечивается тремя группами факторов: субъективными, объективными и субъективно-объективными. Они включают в себя: положительную мотивацию, направленность, способности, ответственность, коммуникативную культуру, продуктивную компетентность, основы мастерства, объективную оценку результатов деятельности и адекватную самооценку на входе в новую образовательную среду или самостоятельную профессиональную деятельность.

Средствами развития являются: культура речи, мышления, имидж, тон, признание студентами авторитета преподавателя. О качестве результатов можно судить по косвенным показателям (устная речь, публичные выступления, научные доклады, экзамены, проекты авторских систем деятельности студентов) и управлению ими на основе обратной связи (разработка и апробация программ учебных дисциплин, психолого-акмеологического консультирования, психодиагностики, тренинговых программ, двигательной и интеллектуальной рекреации).

Данное исследование направлено на разрешение ряда противоречий: а) между созданием новых наук о законах развития природы, общества и человека и их отсутствием в системе научных дисциплин. Это требует создания новых учебных дисциплин, коммуникативных средств на службе общества и освоения их преподавателями высшей школы, особенно старшего возраста; б) необходимостью преподавателя владеть методами изучения объекта, процесса и результата в собственной деятельности; в) проблемами творчества и креативности в психологии и отсутствием разработки антиципации (предвосхищения), духовных способностей созидательной и самосозидательной деятельности в акмеологии; г) потребностями современного общества и качеством образования взрослых; д) способностями, направленностью (цели, ценностные ориентации, мотивация достижений, свойства личности) и требованиями акмеологии созидания продуктивного субъекта образования; е) целями, задачами и средствами их достижения, стремлениями и возможностями их удовлетворения; ж) растущими социальными требованиями к субъекту образования со стороны общества и уровнем развития субъект-субъектных отношений, индивидуальных потребностей самореализации и возможностями их удовлетворения.

В работе исследованы акмецелевые программы самореализации природных потенциалов выдающихся ученых, предвестников акмеологии, на протяжении их жизненного пути Н.И. Пирогова, П.Ф. Лесгафта, В.М. Бехтерева. Выявлено влияние периода профессиональной подготовки в высшей школе на развитие их профес-

сионизма. Исследованы закономерности развития коммуникативной культуры преподавателей, сочетающих преподавание с научно-исследовательской деятельностью.

Экспериментально исследована зависимость между уровнями развития коммуникативной культуры и факторами, обеспечивающими вершины профессиональной образовательной деятельности по признакам вхождения выпускников в новые образовательные системы.

Нами использованы методы: моделирование факторов продуктивной деятельности представителей вершин коммуникативной культуры в научно-исследовательской, образовательной и нравственно-коммуникативной деятельности; анализа продуктов деятельности (в статьях, тезисах, курсовых, дипломных, кандидатских и докторских исследованиях); исторического анализа взаимодействия представителей школы Б.Г. Ананьева со студентами и между преподавателями, психолого-акмеологического тренинга и курса по теоретическим и методическим основам психолого-акмеологического тренинга. Студенты обучены самостоятельной разработке и реализации на практике тренинговых программ, исследованию меры их эффективности по общим методам, использованным в нашем исследовании. Особое место в нашей системе работы занимали интеллектуальная, двигательная рекреация и психодиагностические методы.

Интеллектуальная рекреация – это вид интеллектуальной деятельности, включающий применение различных упражнений, способствующих совершенствованию психических новообразований человека, создание условий для плодотворного интеллектуального труда и получения удовольствия в процессе личностного роста средствами психолого-акмеологических тренинговых программ. Это совместная деятельность преподавателя, тренера и респондента, связанная с решением коммуникативных, творческих, специальных, интеллектуальных и других задач.

Двигательная рекреация – использование физических упражнений, а также видов спорта в упрощенных формах для активного отдыха людей, получения удовольствия от этого процесса, развлечения, переключения с одного вида деятельности на другой, отвлечения от обычных видов трудовой, бытовой, спортивной, военной деятельности. Она составляет основное содержание массовых форм физической культуры и представляет собой рекреативную деятельность. Основным её признаком выступает конечный результат – создание определенного физического и психического состояния, обеспечивающего нормальное функционирование человеческого организма. Использование любых видов двигательной активности (физические упражнения, игры, физический труд и т. п.) в целях физического развития и укрепления

здоровья. Особенностью ее является полное подчинение интересам, вкусам, склонностям данного человека или группы людей, в связи с этим – полная свобода выбора вида и характера занятий, их периодичности и продолжительности, времени суток, содержания, средств, методов и форм организации.

Психодиагностические методы:

- опросник Айзенка использовали для изучения уровня экстраверсии и эмоциональной стабильности;
- для изучения коммуникативного потенциала использовалась анкета на коммуникативный потенциал Р.А. Максимовой;
- для изучения локус-контроля личности опросник уровня субъективного контроля (УСК) Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткинда;
- для изучения эмоционального состояния экспресс-диагностика самочувствия, активности, настроения (САН) В.А. Доскина, Н.А. Лаврентьева, М.П. Мирошникова, В.Б. Шарай;
- анкета: Удовлетворённость психолого-акмеологическим тренингом развития коммуникативной культуры и курсом «Теоретические и методические основы психолого-акмеологического тренинга» Н.В. Кузьминой, Е.Н. Жариновой;
- анкета «Признаки проявления в деятельности преподавателя коммуникативной культуры» Н.В. Кузьминой, Е.Н. Жариновой;
- метод анализа культуры взаимодействия преподавателя со студентами на занятии Н.В. Кузьминой, Е.Н. Жариновой.

Результаты исследования были выявлены с помощью метода математической обработки данных – первичная статистика, Т-критерий Стьюдента (II курс). Метод ранжирования (III, IV, V курсы).

По результатам в студентах выявлялся уровень развития коммуникативной культуры преподавателя высшей школы. Студенты активизируются, повышается внимание друг к другу, к сообщаемой информации и применяется на практике в общении непосредственно на занятии.

Результаты эксперимента обнаружили новые свойства, способствующие повышению качества подготовки бакалавров, магистров, специалистов сферы образования. Выявлены признаки продуктивных результатов, на достижение которых в работе со студентами направляются усилия преподавателя. Их описание выполняет следующие функции: создавать общие контуры искомого образа результата, концепцию образа результата на студенте, выносит доминанту в системе «преподаватель – студент» за пределы высшего учебного заведения в самостоятельную профессиональную деятельность. Результат влияния преподавателя сказывается в процессах самообразования, самоорганизации, самоконтроля выпускника. Только самоорганизованная, саморазвивающаяся, самодостаточная личность может состояться мастером своего дела.

Средствами внедрения проведенных исследований в практику современной высшей школы служили: опубликование результатов исследования в монографиях, статьях, учебных пособиях, участия в международных и региональных конференциях, в организации и проведении ежегодных научных сессий «Общественная академия акмеологических наук», повышении квалификации, индивидуальных консультаций, групповых тренингов, двигательной и интеллектуальной рекреации, что способствует повышению коммуникативной культуры и творческому долголетию объектов и субъектов исследования.

#### Список литературы

1. Акмеология / под ред. А.А. Деркача – М.: Изд-во РАГС, 2002. – 650 с.
2. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. – М.: Наука, 2000. – 536 с.
3. Ильин В.В., Пожарский С.Д. Философия и акмеология. – СПб.: Политехника, 2003. – 305 с.
4. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория фундаментального образования (созидания духовных продуктов в свойствах субъектов образования средствами учебных дисциплин): моногр. – СПб.: Центр стратегических исслед., 2012. – 382 с.
5. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория фундаментального образования в опыте талантливых преподавателей: моногр – СПб.: Центр стратегических исслед., 2013. – 272 с.
6. Кузьмина Н.В., Варфоломеева Л.Е., Жаринова Е.Н. Акмеологические основы развития коммуникативной культуры и творческой готовности бакалавра, магистра, специалиста: моногр. – СПб.: Центр стратегических исслед., 2015. – 316 с.
7. Кузьмина Н.В., Турчин А.С., Жаринова Е.Н. Акмеологические технологии фундаментального общего образования: моногр. / под ред. А.Н. Сивака. – СПб.: Центр стратегических исслед., 2016. – 388 с.
8. Кузьмина Н.В., Жаринов Н.М., Жаринова Е.Н. Акмеологические технологии профессионального образования: моногр. / под ред. А.Н. Сивака. – СПб.: Центр стратегических исслед., 2016. – 286 с.
9. Кузьмина Н.В., Жаринова Е.Н. Категоризация акмеологических понятий как научная проблема коммуникативной культуры и творческой готовности. Акмеология 2015. Методологические и методические проблемы. Выпуск двадцать пятый / под ред. Н.В. Кузьминой, Е.Н. Жариновой. – СПб.: Центр стратегических исслед., 2015. – С. 32–42.
10. Кузьмина Н.В. (Головко-Гаршина) Предмет акмеологии. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Политехника, 2002. – 189 с.
11. Пожарский С.Д. Акмеология и катабология: теория совершенствования человека. – СПб.: Лема, 2013. – 266 с.
12. Пожарский С.Д. Предыстория акмеологии России. – СПб.: Лема, 2012. – 198 с.
13. Пожарский С.Д. Развитие акмеологии // Акмеология деятельности. – СПб., 2007. – С. 171–197.
14. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. – М.: Сов. энцикл., 1983. – 840 с.
15. Шадриков В.Д. Пузанков Д.В., Федоров И.Б. Двухступенчатая система подготовки специалистов // Высш. образование в России. – М., 2004. – № 2. – С. 3–7.
16. Maslow A.H. Toward a psychology of Being. 2-nd ed. N.Y. Van Nostrand, 1968. XVI. – 240 p.

*Е. И. Кустова, В. Г. Казанская*

### **Особенности личности учащихся среднего профессионального образования**

В статье анализируется личность учащихся среднего профессионального образования. Установлено, что уровень адаптационных показателей старших подростков, обучающихся в профессиональном лицее значительно ниже, чем их сверстников из общеобразовательной школы. Определены особенности личностных характеристик юношей-подростков и девушек-подростков, получающих среднее профессиональное образование.

The article is devoted to the study of the personality of pupils of secondary professional education. Established that the level of adaptation indicators for older adolescents enrolled in vocational school is significantly lower than their peers from comprehensive schools. The features of the personal characteristics of youths and adolescent girls receiving secondary vocational education.

**Ключевые слова:** старший подростковый возраст индивидуально-психологические особенности, коммуникативный потенциал, уровень тревожности, психолого-педагогическое сопровождение.

**Key words:** senior adolescence the individual-psychological characteristics, communicative potential, level of anxiety, psychological and pedagogical support.

Одной из наиболее важных задач среднего профессионального образования является повышение эффективности учебно-воспитательного процесса, его направленность на подготовку конкурентоспособных специалистов среднего звена в современных социально-экономических условиях, повышение их адаптивных и коммуникативных качеств.

Для формирования профессионально важных качеств личности обучающихся необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности старших подростков.

Основной контингент обучающихся в средних специальных учебных заведениях соответствует возрасту 14–17 лет, называемому «старший подростковый возраст», или «ранняя юность».

Этот период имеет свои характерологические особенности [2]:

1. Продолжает формироваться самосознание: представление о себе самом, самооценивание своей внешности, умственных, моральных, волевых качеств.

2. Происходит соотношение себя с идеалом, появляется возможность самовоспитания.

3. Возрастает волевая регуляция.
4. Ведущей деятельностью становится учебно-профессиональная деятельность.
5. Основным мотивом познавательной деятельности является приобретение профессии.
6. Возрастает концентрация внимания, объем памяти, логизация учебного материала, продолжает формироваться абстрактно-логическое мышление.
7. Появляется умение самостоятельно разбираться в сложных вопросах.
8. Формируется собственное мировоззрение как целостная система взглядов, знаний, убеждений, своей жизненной философии – увлечение псевдонаучными теориями, создание собственных теорий жизни, любви, политики, максимализм суждений.
9. Появляется стремление к самоутверждению, независимости, оригинальности.
10. Появляется подростковый негативизм: пренебрежение к советам старших, критиканство, проявление недоверия.
11. Возникает сухой рационализм, практицизм.
12. Отсутствует подлинная самостоятельность, наблюдается подверженность влиянию сверстников, повышенная внушаемость и конформизм по отношению к сверстникам.
13. Завершается половое созревание. Формируется отношение к зарождающимся сексуальным желаниям.
14. Возникает первое чувство любви, дружбы.
15. Происходит существенная перестройка эмоциональной сферы.

Успех социализации подростков зависит от успеха в ведущей деятельности – учебе, причисление себя к определенной референтной группе, удовлетворенность собой, активность поведения и уровень тревоги, характеристики соматического здоровья.

Возникает научно-практический интерес выявить уровень вышеперечисленных факторов успешности социализации подростков для оптимизации психолого-педагогической помощи в образовательных учреждениях.

Диагностическое исследование проводилось в сентябре-ноябре 2016 г. в Ижорском политехническом лицее и ГБОУ СОШ № 401 Колпинского района г. Санкт-Петербурга. В нем приняли участие 60 подростков в возрасте 14–16 лет, из них 30 обучающихся в лицее и 30 – в общеобразовательной школе (контрольная группа).

В работе применялся комплекс стандартизированных методик [5; 6]. 1. Методика «Социально-психологическая адаптированность» К. Роджерса и Р. Даймонда (СПА). 2. Многофакторный личностный

опросник «Адаптивность» А.Г. Маклакова (МЛО). 3. Методика «Многомерная оценка детской тревожности» Е.Е. Ромицыной (МОДТ). 4. Шестнадцатифакторный личностный опросник Кеттелла (16 PF). 5. Методика «Карта интересов». 6. Социометрическое исследование.

Кроме того, анализировалось количество пропущенных уроков и успеваемость учащихся. Данные подверглись математико-статистической обработке.

В результате проведенного исследования выявлено следующее:

1. Уровень адаптированности учащихся лица значительно ниже, чем их сверстников из общеобразовательной школы.

Так, учащиеся лица отличаются от их сверстников из общеобразовательной школы более высокими значениями по следующим шкалам методики «Социально-психологическая адаптированность»: «Дезадаптивность» ( $p < 0,001$ ), «Непринятие себя» ( $p < 0,001$ ), «Непринятие других» ( $p < 0,001$ ), «Эмоциональный дискомфорт» ( $p < 0,001$ ), «Внешний контроль» ( $p < 0,001$ ), «Ведомость» ( $p < 0,001$ ), «Эскапизм» ( $p < 0,05$ ). Также достоверно ниже получились результаты по шкалам: «Адаптивность» ( $p < 0,001$ ), «Принятие себя» ( $p < 0,001$ ), «Принятие других» ( $p < 0,001$ ), «Эмоциональный комфорт» ( $p < 0,001$ ), «Доминирование» ( $p < 0,05$ ).

Сопоставление результатов учащихся лица с результатами общеобразовательной школы свидетельствуют об ухудшении эмоционального комфорта, повышении критичности к себе и другим, уход от проблем, ведомость. Особенность построения учебного процесса в лицее, выделенные личностные черты, отсутствие интереса к изучаемым предметам приводят к большому количеству пропусков уроков.

2. В результате исследования было установлено, что уровень тревоги учащихся лица (методика измерения тревожности МОДТ) значительно выше, чем у их сверстников из общеобразовательной школы по основным шкалам: «Общая тревожность» ( $p < 0,001$ ), «Тревога во взаимоотношениях со сверстниками» ( $p < 0,05$ ), «Тревога во взаимоотношениях с учителями» ( $p < 0,05$ ), «Тревога, возникающая в ситуациях самовыражения» ( $p < 0,001$ ), «Тревога, возникающая в ситуациях проверки знаний» ( $p < 0,001$ ), «Снижение психической активности, связанное с тревогой» ( $p < 0,001$ ), «Повышение вегетативной реактивности, связанное с тревогой» ( $p < 0,001$ ).

Данные показатели проявляются в ситуациях: а) проверки знаний (особенно – публичной), когда учащиеся лица испытывают тревогу; б) взаимоотношений с одноклассниками и учителями. Это приводит к большому количеству пропусков уроков по неуважительной причине ( $p < 0,05$ ).



Кроме того, в результате сравнения количества уроков, пропущенных по болезни, выяснилось, что учащиеся лица значительно чаще болеют ( $p < 0,05$ ), чем старшеклассники общеобразовательной школы.

Таким образом, можно говорить о том, что традиционная организация обучения (общеобразовательная школа) способствует снижению заболеваемости учащихся. Привычные условия организации учебного процесса, позитивный эмоциональный настрой благотворно отражаются на функциональном состоянии старшеклассников.

Значимых отличий в успеваемости учащихся лица и общеобразовательной школы не выявлено.

Это позволяет сделать вывод, что изменения в организации образовательного процесса (условия массовой школы и профессионального учебного заведения) в первую очередь отражаются на состоянии здоровья старшеклассников и их эмоциональном состоянии.

3. Следующим этапом исследования было выявление личностных отличий по гендерному принципу учащихся лица [1]. Сравнительный анализ данных по методике «Адаптивность» выявил существенные различия по шкале «Коммуникативный потенциал» между юношами и девушками (табл. 1).

Таблица 1

*Различия показателей по шкалам  
методики МЛО «Адаптивность» юношей и девушек  
Ижорского политехнического лица*

Основные шкалы методики МЛО «Адаптивность»	Юноши	Девушки
Коммуникативный потенциал	14,63 + 0,93	12,14 + 0,55*

*Примечание:* здесь и далее в таблицах приведены значения в виде показателей  $M + m$ , где  $M$  – среднее значение показателя по выборке, а  $m$  – средняя ошибка показателя по выборке \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ ; \*\*\* –  $p < 0,001$ . Данные в таблицах приводятся только по шкалам, имеющим значимые отличия.

Таким образом, у юношей-подростков коммуникативные способности развиты меньше, чем у девушек-подростков того же возраста, обучающихся в лицее. Они испытывают затруднения в общении, у них менее богат словарный запас [4; 5].

Сравнительный анализ показателей по методике «Социально-психологическая адаптированность» выявил большую адаптированность девушек к условиям образовательной среды (табл. 2).

Таблица 2

*Различия показателей по шкалам методики «Социально-психологическая адаптированность» (СПА) у юношей и девушек Ижорского политехнического лицея*

Основные шкалы методики СПА	Юноши	Девушки
Адаптивность	134,11 + 3,09	145,18 + 2,13**
Эмоциональный комфорт	22,0 + 1,14	24,91 + 0,83*
Внутренний контроль	50,81 + 1,65	54,77 + 1,03*

*Примечание:* \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ ; \*\*\* –  $p < 0,001$ .

Девушки-подростки в большей степени, чем юноши-подростки испытывают эмоциональный комфорт, оптимизм, уверенность, в большей степени способны контролировать свое поведение. Видимо, эти особенности и позволяют девушкам быть более адаптированными к школьным условиям, чем юношам.

Эмоциональный комфорт, наблюдающийся у девушек-подростков, объясняется более низкими показателями тревожности (табл. 3).

Таблица 3

*Различия показателей по шкалам методики «Многомерная оценка детской тревожности» (МОДТ) юношей и девушек Ижорского политехнического лицея*

Шкалы методики МОДТ	Юноши	Девушки
Шкала 1. Общая тревожность	4,70 + 0,36	3,5 + 0,28*
Шкала 2. Тревога во взаимоотношениях со сверстниками	4,0 + 0,35	2,82 + 0,21**
Шкала 10. Повышение вегетативной реактивности, связанное с тревогой	5,56 + 0,41	4,36 + 0,29*

*Примечание:*\* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ ; \*\*\* –  $p < 0,001$ .

Девушкам-подросткам, в большей степени, чем юношам-подросткам, свойственно ровное настроение и адекватная самооценка. Они, в большей степени, чем их сверстники противоположного пола, способны разумно оценить свои перспективы, воспринимать появляющиеся трудности соответственно их объективной эмоциональной насыщенности. Девушкам в меньшей степени, чем юношам, свойственны переживания, связанные с взаимоотношениями со сверстниками. Кроме этого, они быстрее и легче восстанавливают силы после тяжелых эмоциональных переживаний.

Социометрический статус девушек-подростков также значительно выше, чем социометрический статус юношей-подростков ( $p < 0,05$ ). Таким образом, можно утверждать, что положение девушек в системе межличностных отношений значительно устойчивее, чем у юношей.

Сравнительный анализ позволил установить и личностные различия между юношами и девушками (табл. 4).

Таблица 4

*Показатели по тесту 16PF юношей и девушек  
Ижорского политехнического лицея*

Основные шкалы методики 16 PF	Юноши	Девушки
Фактор А	4,19 + 0,44	5,43 + 0,38*
Фактор Q2	6,67 + 0,45	5,5 + 0,29*
Фактор Q4	9,33 + 0,45	7,61 + 0,47*

*Примечание:* \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ ; \*\*\* –  $p < 0,001$ .

Следовательно, девушки-подростки проявляют больше добродушия в общении с людьми, им в большей степени, чем юношам-подросткам, свойственно эмоциональное выражение чувств, они в большей степени готовы к сотрудничеству. При этом девушки-подростки в большей степени, чем юноши-подростки, зависят от группы, проявляют несамостоятельность и в меньшей степени фрустрированы. Вероятно, переживание напряжения юношами-подростками можно объяснить их стремлением к самостоятельности.

Существенные различия выявлены в успеваемости юношей и девушек (табл. 5).

Таблица 5

*Сопоставление успеваемости юношей и девушек  
Ижорского политехнического лицея*

Основные предметы	Юноши	Девушки
Литература	3,44 + 0,11	4,0 + 0,09***
Биология	3,44 + 0,10	3,84 + 0,11**
История	3,59 + 0,11	4,05 + 0,10**
Средний балл	3,62 + 0,08	3,86 + 0,08*

*Примечание:* \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ ; \*\*\* –  $p < 0,001$ .

Следовательно, успеваемость девушек-подростков значительно выше, чем юношей-подростков, по ряду предметов, таких как литература, биология, история. В результате их средний балл значительно отличается от среднего балла юношей.

Таблица 6

*Сопоставление специальных профильных предметов с реальными интересами юношей Ижорского политехнического лицея*

Название профильного предмета	Негативное отношение (отрицательные показатели)	Интерес отсутствует (0 баллов)	Незначительный интерес (1–6 баллов)	Высокая заинтересованность (7–12 баллов)
Материаловедение	67 %	-	33 %	-
Электротехника	64 %	-	36 %	-
Основы технической механики и гидравлики	50 %	12 %	30 %	8 %
Допуски и технические измерения	57 %	13 %	30 %	-

Таблица 7

*Сопоставление специальных профильных предметов с реальными интересами девушек Ижорского политехнического лицея*

Название профильного предмета	Негативное отношение (отрицательные показатели)	Интерес отсутствует (0 баллов)	Незначительный интерес (1–6 баллов)	Высокая заинтересованность (7–12 баллов)
Санитария и гигиена	-	13 %	37 %	50 %
Розничная торговля	-	-	75 %	25 %
Основы бухучета	-	48 %	30 %	12 %
Основы деловой культуры	-	13 %	30 %	50 %

Сравнение уровня развития интересов к изучаемым предметам на профильном уровне среди девушек-подростков и юношей-подростков позволяет установить, что девушки более осознанно обучаются профессии, чем их сверстники юноши.

Меньшее количество девушек относятся отрицательно к выбранным областям знаний (юноши – 44 %, девушки – 29 %) и значительно больше испытывают слабый интерес к изучаемым профильным предметам (юноши – 29 %), девушки – 38 %).

Таким образом, обнаружены отличия в особенностях адаптации к условиям среднего профессионального образования юношей-подростков и девушек-подростков. Установлено, что коммуникативные способности девушек-подростков значительно выше, чем юно-

шей-подростков. При этом девушки-подростки в большей степени способны контролировать свое поведение. В результате они имеют более низкий уровень тревожности, более высокий социометрический статус и более успешны в обучении.

Полученные результаты могут использоваться при планировании психолого-педагогического сопровождения учащихся среднего профессионального образования, которое должно быть направлено на снижение тревожности подростков, повышение их коммуникативных навыков.

Кроме того, в учреждениях среднего профессионального образования целесообразно больше уделять внимания производственной практике. Это поможет будущим специалистам более осознанно относиться к профильным дисциплинам на основе практического применения получаемых знаний.

#### **Список литературы**

1. Бендас Т.В. Гендерная психология. – СПб.: Питер, 2009.
2. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология. – М.: Педагогическое общество России, 2009.
3. Дикая Л.Г. Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы. – М.: Ин-т психологии РАН, 2007.
4. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. – СПб.: Питер, 2011.
5. Ратанова Т.А. Психодиагностические методы изучения личности. – М.: МПСИ, 2008.
6. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность. Теория и методы диагностики. – М.: МПСИ, 2007.

*С. В. Чермянин, В. Е. Капитанаки, А. С. Скороход*

**Особенности формирования мотивационных установок  
к практической деятельности у студентов,  
обучающихся по специальности «Клиническая психология»**

Изучены особенности профессиональной мотивации студентов, обучающихся по специальности «Клиническая психология». Показано, что мотивационные установки являются величиной динамичной. Снижение профессиональной мотивации у студентов проявляется преимущественно в ситуации смены модели обучения: переход от учебной к практической деятельности в преддверии и на начальных этапах прохождения практик, а также в ситуации необходимости выбора направления дальнейшей профессиональной деятельности, и связано с транзиторным повышенным уровнем нервно-психического напряжения.

Мероприятия по формированию, сохранению и поддержанию мотивационных установок студентов необходимо осуществлять с начального этапа обучения будущих специалистов в области клинической психологии. Формирование мотивации студентов к профессиональной деятельности в качестве клинического психолога следует строить поэтапно, с учетом возрастных особенностей и особенностей учебной программы, знаний и навыков студентов.

Представленные данные позволяют оценить наиболее часто встречающиеся причины снижения мотивационных установок студентов, обучающихся по специальности «Клиническая психология», и необходимые профилактические и коррекционные мероприятия.

Peculiarities of professional motivation of students enrolled in the specialty "Clinical psychology". It is shown that motivational attitudes are dynamic value. The decrease in professional motivation of students occurs mainly in a situation of change model of learning: the transition from the academic to the practical activities prior to and during the initial stages of practice, but also in situation the need to select areas for further professional activity and is associated with transient high level of neuropsychic tension.

Development activities, the preservation and maintenance of motivational attitudes of students necessary to implement the initial stage of training of future specialists in the field of clinical psychology. Formation of motivation of students to professional activity as a clinical psychologist should be built in stages, taking into account age peculiarities and characteristics of the curriculum, knowledge and skills of students.

Presented data allow to evaluate the most common reasons for the decrease in motivational attitudes of students enrolled in the specialty "Clinical psychology", and the necessary preventive and corrective measures.

**Ключевые слова:** клиническая психология, студенты, производственные практики, мотивационные установки, система психолого-педагогического сопровождения, психофизиологическое состояние, нервно-психическое напряжение, профилактические мероприятия.

**Key words:** clinical psychology, students, practical training, motivational attitudes, the system of psychological and pedagogical support, physiological status, mental stress, preventive measures.

На современном этапе развития отечественного высшего образования процесс подготовки выпускников образовательных учреждений основывается прежде всего на положениях компетентностного подхода. Данный подход предполагает не только и не столько развитие профессиональных знаний умений и навыков, сколько формирование системно организованных интеллектуальных, коммуникативных, самоорганизующих, моральных начал, позволяющих успешно организовывать деятельность в широком социальном, экономическом и культурном контекстах [2]. Следовательно, приоритетной задачей образовательного процесса в вузе является подготовка выпускника, способного самостоятельно приобретать знания и регулировать собственную образовательную и впоследствии практическую деятельность.

Успешность реализации задач компетентностного подхода во многом зависит от профессиональной мотивации обучающихся, под которой понимается действие конкретных побуждений, обуславливающих выбор профессии и продолжительное выполнение обязанностей, связанных с этой профессией [1].

Таким образом, формирование профессиональной мотивации, определяющей успешность и эффективность обучения в вузе, является одной из задач психолого-педагогического сопровождения, создающего эффективную для адаптации к учебной деятельности среду и благоприятные условия для становления профессионала в вузе [3; 4; 6].

В процессе обучения в вузе у студентов, обучающихся помогающим профессиям, зачастую формируются отдельные признаки дезадаптации, проявляющиеся снижением, вплоть до полной потери, мотивации к обучению и дальнейшей деятельности [5; 7; 9].

С целью динамического мониторинга личностных особенностей и мотивационных установок студентов, обучающихся по специальности «Клиническая психология», с 2010 по 2016 гг. проведено психодиагностическое исследование, в котором приняли участие 214 студентов I–VI курсов, обучающихся по специальности «Клиническая психология» в возрасте от 17 до 23-х лет.

Проведенные исследования свидетельствуют, что трудности обучения, обуславливающие снижение мотивации, возникают не только на начальном этапе обучения, когда первокурсники активно адаптируются к особенностям и новым требованиям учебной деятельности в вузе. Они возможны и на других этапах обучения в вузе. Например, у части студентов III курсов, особенно после первой про-

изводственной практики, отмечается некоторое разочарование в профессии, потеря интереса к учебе и закономерное снижение профессиональной мотивации.

Снижение уровня профессиональной мотивации у студентов III курса в основном носит ситуативный характер. В период подготовки к первой производственной практике, осуществляемой преимущественно в медицинских учреждениях психиатрического и психосоматического профиля, у большинства студентов III курса, согласно результатам опроса и психодиагностического обследования, отмечается ухудшение функционального состояния, вызванное ожиданием практики. Представления третьекурсников о предстоящем взаимодействии с пациентами и врачебно-сестринским персоналом вызывают опасения и тревогу у большинства третьекурсников, принявших участие в обследовании. Так, в ходе опроса, проводимого в преддверии практики, установлено, что 70 % студентов III курса отмечали наличие отдельных признаков нервно-психического напряжения и недостаточную, по их мнению, сформированность навыков профессионального взаимодействия с пациентами лечебных учреждений.

Фрустрирующие ожидания от предстоящего взаимодействия с пациентами и врачебно-сестринским персоналом, необходимость адаптироваться в новом для обучающегося медицинском коллективе, представления о реализации задач практики и возможных трудностях провоцируют у студентов III курса редукцию профессиональных интересов, обесценивание деятельности клинического психолога и снижение значимости профессиональных компетенций. Необходимо отметить, что профессиональные интересы большинства третьекурсников в большей степени ситуативны и, скорее, связаны с тематикой предметов, изучаемых в текущем семестре, чем являются следствием осознанного профессионального выбора. Поэтому выбор баз практики осуществляется студентами преимущественно в соответствии с собственными интересами, без учета специфики контингента, с которым предстоит работать на практике. Зачастую студенты не идентифицируют деятельность в рамках производственной практики с будущей профессиональной деятельностью, а ведущим мотивом выбора места практики является мотив «испытать» себя в этой роли. Следовательно, мотивационные установки к практической деятельности студентов III курса в большей степени определяются ожиданиями от предстоящей практики, а не степенью сформированности их профессиональных компетенций.

Студенты IV курса в преддверии практики более адаптированы к переходу на новую, практически направленную модель обучения. У них, с учетом уже имеющегося опыта, отсутствуют трудности с



планированием и структурированием собственной практической деятельности. Однако сохраняются страхи, связанные с предстоящим профессиональным взаимодействием с пациентами и врачебно-сестринским персоналом. Тем не менее, в отличие от студентов III курса, их в большей степени тревожит возможное несоответствие требованиям, предъявляемым к клиническому психологу, и недостаточная сформированность профессиональных компетенций. Ревизия собственных личностных качеств и степени сформированности практических навыков и теоретико-методологической подготовки приводит у студентов IV курса к снижению самооценки, что сказывается на уровне мотивации к профессиональной деятельности. Примечательно, что студенты IV курса стараются выбирать более «простые» базы практики, практически не ориентируясь на собственные интересы. Основным мотивом для выбора практики является максимальное исключение вероятности демонстрации профессиональной некомпетентности. Следовательно, мотивационные установки студентов четвертого курса в большей степени зависят от их субъективной оценки сформированности профессиональных компетенций и экспертных оценок.

Обращения к руководителю практики содержат преимущественно вопросы, касающиеся способов осуществления профессиональной деятельности и собственного соответствия требованиям, предъявляемым к клиническому психологу, что указывает на необходимость проведения целенаправленной супервизии в отношении студентов IV курса.

На завершающем этапе обучения в вузе (V–VI курсы) актуальным становятся сопоставление желаемого и достигнутого уровней профессиональных компетенций, а также самостоятельное определение дальнейшего профессионального пути. Зачастую результаты такого рефлексивного анализа также приводят к обращению за психологической помощью [8; 9].

Студенты V курсов, с одной стороны, ассоциируют практику с началом профессиональной деятельности, с другой стороны – практика являет собой возможность получения базы данных, которые будут положены в основу ВКР. Поэтому место прохождения практики они выбирают в соответствии с собственными практическими и/или научными интересами.

В любом случае их отношение к практике характеризуется не учебной, а именно профессиональной направленностью. Они так же, как и респонденты IV курса, ориентированы на положительную оценку их деятельности, но готовы принимать активное участие в лечебном процессе, проявлять инициативу и отстаивать собственные профессиональные позиции.

У студентов V курса наблюдается снижение мотивационных установок только в ситуации отсутствия профессионального самоопределения. Студенты, имеющие более четкие представления о направлении и месте будущей деятельности в качестве клинического психолога (после окончания вуза), не манифестируют снижение мотивации к практической деятельности. В то же время у студентов, не имеющих четких профессиональных представлений и планов, наблюдается снижение мотивации и разочарование в собственном профессиональном выборе.

В ходе проведенного исследования установлено, что в процессе всего обучения в целом у студентов отмечена устойчивая мотивация к обучению и интерес к деятельности клинического психолога в различных сферах народного хозяйства. В частности, анализ результатов, полученных при использовании авторской анкеты «Профессиональная направленность», предназначенной для изучения мотивации к обучению по специальности, наличие интереса к данной специальности в процессе обучения и желания после окончания образовательного учреждения работать непосредственно по специальности и др., показал следующее (рис. 1). Обнаружено, что мотивация к обучению по специальности и наличие к ней интереса имеет достоверный рост на протяжении всего периода обучения студентов ( $3,37 \pm 0,3$ ;  $3,22 \pm 0,3$ ;  $3,67 \pm 0,3$ ;  $3,73 \pm 0,2$ ;  $4,31 \pm 0,2$  соответственно по пятибалльной системе оценок). Такая же динамика выявлена и в отношении желания студентов после окончания образовательного учреждения работать в качестве клинического психолога ( $2,2 \pm 0,2$ ;  $3,00 \pm 0,3$ ;  $3,36 \pm 0,2$ ;  $3,67 \pm 0,2$ ;  $3,98 \pm 0,2$  соответственно).

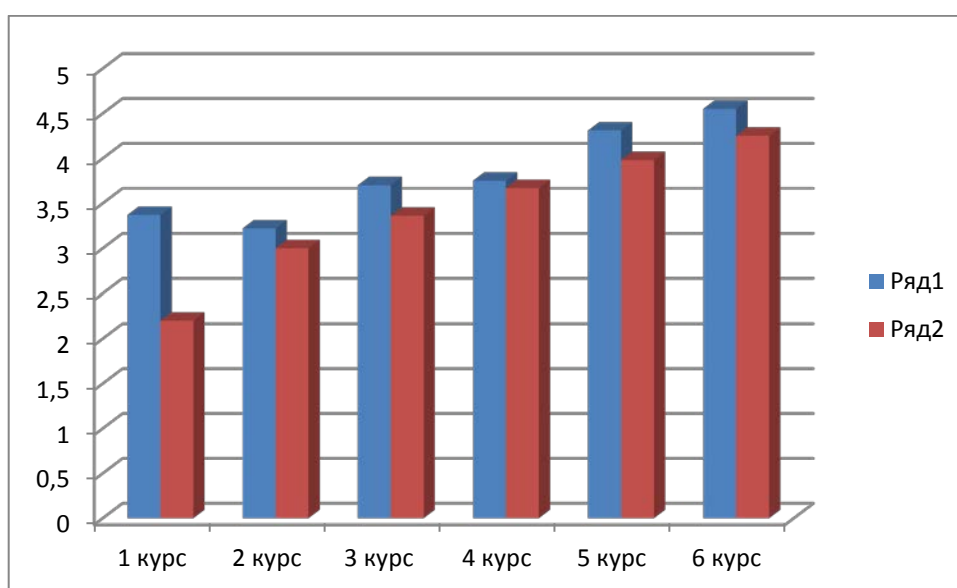
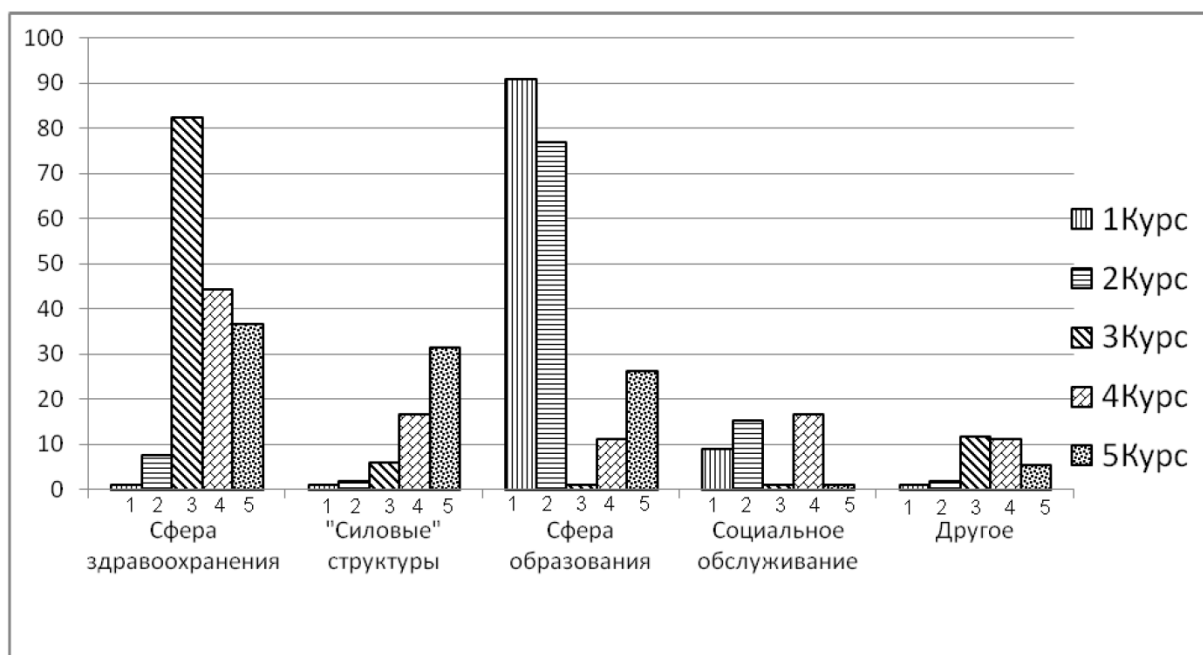


Рис. 1. 1 ряд. Интерес к обучению по специальности «Клиническая психология»  
2 ряд. Желание после окончания вуза работать клиническим психологом

Одновременно, на основании проведенного анализа получены данные о профессиональном предпочтении студентов, обучающихся по специальности «Клиническая психология» на разных этапах обучения. Так, студенты III, IV, V курсов после завершения обучения планируют свое дальнейшее трудоустройство в учреждениях здравоохранения (82,4 %; 44,4 %; 36,8 % соответственно) и психологических подразделениях «силовых» структур (5,9 %; 16,7 %; 31,6 % соответственно). В то же время студенты I и II курсов, не имевшие опыта прохождения производственных практик, (91 %; 77 % соответственно) ориентированы на профессиональную деятельность в сфере образования, которая им хорошо знакома (рис. 2).

Полученные данные о динамике мотивационных установок в отношении практической деятельности свидетельствуют о необходимости психолого-педагогического сопровождения профессионального становления будущих клинических психологов в ходе образовательного процесса.



*Рис. 2.* Представления студентов о своей будущей работе в качестве клинического психолога в различных отраслях народного хозяйства в процентном соотношении (%)

С целью оптимизации системы психолого-педагогического сопровождения студентов, обучающихся по специальности «Клиническая психология», в ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина» (факультет психологии) течение 2010–2015 гг. был разработан и апробирован комплекс мероприятий, направленных на формирование мотивационных установок к

практической деятельности и развитие профессиональных качеств будущих клинических психологов. Данный комплекс содержит следующие этапы:

- динамический психологический мониторинг (изучение личностных особенностей и мотивационных установок студентов на различных этапах обучения);
- коррекцию психоэмоционального состояния студентов, испытывающих трудности профессионального обучения и манифестирующих снижение профессиональной направленности;
- актуализацию мотивационных установок к практической деятельности будущих специалистов путём проведения психологических тренингов и психолого-педагогических занятий, направленных на сохранение и повышение мотивационных установок к дальнейшей профессиональной деятельности в качестве специалиста по избранной профессии и развитие необходимых для успешной профессиональной деятельности личностных свойств и психологических качеств [8].

В качестве методологического инструментария в процессе вузовской подготовки к учебной, производственной и научно-исследовательской и квалификационной практике студентов, обучающихся по специальности «Клиническая психология» преподавателями применялся разработанный авторами психолого-педагогический тренинг.

На начальном этапе обучения студентов при условии создания психологической атмосферы доверия и безопасности, в которой каждый обучающийся имеет возможность получения безоценочной обратной связи, применялся:

- на первом этапе – тренинг когнитивных навыков, повышения мотивации с формированием личной значимости будущей профессии, коммуникативной компетентности, толерантности и эмпатии,
- на втором этапе – тренинг сенситивности и устойчивости к тревоге, креативности мышления, профессиональной направленности;
- на третьем этапе – тренинг принятия решений, уверенного поведения, эмпатии и коммуникабельности, способности к саморегуляции [1; 4; 7; 9; 10].

Применение данного тренинга позволило оптимизировать программу психолого-педагогического сопровождения формирования у студентов профессиональных компетенций по специальности «Клиническая психология» и мотивационных установок относительно будущей профессиональной деятельности.

Студенты, проходящие практику и предполагающие работать в медицинских учреждениях, в большей степени ориентировались на широкий репертуар психологической приемлемости, ролевой репертуар, чувствительность при общении с проблемными (агрессивными) клиентами, умение рассматривать стрессовые ситуации в качестве отправных точек личностного развития и роста.

Для студентов, проходящих практику и предполагающих работать в психологических подразделениях «силовых», акцент ставился на способности к эмоциональной саморегуляции в условиях стресса, дефицита времени и информации. В качестве основного приоритета формировалась установка на оказание психологической помощи лицам, пережившим ситуации реальной витальной угрозы, а также специалистам, привлекавшимся к ликвидации чрезвычайных ситуаций.

Помимо проведения тренинговых занятий, достаточно эффективными в плане сохранения и поддержания профессиональной мотивации у студентов, обучающихся по специальности «Клиническая психология», показали себя и другие психологические и воспитательные мероприятия (таблица).

Таблица

*Психологические и воспитательные мероприятия, направленные на сохранение и поддержание профессиональной мотивации у студентов, обучающихся по специальности «Клиническая психология»*

Основные этапы	Мероприятия по формированию профессиональной мотивации студентов
1 этап (I–II курсы)	Учебная (ознакомительная практика) в условиях образовательного учреждения. Беседы, направленные на понимание студентами общественной и личной значимости деятельности клинического психолога лечебных учреждений МЗ РФ и психологических подразделений «силовых» структур России
	Экскурсии в музеи города и музеи образовательных учреждений с целью изучения материала об исторических личностях, внесших наибольший вклад в развитие клинической психологии
	Посещение лечебных учреждений МЗ РФ и других ведомств с целью знакомства с рабочими местами и особенностями профессиональной деятельности клинических психологов
	Индивидуальные беседы со студентами, у которых отмечена неустойчивая профессиональная мотивация на обучение профессии клинического психолога
	Встречи с выпускниками вуза, работающими в качестве клинических психологов в учреждениях различных министерств и ведомств
2 этап (III курс)	Ознакомительные беседы со студентами об особенностях прохождения производственной практики в различных учреждениях и ведомствах.

	Осуществление консультационных мероприятий с целью выбора баз практики с учетом личностных свойств и психологических качеств студентов
	Прохождение студентами производственной практики в условиях лечебных учреждений под непосредственной курацией клинических психологов – выпускников вуза и ППС кафедры
	Супервизии студентов с участием ППС кафедры и клинических психологов лечебных учреждений с целью разбора тактики общения с пациентами лечебных учреждений, сбора анамнеза, особенностях проведения психодиагностического обследования и интерпретации полученных данных
	Участие в работе научно-практических конференций молодых ученых с представлением докладов по результатам производственной практики
3 этап (IV–V курсы)	Прохождение квалификационных и научно-исследовательских практик в лечебных учреждениях под курацией ППС кафедры
	Супервизии студентов с целью разбора тактик психокоррекционных мероприятий больных с участием ППС кафедры и ведущих специалистов в области клинической психологии
	Встречи с выпускниками вуза, работающими в качестве клинических психологов, с целью передачи опыта об особенностях начального этапа профессиональной деятельности в лечебных учреждениях
	Проведение мастер-классов с привлечением клинических психологов с целью ознакомления студентов с новыми и перспективными методами психологической коррекции пациентов, применяемыми в лечебных учреждениях
	Участие в работе научно-студенческого общества образовательного учреждения с целью выполнения научных исследований и выступлений с докладами на научно-практических конференциях разного уровня

Таким образом, в ходе проведенных многолетних исследований были получены следующие выводы:

Мониторинг психологического состояния студентов показал, что снижение профессиональной мотивации у студентов проявляется преимущественно в ситуации смены модели обучения: переход от учебной к практической деятельности в преддверии и на начальных этапах прохождения практик, а также и в ситуации необходимости выбора направления дальнейшей профессиональной деятельности и связан с транзиторным повышенным уровнем нервно-психического напряжения.

Мероприятия по сохранению и поддержанию мотивационных установок студентов необходимо осуществлять с начального этапа обучения будущих специалистов в области клинической психологии. Формирование мотивации студентов к профессиональной деятельности в качестве клинического психолога следует строить поэтапно, с учетом возрастных особенностей и особенностей учебной программы, знаний и навыков студентов.

В ходе психолого-педагогического сопровождения студентов, обучающихся по специальности «Клиническая психология» для сохранения и поддержания мотивационных установок в ходе образовательного и воспитательного процесса целесообразно использовать комплекс тренинговых программ и психодиагностических мероприятий, направленных на формирование необходимых профессиональных компетенций, которые определяют успешность профессиональной деятельности клинического психолога.

### Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 424 с.
2. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 8–9. [Электронный ресурс]. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-v-professionalnom-obrazovanii-k-osvoeniyu-kompetentnostnogo-podhoda> (дата обращения: 17.06.2016).
3. Маклаков А. Г. Совершенствование систем психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в общеобразовательной организации // Психология XXI века: материалы X междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2015. – С. 8–12.
4. Пьянкова Е. Н. Социально-психологическая адаптация студентов естественнонаучного профиля обучения регионального вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2006. – 19 с.
5. Рыбников В.Ю., Булыгина В.Г. Динамика представлений о профессиональных компетенциях у специалистов, осуществляющих лечебно-реабилитационную деятельность в психиатрическом стационаре // Вестн. психотерапии. – 2015. – №56 (61). – С. 37–49.
6. Сидорова А. А. Развитие адаптационного потенциала личности в процессе обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2012. – 24 с.
7. Чермянин С.В. Особенности психологического состояния студентов, обучающихся по специальности «Клиническая психология», во время первой производственной практики // Вестн. Российской воен.-мед. академии. – 2013. – 4 (44). – С. 159–162.
8. Чермянин С. В. Корзунин В.А. и др. Методологические аспекты психолого-педагогического сопровождения студентов вуза, обучающихся по специальности «Клиническая психология» // Вестн. ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2015. – № 1. Т.5 Психология. – С. 65–78.
9. Чернышова Л. А. Психолого-педагогическое сопровождение процесса обучения клинических психологов в вузе // Психология и медицина: пути поиска оптимального взаимодействия: материалы XI междунар. науч.-практ. конф. – Самара, 2011. – С. 792–800.

УДК 159.9 : 37.015.31 : 159.928.23

*В. В. Белов*

## **Акмеологические основы оценки организационной одаренности у студентов**

В статье рассматривается малоизученная проблема акмеологии и педагогической психологии – создание систем воспитания организационных лидеров: изучаются теоретические основы разработки методического аппарата мониторинга потенциальных организационных лидеров среди студентов. Обоснована необходимость применения акмеологического подхода для построения теоретической модели оценки лидерских возможностей у студентов. На основе субъектно-деятельностного принципа и системного подхода субъект организационной деятельности представлен как саморазвивающаяся система. Разработана теоретическая функционально-структурная модель организационной одаренности – системного качества личности организационного лидера, определяющего функциональные возможности субъекта организационной деятельности как саморазвивающейся системы.

The article consider insufficiently explored problems of acmeology and pedagogical psychology – creation of organizational leaders' education systems. Consider theoretical basis for developing a methodical tools of monitoring of potential organizational leaders among students. The necessity of acmeological approach for theoretical model of assessment students' opportunities of leadership is proofed. The subject of organizational activities is presented as a self-developing system, based on subject-activity principle and system approach. The theoretical functional-structural model of organizational talent is founded as a systems quality of an organizational leaders' personality. This quality defines the subject's of organizational activity functional opportunities as a self-developing system.

**Ключевые слова:** система воспитания организационных лидеров, акмеология организационного лидерства, субъект организационной деятельности, саморазвивающаяся система, мониторинг потенциальных организационных лидеров, студенты, организационная одаренность, теоретическая модель организационной одаренности.

**Key words:** organizational leaders' education systems, acmeology of organizational leadership, subject of organizational activity, self-developing system, monitoring of potential organizational leaders, students, organizational talent, theoretical model of organizational talent.



Актуальность исследования организационной одаренности у студентов проистекает из необходимости формирования управленческой элиты страны еще в период обучения в высших учебных заведениях. В этой связи, как уже отмечалось, в престижных отечественных вузах должны проектироваться и создаваться системы воспитания талантливых организационных лидеров, способных к социальному творчеству [6].

Успех создания системы воспитания талантливых лидеров зависит от решения многих теоретических проблем, в том числе и от создания теоретической модели организационной одаренности, которая позволит разработать методический аппарат мониторинга и выявления среди студентов тех, кто в будущем способен реализоваться в качестве талантливого организационного лидера.

Первый шаг разработки теоретической модели организационной одаренности предполагает обоснованный выбор теоретико-методологического основания, в качестве которого выбрана акмеология организационного лидерства [4; 5].

Сформулируем основные положения акмеологии организационного лидерства, имеющие отношения к разработке теоретической модели организационной одаренности.

Организационное лидерство – это социально-психологический механизм функционирования и развития акмеформы общностей людей. Отметим, что в настоящее время изучение вершинных форм общностей людей включено в предметную область акмеологии [2].

Опираясь на принцип субъекта деятельности, который является неотъемлемым основанием акмеологии и относится к её конкретным методологическим принципам исследования [2], можно заключить, что организационное лидерство возникает в результате особой деятельности – организационной деятельности, субъектом которой является организационный лидер.

С точки зрения системного подхода, который относится в акмеологии к общеметодологическим подходам [2], субъекта организационной деятельности можно рассматривать как вершинный уровень самоорганизующихся систем.

Опираясь на эволюционную концепцию саморазвития механизма управления Р.Ф. Абдеева, можно признать, что вершиной системогенеза является саморазвивающаяся система [1].

При этом необходимо уточнить с точки зрения эволюционного понимания содержание саморазвивающейся системы. Первым этапом эволюции данных систем являются саморегулирующиеся системы, которые обладают механизмом сохранения своей структуры и устойчивого функционирования. Благодаря механизмам образования цели, которые надстраиваются над механизмами саморегуляции, саморегулирующие системы превращаются в более сложные

системы – целенаправленные системы. Необходимо отметить, что образование цели уже является признаком самодетерминации. И, наконец, когда возникают механизмы саморазвития, система из целенаправленной становится саморазвивающейся системой с окончательно сформированным механизмом самодетерминации [7].

Для понимания функциональной структуры саморазвивающейся системы важным является положение П.К. Анохина о том, что возникшие в эволюции механизмы «саморегуляции» не исчезают, а преобразуются и в системе высшего порядка входят в качестве функциональных блоков [3]. Из этого следует, что субъект организационной деятельности как саморазвивающаяся система представляет собой трехуровневую функциональную структуру, построенную по принципу встроенных систем или принципа «матрешки» [7].

Итак, единственно конструктивным направлением исследования и разработки теоретической модели организационной одарённости является поиск и уточнение психологических механизмов саморазвивающейся системы.

При построении теоретической модели организационной одарённости будем исходить из предлагаемого нами определения понятия организационной одарённости.

Организационная одарённость – это системное, развивающееся во времени под действием организационных требований, качество личности руководителя организации, зависящее от задатков и определяющее функциональные возможности субъекта организационной деятельности как саморазвивающейся системы.

При построении теоретической модели организационной одарённости будем опираться на трехуровневую функциональную структуру субъекта организационной деятельности [7]. Построение теоретической модели осуществлялось с учетом общенаучного требования к построению функционально-структурной модели, которая включает характеристику «входа», «выхода» и механизма преобразования входных параметров в выходные.

Исходя из определения организационной одарённости, «входные» параметры представляют собой требования, которые предъявляет процесс создания организации как самовоспроизводящейся упорядоченной социальной целостности к личности лидера организации, т. е. организационные требования. Выходными параметрами являются процессуальные и результирующие характеристики организационной деятельности.

Механизмы преобразования входных параметров в выходные в данном случае это и есть психологические механизмы субъекта организационной деятельности как саморазвивающейся системы, состоящая из трех подсистем: саморегуляции, самоуправления и саморазвития.

Подсистема саморегуляции для реализации механизма сохранности структуры системы, устойчивого её функционирования включает функциональный блок устойчивости, который при отклонении системы от стационарного состояния возвращает её в исходное состояние. С формальной точки зрения – это отрицательная обратная связь, с позиции биологии – это адаптационный гомеостатический механизм. Следовательно, одним из элементов организационной одарённости является способность к устойчивости функционирования или устойчивость личности руководителя организации, которая подробно исследована А.Г. Маклаковым [12].

Так как способность к саморегуляции, как уже отмечалось, позволяет личности устойчиво функционировать, но не саморазвиваться, возникает необходимость поиска других психологических механизмов личности как саморазвивающейся системы.

Наряду с гомеостатическим механизмом в подсистему саморегуляции входит функциональный блок, обеспечивающий реализацию потребности в спонтанной активности. Благодаря способности к спонтанной активности личность, взаимодействуя со средой, случайно, методом проб и ошибок, сохраняя и даже усиливая внутреннее напряжение, добивается, несмотря на внешние и внутренние преграды, полезного, ценного для себя результата. Наличие способности к спонтанной активности подтверждается результатами исследования, выполненными в рамках концепции приобретенной беспомощности. М. Селигман показал, что состояние беспомощности, подавленности, проявляющееся в пассивности, утрате чувства контроля над повторяющимися неприятными событиями, зависит от индивидуальных особенностей личности. Те, у кого развита способность к спонтанной активности, несмотря на, казалось бы, безвыходную ситуацию, продолжают методом проб и ошибок искать выход из этих ситуаций. Они до конца сохраняют уверенность в себе, верят в возможность управлять событиями, осуществлять выбор, влиять на обстановку [27]. Из этого следует, что способность к спонтанной активности в концентрированном виде проявляется в уверенности в своих силах, самомобилизации своих ресурсов в чрезвычайных, опасных для существования личности ситуациях, вере в свои возможности.

Необходимо отметить, что способность к спонтанной активности содержательно проявляется в стремлении личности, первичном побуждении, чувственных переживаниях, которые ещё не оформились в осознанную, рациональную форму. При этом способность к самомобилизации характеризуется тем, что чем больше расхождение между стремлением личности и возможностью реализовать это стремление, тем выше уровень спонтанной активности, готовности не покоряться судьбе, преодолевать трудности. С формальной точ-

ки зрения механизм спонтанной активности – это механизм положительной обратной связи. С содержательно психологической точки зрения этот механизм является скорее не рационально-волевым, а в большей степени мотивационно-эмоциональным.

Наличие способности к самомобилизации, сохранению спонтанной активности в безвыходных ситуациях, позволяет прийти к достаточно обоснованному выводу о том, что личность — это не только гомеостатическая, но и целеустремлённая система.

Применительно к способности к самомобилизации близким является понятие «самоэффективность». По мнению А. Бандуры, в регуляции поведения нет более существенного механизма, чем воспринимаемая эффективность или убеждение в собственной эффективности, в собственных способностях организовать и осуществить действия, требующиеся для того, чтобы произвести данные результаты. Самоэффективность – это базис свободы, так как при воздействии на себя проявляется двойственная природа «Я», которое выступает одновременно как субъект и объект. Самоэффективность является универсальным мотивационно-эмоциональным механизмом, действующим практически во всех сферах жизнедеятельности человека [19].

Итак, помимо способности к саморегуляции, к устойчивости функционирования, ещё одним элементом функциональной структуры организационной одарённости является такое свойство личности, как способность к спонтанной активности, к самомобилизации.

Так как наличие этих двух способностей позволяет личности только сохранять структуру и адаптироваться к новым экстремальным ситуациям, но не саморазвиваться, возникает необходимость поиска других психологических механизмов личности как саморазвивающейся системы.

Одним из таких механизмов является самоконтроль. По мнению Г.С. Никифорова, самоконтроль — один из неотъемлемых компонентов процессов самоуправления, который является условием адекватной, целенаправленной, интегрированной психики. Самоконтроль предполагает, что человек выступает не как объект, а как субъект контроля. Важную роль для реализации самоконтроля играют и такие черты характера, как ответственность, совесть, нормативность, дисциплинированность и чувство уверенности в себе. Самоконтроль является интегративным механизмом любой самоуправляющейся системы, который позволяет раскрыть закономерности функционирования любого психологического механизма. В то же время Г.С. Никифоров полагает, что по отношению к самоуправлению и саморегулированию самоконтроль играет подчиненную роль в том смысле, что хотя он и является важнейшим, но все-таки только одним из компонентов в их составе [14].

Опираясь на концепцию самоконтроля Г.С. Никифорова, можно уточнить психологические механизмы функционирования субъекта организационной деятельности как саморазвивающейся системы. Существование многообразия видов самоконтроля предполагает, что существуют не только механизмы саморегуляции и спонтанной активности, но и другие психологические механизмы саморегуляции. В частности, одним из обязательных механизмов саморегуляции как формы целеустремленной активности личности является предварительный антиципирующий самоконтроль, который позволяет избежать ошибок функционирования самоуправляемых систем, предвидеть опасности и угрозы для этих систем.

Из этого следует, что в функциональную структуру субъекта организационной деятельности как целеустремленной саморегулирующейся системы входит функциональный блок, который характеризуется способностью к предвосхищению маловероятных угроз для её существования и реализации намеченных целей. Данная способность исследовалась при изучении мотивации избегания неудач [17].

Рассматривая вторую подсистему, отметим, что самоуправление, исходя из определения управления, предполагает формулировку цели деятельности, сбор и анализ информации о внешней обстановке, принятие решения о характере необходимых действий по достижению поставленной цели, выбор или построение соответствующей программы этих действий; реализацию намеченной программы и сопоставление ожидаемого и достигнутого результата. Из этого следует, что личность можно отнести не просто к целеустремленным, а к целенаправленным системам. Впервые этот класс систем был выделен Р. Аккофом, Ф. Эмери [18]. Хотя ради справедливости необходимо отметить, что первым данные системы описал П.К. Анохин, который ввёл понятие «функциональная система» и разработал архитектуру или функциональную структуру этих систем [3].

Отличительной особенностью целенаправленных систем является наличие механизмов целеобразования – процесса порождения новых целей в деятельности человека. При этом под целью понимается осознанный образ предвосхищаемого «потребного» будущего или полезного результата [16]. Ещё одной отличительной особенностью целенаправленных систем, как отмечали Р. Аккоф и Ф. Эмери, является их способность достигать одного и того же результата несколькими способами. Процесс формирования цели или целеобразование не сводится только к мотивационно-эмоциональным психологическим механизмам, как это имеет место в случае целеустремлённых систем, а предполагает обязательное участие мышления и воли. Для понимания личности как самодетер-

минирующей целенаправленной системы наибольший интерес представляют не заданные извне, а субъективные цели. А.В. Карпов, опираясь на работы О.К. Тихомирова [16], выделяет три основные формы субъективных целей: цель-образ, цель-результат и цель-уровень [10].

*Цель-образ* – это идеальное представление будущего. Применительно к руководителю – это видение будущей организации, её «мысленная картинка». Формирование этой цели происходит в процессе творческой активности благодаря таким механизмам целеобразования, как осознание мотива и превращение его в мотив-цель; превращение побочных результатов действий в цель; преобразование неосознанных предвосхищений в цель. Существование цели-образа позволяет в функциональной структуре субъекта организационной деятельности, в подсистеме самоуправления выделить функциональный блок «цель-образ». Этот блок предполагает, исходя из его психологического содержания, наличие способности к социальному творчеству или креативности.

*Цель-результат* предстает не как наглядный или мысленный образ. Это совокупность некоторых, в том числе и количественно выраженных, представленных в сенсорном виде требований, позволяющих судить о необходимости завершения действий, о достижении практически ориентированного результата. Цель-результат позволяет достигать успеха. Из этого следует, что ещё одним элементом подсистемы самоуправления является функциональный блок «цель-результат». В функциональной структуре организационной одарённости можно выделить способность к достижению успеха. Эту способность Р. Стернберг [28] определил как интеллект, ведущий к успеху, который и является основой практического интеллекта. Интеллект, обеспечивающий успех – это способность человека достигать в жизни успеха, уровня заданных личных стандартов, обусловленного конкретным социально-культурным контекстом. Способность добиваться успеха предполагает, что руководитель, изыскивая ресурсы для достижения цели, аккумулирует свои сильные качества и корректирует или компенсирует свои слабости посредством равновесия аналитических, творческих и практических способностей, что позволяет ему успешно адаптироваться к окружающей среде, формировать или изменять её.

*Цель-уровень* предполагает, что субъект деятельности не просто формирует образ будущего или разрабатывает совокупность требований, позволяющих однозначно оценить завершенность действия, а определяет уровень качественных показателей процесса и результата деятельности. Руководитель сам задаёт себе некий эталон, к которому и стремится. Для того чтобы достигнуть этого уров-

ня, субъект деятельности анализирует и критически оценивает свои возможности. Наличие третьей разновидности субъективной цели позволяет в подсистеме самоуправления выделить функциональный блок «цель-эталон». Следовательно, помимо способности к творчеству и способности добиваться успеха, необходимо выделить способность к критическому анализу своих возможностей.

Необходимо отметить, что выделенные нами способности, характеризующие личность как целенаправленную систему, могут быть не одинаково развиты у разных руководителей и позволяют достигать цель разными способами. В то же время важно подчеркнуть, что в соответствии с концепцией Р. Дилтса «стратегии гениальности», все эти способности взаимодополняют друг друга. Данные стратегии являются необходимыми элементами высокопродуктивной деятельности, которая на первом этапе предполагает выдвижение идеи, затем поиск ресурсов, позволяющих достичь успеха, а на завершающем этапе – оценку и улучшение предлагаемого продукта [9].

Понимание личности как целенаправленной самоуправляемой системы позволило уточнить совокупность механизмов самодетерминации и определить перечень способностей, которые являются элементами организационной одарённости. В то же время рассматриваемый нами класс самоорганизующихся систем хотя и можно отнести к самодетерминирующимся, но этот класс нельзя рассматривать как саморазвивающийся.

Для понимания механизма саморазвития как процесса реализации, актуализации заложенных изначально в личности потенциалов К. Гольдштейн ввел понятие «самоактуализация». Он считал, что у здоровых людей необходимым условием функционирования и развития личности является формирование определённого уровня напряжения, который обеспечивает возможность дальнейшей упорядоченной активности. Само психологическое явление, которое характеризуется удержанием напряжения, необходимого для актуализации заложенного в личности потенциала, и было определено К. Гольдштейном как «самоактуализация» [21].

Необходимо отметить, что уже в работах К. Гольдштейна как синоним понятию самоактуализации используется термин «самореализация». В то же время, по мнению Д.А. Леонтьева, понятия «самоактуализация» и «самореализация» отражают различные психологические явления. Понятие самореализации гораздо шире, оно не привязано к определённой теоретической парадигме и обозначает процессы личностного развития и трансляции личностью своего содержания другим и культуре через созидательные и коммуникативные процессы [11].

Идеи К. Гольдштейна разрабатывались А. Маслоу и К. Роджерсом. Так, А. Маслоу понимал под самоактуализацией процесс, который включает в себя здоровое развитие способностей людей, чтобы они могли стать тем, кем могут стать, а значит осмысленно развиваться [23]. Под стремлением к самоактуализации К. Роджерс понимает свойственные всем живым организмам стремление к росту, развитию, созреванию, тенденцию проявлять и актуализировать все способности организма в той мере, в какой эта активизация способствует развитию организма или личности [26].

Итак, понятия «самоактуализация» и «самореализация» скорее отражают содержательный мотивационно-потребностный аспект, а не раскрывают психологические механизмы функционирования личности как саморазвивающейся системы. В связи с неоднозначностью понимания самоактуализации как психологического механизма саморазвития возникает необходимость поиска другого механизма, который является определяющей функциональной характеристикой, дифференцирующей самодетерминирующие саморазвивающиеся системы от других классов самоорганизующихся систем.

Прежде всего, необходимо обратить внимание на то, что в научной литературе самоактуализация сопоставляется с другим психологическим феноменом – самотрансценденцией. Так, А.А. Реан, Я.Л. Коломинский считают, что идея самоактуализации, взятая в «чистом виде», является недостаточной для построения психологии личностной зрелости [15]. Для этого необходимо представление о самоактуализации рассматривать в единстве с представлениями о самотрансценденции.

В. Франкл, раскрывая понятие «свободный человек», утверждал, что свобода исходит из самой природы человека из его способности к самодистанцированию, т. е. принятию позиции по отношению к самому себе, а также из способности к самотрансценденции — выходу за пределы себя как данности, преодолению себя. Человек свободен благодаря тому, что его поведение определяется прежде всего ценностями и смыслами, локализованными в этом измерении [20].

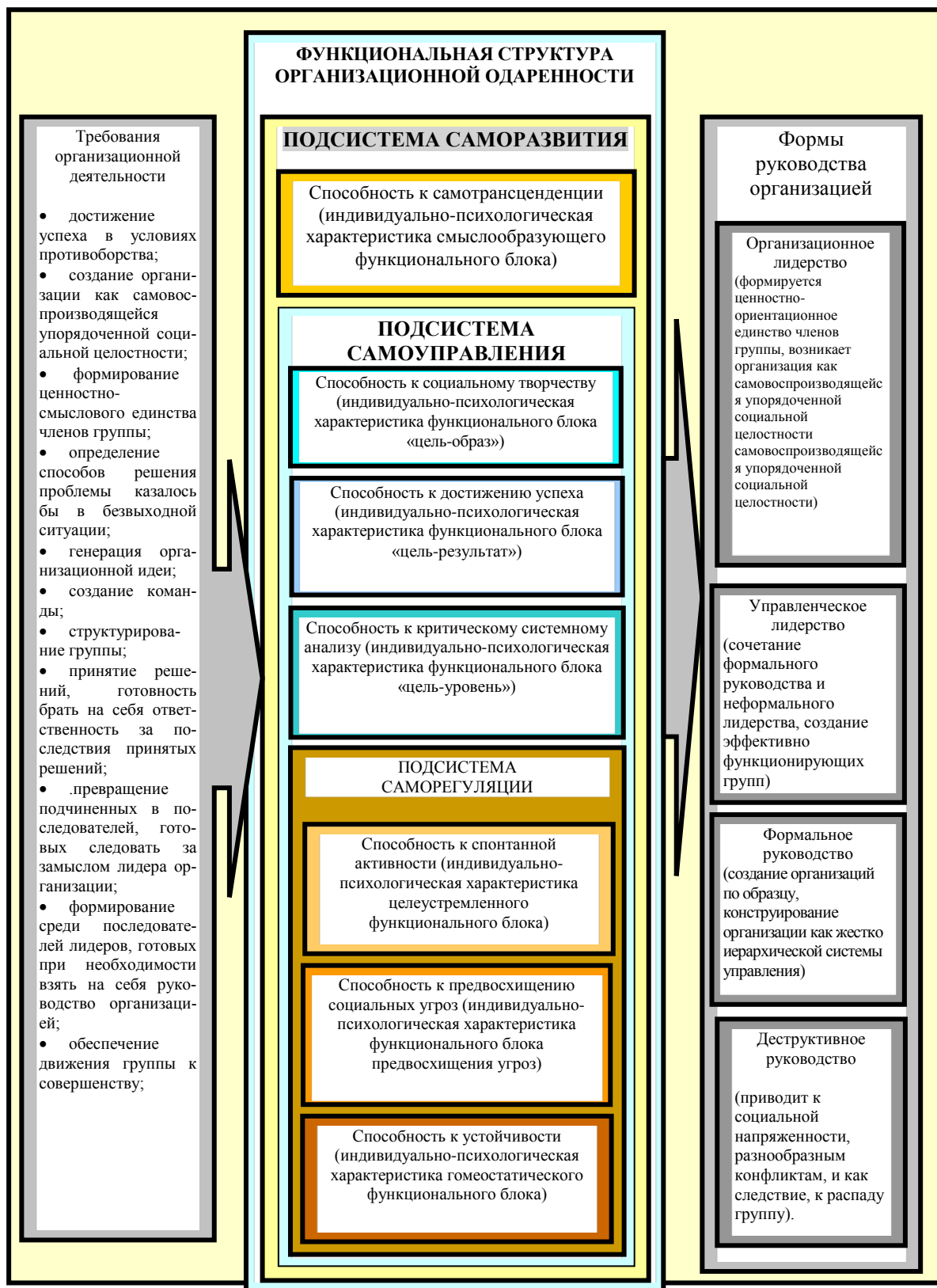
Близкую точку зрения с В. Франклом на самотрансценденцию предлагает и М. Итурате. Он утверждает, что человек обретает свободу благодаря тому, что создает смыслы, которыми руководствуется в своем поведении, выходя тем самым из сферы влияния природных закономерностей [22].



Р. Мей считает, что благодаря самосознанию у личности появляется способность управлять своим развитием. Эта способность позволяет личности прервать цепь стимулов и реакций, создать в ней паузу, в которой она осуществляет сознательный выбор. Из этого следует, что саморазвитие предполагает наличие блока смыслообразования. Согласно Р. Мей, смыслообразование связано через самосознание с саморазвитием. Саморазвитие предполагает с помощью ценностных ориентацией определение и выбор пути развития [24; 25].

Следовательно, самотрансценденция – это психологический механизм высшего уровня управления личности как саморазвивающейся системы, позволяющей реализовать особую форму активности, которая, по мнению Д.А. Леонтьева, характеризуется тремя признаками: осознанностью, опосредованностью ценностным «ради чего» и управляемостью в любой точке [11].

Исходя из выделенных нами «входных» и «выходных» характеристик функционирования субъекта организационной одарённости и семи функциональных блоков самодетерминирующей, саморазвивающейся системы, можно построить теоретическую функционально-структурную модель организационной одаренности. В модели подробно описаны организационные требования как «входные параметры». Выходными параметрами являются, как уже отмечалось, процессуальные и результирующие характеристики организационной деятельности, с помощью которых можно выделить четыре уровня развития организационной одарённости: бездарный, нормативный, эффективный и уровень организационного таланта. Для разного уровня развития организационной одарённости характерны различные формы руководства организации. Для бездарного – деструктивное руководство, для нормативного – формальное руководство, для эффективного – управленческое лидерство, для талантливого – организационное лидерство. Структурно-организационная одаренность, отражая предельные функциональные возможности субъекта организационной деятельности, который может рассматриваться как саморазвивающаяся система, состоит из трех подсистем. Теоретическая функционально-структурная модель организационной одаренности представлена на рисунке.



*Рисунок.* Теоретическая функционально-структурная модель организационной одаренности

Подсистема саморазвития включает блок смыслообразования. Функциональные возможности данного блока у каждого руководителя определяются уровнем развития способности к самотрансценденции. Эта способность позволяет субъекту освободиться от детерминирующего влияния низших уровней управления, прервать цепь стимулов и реакций, создать в ней паузу. В этот момент личность, опираясь на смысловую основу самотрансценденции, используя механизм смыслообразования, обращаясь к своим переживаниям, переключается на внутреннюю активность. С помощью рефлексии происходит осмысление своих переживаний, своего субъективного опыта, оценка сил, воздействующих на субъект, осознание имеющихся возможностей, а также предвосхищение вариантов будущего. В результате формулируются ценности, которые являются ориентирами, задающими или изменяющими систему детерминант саморазвития. Благодаря этим ориентирам, личность преодолевает в себе внутреннее, природное и внешнее, социальное и тем самым выходит за пределы себя как данности и делает прорыв в сферу возможного. Благодаря способности к самотрансценденции возможен сознательный выбор переключения с одних детерминант поведения на другие и изменение руководящих принципов поведения.

Как было отмечено выше, подсистема самоуправления состоит из трёх функциональных блоков: цель-образ, цель-результат, цель-уровень. Эти три блока в тот или иной отрезок времени последовательно занимают вершинное положение в самоуправлении личности. Функциональные возможности трех блоков зависят от трех способностей к целенаправленной активности, каждая из которых связана со своими четкими ценностными ориентирами. Эти способности придают самодетерминации целенаправленный характер, который проявляется благодаря способности к творчеству, на первом этапе в выдвижении идеи. Затем, опираясь на способность к достижению успеха, самодетерминация проявляется в поиске ресурсов, позволяющих достичь успеха. На завершающем этапе с помощью способности к критическому анализу своих возможностей происходит оценка и улучшение выбранного варианта реализации идеи.

Подсистема саморегуляции состоит из трех функциональных блоков: целеустремленного, предвосхищения социальных угроз и гомеостатического блока. Так как самодетерминация предполагает изменение окружения (применительно к руководителю это создание организации), то на этом пути обязательно встречаются препятствия. Благодаря способности к спонтанной активности, к самомотивации, несмотря на преграды, сохраняется целеустремленное поведение руководителя. В этих условиях важна и способность к предвосхищению маловероятных социальных угроз. Наличие данной способности дает возможность субъекту организационной деятельности не только предвидеть опасности, но и при необходимости

создавать паузу, что позволяет, поднявшись над ситуацией, вновь актуализировать способность к самотрансценденции. Это в конце концов позволяет избежать слепого, бездумного продвижения вперёд за счёт спонтанной активности. Так как саморазвитие предполагает преодоление и внутренних детерминант, важным является и гомеостатический блок. В процессе деятельности происходит перестройка структуры личности. В этой связи в соответствии с законами синергетики вероятным является не только повышение уровня самоорганизации, но и возможное саморазрушение личности. В такой момент на первый план выдвигается способность к сохранению структуры личности, к устойчивости её функционирования [8].

Таким образом, подводя итог, можно прийти к следующим выводам:

1. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью разработки системы воспитания организационных лидеров в высшем учебном заведении. Одним из элементов данной системы является мониторинг среди студентов потенциальных организационных лидеров на основе оценки уровня развития организационной одаренности. В этой связи возникает потребность в научно обоснованной теоретической модели организационной одаренности, которая может быть разработана на основе акмеологии организационного лидерства – нового научно-практического направления.

2. Функциональная структура организационной одаренности выводится из функциональной структуры субъекта организационной деятельности как саморазвивающейся системы. Организационная одаренность является системным качеством, характеризующим функциональные возможности личности руководителя организации быть самодетерминирующей, саморазвивающейся системой. Самодетерминирующаяся, саморазвивающаяся система характеризуется многоуровневостью и многовершинностью, т. е. диалектическим единством иерархичности и гетерархичности. Иерархичность предполагает, что способность к самотрансценденции подчиняет себе все другие способности. Гетерархичность означает, что любая из способностей в зависимости от выбранной системы детерминант, адекватных конкретной ситуации, может становиться ведущей, занимать вершинное положение в самоуправлении.

3. Саморазвивающаяся система включает три уровня. Первый уровень представлен подсистемой саморазвития, который включает функциональный блок смыслообразования. Второй уровень – подсистема целенаправленной активности, которая включает три функциональных блока: цель-образ, цель-результат, цель-уровень. Третий уровень представлен функциональными блоками спонтанной активности, предвидения угроз и блоком устойчивости. Субъект организационной деятельности состоит из семи функциональных блоков. Функциональные возможности каждого блока характеризу-

ются особой отдельной способностью. Организационная одарённость как системное качество интегрирует в единое целое все семь способностей. К этим способностям относятся:

- способность к самотрансценденции, позволяющая организационному лидеру сформировать систему организационных ценностей и на этой основе превратить группу в единое целое;
- способность к социальному творчеству, которая проявляется в выдвигании идеи, в создании замысла организации;
- способность к достижению успеха, которая предполагает поиск и нахождение необходимых ресурсов, позволяющих реализовать свой замысел;
- способность к критическому анализу своих возможностей, позволяющая оценить альтернативы, выбрать оптимальный вариант решения и путём системного критического анализа улучшить выбранный вариант;
- способность к спонтанной активности, к самомотивации, которая в напряженных ситуациях позволяет быть самоэффективным, не впадать в состояние приобретённой беспомощности, сохранять целеустремлённую активность, мобилизовать последователей, вселять уверенность в успех, в победу;
- способность к предвосхищению социальных угроз, предполагающая, что лидер организации не только может предвидеть опасности для реализации его замысла, но и при необходимости способен остановиться, что позволяет избежать слепого, бездумного продвижения вперёд ради реализации потребности в спонтанной активности;
- способность к устойчивости функционирования личности, которая позволяет сохранять её структуру (т. е. оставаться самой собой) и предотвращает возникновение нервно-психического срыва.

4. В зависимости от уровня развития организационной одарённости проявляются различные формы руководства организацией. Высший уровень развития (организационный талант) характерен для организационного лидерства, высокий – для управленческого лидерства, средний – для формального руководства, низкий (бездарность) – для деструктивного руководства.

5. Предложенная теоретическая модель организационной одаренности может быть положена в основу разработки методического аппарата мониторинга кандидатов в организационные лидеры среди студентов, т. е. постоянного выявления потенциальных организационных лидеров в студенческой среде. Данный методический аппарат должен включать не только психодиагностическую методику измерения организационной одаренности и семи способностей к организационной деятельности, но и процедуру лонгитюдного психолого-педагогического изучения поведения студентов в образовательной среде, а также оценку организационной одаренности на основе исследования лидерского поведения в моделируемых условиях в процессе проведения тренинга лидерской компетентности.

## Список литературы

1. Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации. – М.: Владос, 1994. – 336 с.
2. Акмеология: учеб. / под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2004. – 688 с.
3. Анохин П.К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. – М.: Медицина, 1968. – 546.
4. Белов В.В. Проблема организационного лидерства: акмеологический подход // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. – № 1. – Т. 5 Психология. – 2014. – С. 40–50.
5. Белов В.В. Акмеологический подход к исследованию личности лидера организации // Психология XXI века. Теория и практика современной психологии: материалы XI междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых, 7–8 апр. 2016 г. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2016. – С. 106–109.
6. Белов В.В. Психологические основы проектирования системы воспитания управленческих лидеров в высшей школе // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. – № 3. – Т. 5. Психология. – 2015. – С. 5–16.
7. Белов В.В. Организационная одарённость. – СПб.: Астерион, 2008. – 400 с.
8. Белов В.В., Белова Е.В., Корзунин В.А. Психодиагностика способностей к управленческому лидерству. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2015. – 200 с.
9. Дилтс Р. Стратегия гениев. Т. 1 Аристотель, Шерлок Холмс, Уолт Дисней, Вольфганг Амадей Моцарт. – М.: Независимая фирма «Класс», 1998. – 272 с.
10. Карпов А.В. Психология менеджмента. – М.: Гардарики, 2005. – 584 с.
11. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психолог. журн. – Т. 21. – №1. – 2000. – С. 15–25.
12. Маклаков А.Г. Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих: дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 1996. – 392 с.
13. Никифоров Г.С. Психологические основы самоконтроля (в системах «человек – машина»): автореф. ... д-ра психол. наук. – Л., 1979.
14. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека. – Л.: ЛГУ, 1989. – 213 с.
15. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 416 с.
16. Тихомиров О.К. Понятие «цель» и целеобразование в психологии // Психол. механизмы целеобразования. М.: Наука, 1977. – С. 5–18.
17. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.
18. Ackoff R., Emery F. On Purposeful Systems. Aldine-Atherton, 1972.
19. Bandura A. Self-efficacy: the exercise of control. N. Y.: W.H. Freeman & Co, 1997. Seligman, M.E.P. (1991). Learned optimism. New York: Alfred Knopf.
20. Frankl V. (2006) Man's Search for Meaning. An Introduction to Logotherapy. Beacon Press, Boston
21. Goldstein, K. (1940). Human nature in the light of psychopathology. New York: Schocken.
22. Iturrate M. Man's freedom: Freud's therapeutic goal // Readings in Existential Psychology and Psychiatry / Ed. K.Hoeller. 1990. P. 119–133.
23. Maslow A. (1970) Motivation and Personality. New York: Harper & Row.
24. May R. Psychology and the human dilemma. Princeton: VanNostrand, 1967.
25. May R. Freedom and destiny. N. Y.: Norton, 1981.
26. Rogers C. (1961) On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. London: Constable.
27. Seligman, M.E.P. (1991). Learned optimism. New York: Alfred Knopf.
28. Sternberg, R.J. (1997). Successful intelligence. New York: Plume.

**Н. В. Кузьмина,  
Н. М. Жаринов, Е. Н. Жаринова**

### **Категоризация психолого-акмеологических понятий развития, совершенствования, коррекции и реорганизации коммуникативной культуры преподавателя**

В статье рассматривается категоризация психолого-акмеологических понятий. Представлены категории уровней коммуникативной культуры, коммуникативной компетентности, акмеологической культуры, природных и творческих потенциалов, антиципации, интеграции и дифференциации. Раскрыты категории путей их развития, самореализации, самосовершенствования, самокоррекции, самореорганизации коммуникативной культуры в создаваемых продуктах в самих себе и учащихся – будущих бакалаврах, магистрах, специалистах.

The article presents the categorization of psychological-acmeological concepts. Considered category, the levels of communicative culture, communicative competence, acmeological culture, nature and creative potential of anticipation, integration, and differentiation. Disclosed category the ways of their development, self-fulfillment, self-improvement, self-correction, the reorganization of communicative culture to build products themselves, and students – future bachelors, masters, specialists.

**Ключевые слова:** акмеология, культура, коммуникативная культура и компетентность, акмеологическая культура, природные и творческие потенциалы, одаренности, способности, самореализация, саморазвитие, самосовершенствование, самокоррекция, самореорганизация.

**Key words:** acmeology, culture, communicative culture, competence, acmeological culture, nature and creativity, giftedness, abilities, self-realization, self-development, self-improvement, self-correction, reorganization.

Категория – с греч. katgoria – признак, высказывание. В философии определены общие фундаментальные понятия, отражающие наиболее существенные, закономерные связи и отношения реальной действительности и познания. Будучи формами и устойчивыми организующими принципами процесса мышления, категории воспроизводят свойства и отношения бытия в познании во всеобщей и наиболее концентрированной форме. Особенно остро возникают проблемы категоризации при изучении сложной области научного познания [2].

Категоризация «вершин» коммуникативной культуры в творческой деятельности, как совокупное интеллектуальное, физическое, нравственное и психолого-акмеологическое явление, выступает в качестве важного объекта и предмета исследования, предполагающего самодвижение к вершинам будущих бакалавров, магистров, специалистов, требует коммуникативной культуры в общении.

Категориальная структура вершин и уровней самореализации природных потенциалов на пути к вершинам – сложная иерархическая организация, построение и функционирование которой определяется коммуникативными и креативными процессами. Категоризация вершин и факторов, их обуславливающих, относится к разряду междисциплинарных комплексных проблем. Вместе с тем появляется потребность определения понятий в связи с образовательной задачей развития коммуникативной культуры и творческой готовности к предстоящей деятельности [10].

Проблема категоризации в акмеологии связана с определением ее предмета, выделением главных понятий, в него входящих, их соподчиненностью. Таковыми являются: категория вершин (акмеология) и низин (катабология) продуктивности деятельности, коммуникативной культуры, природных потенциалов и их саморазвития, самосовершенствования, самореализации, самокоррекции, самореорганизации. Все эти процессы включают в себя элементы коммуникативной компетентности, творческой готовности к предстоящей самостоятельной продуктивной профессиональной деятельности [9].

Источниками учения о категории являются взгляды Аристотеля на проблему соотношения содержания высказываний о «сущем» с его сущностью в соотношении общего и единичного. Категория изучаемого явления зарождается в процессе познания общего понятия в соотношении с единичными его проявлениями. Каждая наука имеет свои общие и специфические научные категории как наиболее общие понятия, связанные с близкими ей областями научных знаний [2]. Особенно значимо выделение категорий в новых областях научных знаний, какой является акмеология.

Применение категориального подхода к психологическим знаниям было использовано известными психологами, такими как С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, Б.М. Теплов, К.К. Платонов, К.А. Абульханова-Славская, Б.Ф. Ломов, Е.С. Кузьмин, Н.В. Кузьмина, А.А. Бодалёв, А.А. Деркач и др.

К.К. Платонов классифицировал и систематизировал категории психического отражения в сознании, личности, деятельности, развитии психики, ориентируясь на классические подходы к этой проблеме. В качестве наиболее важных категорий А.Н. Леонтьев рассматривал категории предметной деятельности, сознания, личности, раскрывал их содержание с позиции экспериментально-теоретических исследований. С.Л. Рубинштейн в качестве основных видов деятельности выделял игру, учение, труд (продукты труда, не предмет психологии, они предмет других наук). Б.Г. Ананьев – общение, познание, труд и преодоление трудностей в создании про-



дуктов труда [1]. Общение как основной вид деятельности обосновывали ученики Б.Г. Ананьева: Б.Ф. Ломов, Н.В. Кузьмина, Е.С. Кузьмин и др. [8].

Если в психологии ведущей является категория «отражение», а категории «общение», «деятельность» – подчиненные, то в акмеологии ведущая категория – «созидание», обусловленное природными и творческими потенциалами человека, условиями, факторами его самореализации в продукте творчества. Итогом созидания является продукт, в связи с этим приобретают новый смысл акмеологические категории: «антиципация», «интеграция и дифференциация», «продуктивная профессиональная деятельность», «продуктивное профессиональное общение», «продуктивное профессиональное познание».

Акмеология исследует продуктивную созидательную деятельность, в отличие от малопродуктивной и непродуктивной, в том числе учебно-познавательной (учащегося) и образовательной (преподавателя). Категория продуктивности деятельности, вершин продуктивности влечет за собой проблему факторов, содействующих и препятствующих высшей продуктивности; факторов, содействующих самореализации и самоблокированию природных потенциалов; стимулов самореализации; проблему коммуникативной культуры, коммуникативной компетентности, творчества, креативности как «творческой» личности, субъекта деятельности, развивающего собственную индивидуальность [9].

Развитие – это степень умственной, духовной зрелости, просвещенности, широта кругозора [2].

Развитие с нашей точки зрения – это повышение уровня продуктивности деятельности субъектов образования средствами совершенствования, коррекции и реорганизации их деятельности, подчиненной созиданию духовных продуктов в их свойствах.

Совершенствование – это собственно акмеологическая категория связанная с осознанием субъектами уровней их продуктивности и непродуктивности деятельности, а также выработкой стратегий самодвижения от одной вершины к другой.

Коррекция – это внесение элементов совершенствования в отдельные подсистемы деятельности, усовершенствование, внесение поправок в свою деятельность.

Реорганизация – перестройка, преобразование, изменение структуры, функций всей жизни [2].

Реорганизация связана с осознанием достоинств и недостатков собственной деятельности, причин, к ним ведущих, преодолением недостатков и выработкой новых акмецелевых стратегий, воплощение образов результатов в реальные продукты, самодвижение вперед и выше.

Развитие, совершенствование, коррекция, реорганизация в конечном счёте осуществляются в том случае, когда преподаватель высшей школы владеет технологиями воплощения своих замыслов в авторской системе деятельности.

Целостная авторская система деятельности преподавателя включает коллективные, групповые и индивидуальные технологии обучения студентов проектированию, реализации на практике их собственных авторских систем деятельности и выработки индивидуального стиля деятельности каждым студентом.

Культура – это система допустимых в данном обществе границ интерпретации и способов применения на практике этих «культурных текстов» (норм, образцов), что воплощается в исторически складывающейся системе мировоззренческих установок (религии, идеологии), ценностных ориентаций, этических и эстетических предпочтений, реализуемых на практике традиций, законов, установлений и пр. [7].

Культура – это средство реализации функции обучения как в обыденной сфере неформального общения людей (воспитание, социальная коммуникация), так и через систему специальных «культурных институтов» (образовательных, просветительских, информационных), непосредственной целью которых является социализация и инкультуризация индивида [5].

Коммуникативность – это процесс взаимодействия между людьми, в ходе которого возникают, проявляются и формируются межличностные отношения. Коммуникативность предполагает обмен мыслями, чувствами, переживаниями. Говоря о таком явлении, как коммуникативность личности, следует иметь в виду, что это явление необходимо рассматривать не только как совокупность некоторых характерологических свойств и качеств, позволяющих осуществлять процесс общения, но и то, что коммуникативность личности является компонентом мотивационно-потребностной сферы. Это подразумевает собой то, что коммуникативность требует наличия соответствующей направленности личности, определяющей социальный и нравственный вес личности, ее потребности, интересы, убеждения, идеалы, и соответствующих ценностных ориентаций. Как правило, не непосредственно мотивирующее поведение, а выполняющих координирующую функцию, в том числе и «фильтрующую» функцию коммуникативной культуры [4].

Эффективность общения зависит прежде всего от коммуникативной культуры участников делового общения. Коммуникативная культура – это нормы и правила установления профессионально целесообразных отношений субъектов образования, обеспечивающих им успешное взаимодействие. Коммуникативная культура – это компетентность в области организации взаимодействия людей в

деловой сфере, позволяющая устанавливать психологический контакт с деловыми партнерами, добиться точного восприятия, понимания в процессе общения, прогнозировать поведение деловых партнеров и направлять их усилия к искомому результату или создаемому продукту (готовность) [10].

Мы определяем понятие развитие коммуникативной культуры как часть образовательной, духовно-нравственной и гражданской культуры преподавателя, включающую мотивационно-ценностный, информационно-содержательный и технологический аспекты, как степень овладения опытом актуализации и реализации образовательной культуры личности преподавателя в процессе и результате коммуникативного обеспечения образовательной деятельности и совершенствования профессионального мастерства. Развитие коммуникативной культуры определяет компетентность преподавателя, способного к обеспечению продуктивного общения.

Основа коммуникативной культуры – общепринятые нравственные требования к общению. Они связаны с признанием неповторимости каждой личности, ее ценности. К ним относятся: вежливость, корректность, тактичность, скромность, точность, предупредительность. Высокий уровень коммуникативной культуры определяется наличием у субъекта общения следующих личностных качеств: эмпатии, доброжелательности, аутентичности, конкретности, инициативности, непосредственности, открытости, принятие чувства, самопознания. Человек начинает лучше понимать других, если познает следующие аспекты собственной личности: собственные потребности, ценностные ориентиры и идеалы. Это способствует развитию акмеологической культуры [3].

По определению А.А. Деркача, акмеологическая культура – это личностное новообразование, которое обуславливает становление человека как целостности, продуктивность его самоосуществления и оптимальность индивидуальной траектории достижения акме как ступеней самоосуществления. Самоосуществление – это одновременно процесс (движение к своим сущностным, истинным началам) и результат (бытие истины и истина бытия); самоосуществление подразумевает, что активность в процессе движения к сущности исходит от самого человека, т. е. осуществить себя может только сам человек; самоосуществление как сформулированный в качестве цели результат задает направление саморазвитию человека в целом [3].

Благодаря достижению акме, как кульминации способа саморазвития, самосовершенствования, самореализации, самокоррекции и самореорганизации субъекта жизненного пути, личностные возможности человека не просто развиваются, но умножаются (становятся неисчерпаемыми). В то же время акмеологичность выступает как признак вершинности в реализации, совершенствовании и

умножении природных потенциалов человека как субъекта самоосуществления. Эффективность саморазвития как фактора достижения акме и самоосуществления обусловлена формированием и развитием такого личностного новообразования, как акмеологическая культура. По своей природе акмеологическая культура является духовным новообразованием. По способу реализации своих функций акмеологическая культура – это акме-психологическое новообразование. По способу бытования и направленности акмеологическая культура является нравственным новообразованием. В целом акмеологическую культуру можно представить как некую результирующую, возникающую при взаимодействии и гармонизации трех видов личностной культуры: духовной, психологической и нравственной.

### Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Очерки психологии. – Л., 1945. – 120 с.
2. Даль В. И. Толковый словарь. – М., 1955. – Т. 1–4.
3. Деркач А.А., Селезнева Е.В. Акмеологическая культура личности. – М.: РАГС, 2006. – 184 с.
4. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.: Воронеж, 2004. – 752 с.
5. Деркач А.А., Сайко Э.В. Самореализация – основание акмеологического развития / Московский психолого-социальный институт, 2010. – 224 с.
6. Жаринова Е.Н. Психолого-акмеологические технологии в образовании: моногр. – СПб.: Центр стратег. исслед., 2015. – 208 с.
7. Жаринова Е.Н. Тренинг как акметехнология развития коммуникативной компетентности преподавателя и студента. СПб.: Центр стратег. исслед., 2014. – 160 с.
8. Кузьмин Е.С. Основы социальной психологии. – Л.: ЛГУ, 1967. – 172 с.
9. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория фундаментального образования: моногр. – СПб.: Центр стратег. исслед., 2012. – 382 с.
10. Кузьмина Н.В., Варфоломеева Л.Е., Жаринова Е.Н. Акмеологические основы развития коммуникативной культуры и творческой готовности бакалавра, магистра, специалиста: моногр. – СПб.: Центр стратег. исслед., 2015. – 316 с.
11. Манойлова М.А. Акмеология этнической толерантности субъектов фундаментального образования: моногр. – Псков, 2010. – 300 с.
12. Эфроимсон В.Д. Загадки гениальности. – М.: Знание, 1991. – 62 с.

### **Значение работ Б.Г. Ананьева для решения актуальных задач психологии развития**

Особенностью подхода Ананьева был фокус на проблемах психологии развития человека. Как прикладные, так и теоретические вопросы рассматривались в свете представления о человеке как о непрерывно развивающемся существе. Ананьев еще в 1960-е годы заложил в России основы таких направлений, как акмеология – наука о развитии человека в период взрослости, и онтопсихология – наука о целостном цикле человеческого развития, которые существенно позже, лишь в конце XX века, начали развиваться на Западе. В настоящей статье место и значение методологии Б.Г. Ананьева рассматривается в двух взаимосвязанных планах: а) в структуре профессионального самосознания современных российских психологов; б) в контексте актуальных проблем и тенденций развития мировой психологической науки.

Ananiev focused on the problems of human development. Both applied and theoretical issues he addressed in the light of the idea of human being as a continuously developing creature. Back in the 1960s, Ananiev laid foundations of akmeology, the science of human development in adulthood, and ontopsyhology, the science of holistic cycle of human development, - which began to develop in the West much later, only in the late twentieth century. In this paper, the place and significance of B.G. Ananiev's methodology are discussed in two related plans: a) in relation to professional self-identity of contemporary Russian psychologists; b) in the context of current issues and trends of the international psychology.

**Ключевые слова:** теория индивидуальности Б.Г. Ананьева, Ленинградская школа психологии, акмеология, развитие в период взрослости, интеграция психологического знания, становление глобальной науки.

**Key words:** Ananiev's theory of individuality, the Leningrad School in Psychology, akmeology, development in adulthood, integration of psychological knowledge, formation of a global science.

В текущем году исполнилось пятьдесят лет старейшему в Петербурге факультету психологии СПбГУ. В 1966 г. были основаны сразу два первых психологических факультета в России и в СССР: в Московском и в Ленинградском университетах. Факультет СПбГУ был детищем Б.Г. Ананьева, им были заложены основания школы, сложившейся здесь. Особенностью подхода Ананьева и его учеников и сотрудников был фокус на проблемах психологии развития человека. Как прикладные, так и теоретические вопросы рассматри-

вались здесь в свете представления о человеке как о непрерывно изменяющемся, развивающемся существе. Ананьев еще в 1960-е годы заложил в России основы таких направлений, как акмеология, наука о развитии человека в период взрослости, и онтопсихология, наука о целостном цикле человеческого развития, которые существенно позже, лишь в конце XX в., начали развиваться на Западе.

Для петербургских психологов Ананьев – фигура культовая, личность Б.Г. Ананьева – существенный элемент образа психологической науки, фактор формирования профессионального самосознания. В то же время, представляется недостаточно раскрытым тот потенциал, которым методология Б.Г. Ананьева обладает для решения насущных задач современного развития психологической науки.

В настоящей статье место и значение методологии Б.Г. Ананьева рассматривается в двух взаимосвязанных планах:

- в структуре профессионального самосознания современных российских психологов;
- в контексте актуальных проблем и тенденций развития мировой психологической науки.

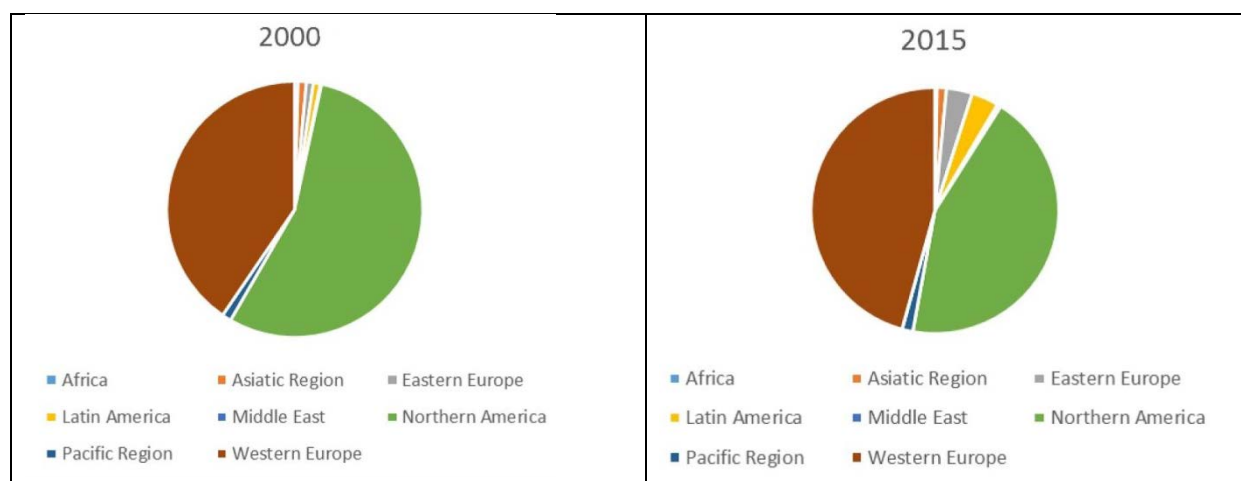
Развитие теории и практики социальных и гуманитарных дисциплин в современном мире сталкивается с серьезными трудностями, что отражается в международном дискурсе как кризис социально-гуманитарного знания [8; 11; 29]. Глобализация экономики, политики, социальных и культурных процессов, а также неразрывно связанные с ней тенденции контрглобализации (нередко приводящие к масштабным конфликтам и росту террористической угрозы) бросают вызов современному психологическому мейнстриму, где традиционно доминировали так называемые «западные» школы. Неслучайно проблемы развития и взаимодействия различных «локальных» научных традиций в условиях гегемонии американского и европейского канона [23] в международном контексте привлекают все большее внимание мирового научного сообщества [см. 33; 25; 24]. Современное развитие культуры и цивилизации определяет происходящий переход от моноцентрической структуры психологической науки с доминированием западного мейнстрима к структуре полицентрической [14; 15; 17].

Иллюстрацией происходящих процессов может служить статистика роста новых научных центров во всем мире, который отражается в публикационной активности. В таблице и на рисунке представлено число научных журналов по психологии, издаваемых в разных частях света, индексируемых в системе Scopus в 2000 г. и в 2015 г.

Таблица

*Количество научных журналов по психологии  
(по данным портала SJR)*

	2000 г.	2015 г.
Все страны	682	1063
Африка	3	3
Азиатский регион	7	13
Восточная Европа	6	36
Латинская Америка	6	38
Средний Восток	1	5
Северная Америка	375	467
Тихоокеанский регион	8	15
Западная Европа	276	486



*Рисунок. Количество научных журналов по психологии  
(по данным портала SJR)*

Примечателен не только рост научных психологических школ Латинской Америки, Тихоокеанского и Среднеазиатского регионов за последние 15 лет, но и то, что процент научных журналов по психологии, издаваемых в США, которые безусловно доминировали в развитии нашей науки во второй половине XX века, за 15 лет XXI века сократился с 55 до 44 %, в странах же Европы, как Западной, так и Восточной, намечен существенный рост на фоне выраженных тенденций обозначить самобытность европейских школ относительно американской традиции [30; 32].

Сегодня становится очевидным, что формирование глобальной науки, востребованной в условиях глобального мира, невозможно без полноценной интеграции «локальных» научных традиций и относительно обособленных систем социально-гуманитарного знания [11; 23–25; 29; 33]. Становление глобальной психологической науки бросает новые вызовы и открывает новые перспективы для развития психологических школ и направлений, как в сфере психологиче-

ской практики, так и в отношении академической науки. Традиционная и отчасти уже преодоленная во второй половине XX века [6; 7] раздробленность психологии на известные западные школы усугубляется тем, что в мультикультурном контексте полицентрической науки обнажаются противоречия в подходах, в основе которых лежат имплицитные культурно-опосредованные основания теорий.

Становление глобальной науки предъявляет особые требования к «локальным» традициям и школам, не входящим сегодня в сложившийся западно-центрический мейнстрим психологии, и требует от них особых усилий. Прежде всего, необходимым условием интеграции является работа, направленная на преодоление языковых барьеров (как в части языка в целом, так и в отношении используемой понятийной системы) и на вхождение в проблемный контекст глобальной науки. В то же время, формирование глобальной науки открывает новые перспективы для «локальных» школ. Во-первых, школы, не принадлежащие к мейнстриму, не обременены «однополюсным» восприятием психологической науки [14; 15], обладают способностью видеть диалектические противоречия в ее развитии. Во-вторых, эти школы обладают потенциалом теорий и методов, отличных от известных в мейнстриме, т. е. инновационных, которые могут быть высоко востребованы в новых условиях.

Для отечественной психологии основополагающим моментом и первым шагом на этом пути представляется самоопределение в контексте мировой психологической науки, которое обеспечит для отечественной науки возможность стать полноценной частью единой мировой психологической науки, которая формируется на наших глазах, ибо «цельность в науке – это не монолитное единомыслие, а возможность сойтись в споре, значимость противостояния позиций и подходов» [3, с. 3].

Именно в решении этой насущной задачи современного периода в развитии российской психологии может существенно помочь нам методология Б.Г. Ананьева:

- во-первых, в этой методологии ярко воплотились специфические особенности отечественной психологической школы, отличающие отечественную психологию от других направлений мировой науки, составляющие ее своеобразие;

- во-вторых, методология Б.Г. Ананьева в максимальной степени обращена как раз к тем задачам, которые на рубеже XXI столетия актуальны для мировой науки. Более того, в трудах Б.Г. Ананьева предлагаются конструктивные подходы к решению вопросов, широко обсуждаемых в современной зарубежной психологии.



Для российской психологии перспективным представляется участие в современном мировом дискурсе с позиций представлений о биосоциальной природе человека, разработанных в отечественной школе.

В работах российских методологов подчеркивалось, что единство биологического и социального в человеке имеет в своей основе диалектические противоречия, которые порождают непрерывное дифференцированное развитие как культуры, так и биологии человека [4; 6; 7]. Эти идеи мы полагаем адекватным инструментом для анализа психологических проблем в условиях современного глобального изменяющегося мультикультурного мира, принимая во внимание «сейсмический» характер изменений последних трех десятилетий, к осмыслению которых социальные науки только приступают. Современный период социологи называют временем «второй эпохи модерна», когда социально-гуманитарному знанию необходим «космополитический взгляд и способность принять инакость другого» [9; 10], противопоставляемая «ложному универсализму» [11, с. 155]. Современный социум представляется как «открытая, нелинейная и находящаяся в непрерывном движении» система [8, с. 16]; где социальные процессы в высокой степени непредсказуемы и подвижны [16, с. 185]. В профессиональном сообществе социологов активно обсуждается утрата соответствия принятых академической наукой теоретических моделей современной действительности [8–10; 16; 31]. В дискуссиях психологов эти идеи на сегодняшний день не нашли достаточного отражения. Причина этого в том, что в нашем профессиональном сообществе доминирует, осознанно или имплицитно, установка на исследование «вечной» природы человека, вера в то, что существуют некие постоянные общечеловеческие качества (например, ценности), и эти качества лишь слегка, поверхностно, изменяются, в зависимости от внешних (в том числе, социальных) факторов. Настала пора вслед за социологами понять, что социальная природа человека за последние десятилетия претерпела столь же радикальные изменения, сколь и социум, в котором он существует.

Значимость радикальных изменений в культуре, которые не укладываются в рамки теорий, разработанных ранее, недооценивается психологическим мейнстримом в силу метафизичности доминирующих подходов к проблеме биологического и социального в человеке. Как неоднократно было отмечено в литературе [12; 14; 15; 17; 21; 26], мейнстрим современной мировой психологической науки развивался на базе исследований человека, принадлежащего к западной культуре XX века, воспитанного в ней. Его психологическим характеристикам присваивался статус универсальных, общечеловеческих. В силу сложившегося стереотипа, при рассмотрении челове-

ка вообще, в западном мировоззрении доминирует тенденция к размыванию границ между социальным и биологическим в нем. Культура при этом рассматривается как своего рода надстройка над биологией, а единство биологического и социального в человеческой психике – как раз и навсегда сложившееся, непротиворечивое и постоянное.

Сегодня представляется необходимым пересмотреть взгляд на культуру, социальное начало в человеке. Необходимо перейти от метафизических представлений и имплицитной веры в неизблемость человеческой природы к представлению о человеке как о непрерывно изменяющейся сущности. Потому что социальное в человеке – это прежде всего способность человека к изменениям, скорость и масштаб которых принципиально отличают человека от прочих живых существ.

Вызывает сожаление, что российская психология постсоветского периода в основном сместилась на заимствованные метафизические позиции, оставляя в прошлом радикально иную – и чрезвычайно актуальную, на наш взгляд, сегодня – трактовку биосоциальной проблемы, уникальную теорию биосоциального единства человека, сложившуюся в советской психологии. В основу этой теории заложена исторически сложившаяся в силу социокультурных особенностей России в отечественной науке рубежа XIX–XX вв. (прежде всего в работах великих русских физиологов) традиция четкого различения, разведения социального и биологического в человеке, традиция понимания социального как отмены, запрещения биологически естественного, понимания социализации как запрета природного и естественного поведения, понимания культуры как силы, выводящей человека за пределы власти законов природы [4–6; 19].

Диалектическое понимание природы человека ярко воплощено в трудах Б.Г. Ананьева. Существенное отличие методологии Б.Г. Ананьева от классических зарубежных концепций заключается в отрицании предзаданности форм человеческой психики, что проявляется в следующих особенностях развиваемого им подхода:

- невозможность «общечеловеческих ценностей», т.е. культурно независимых нравственных ориентиров;

- отрицание единого для всех людей, по сути видового, содержательного наполнения этапов психического развития человека.

Концепция Б.Г. Ананьева не оставляет места для представления о т.н. «общечеловеческих ценностях», т. е. культурно независимых нравственных ориентирах, столь популярных в западной психологии. Направленность, включающая в себя нравственные и другие ценности, Б.Г. Ананьевым относится к подструктуре личности и последовательно выводится из конкретных социологических ха-

рактических характеристик социального бытия человека, прежде всего, статусно-ролевых, таким образом, ценностям придается отчетливый конкретно-исторический характер.

Возможно, именно полемически заостренный, «неудобный» для подстройки под чужой лад, под логику популярных зарубежных концепций, характер положений Б.Г. Ананьева является причиной того, что в современной российской науке наряду с частым упоминанием имени, работы его цитируются исчезающе мало, а пересказ их содержания изобилует грубыми искажениями. Искажения эти часто преследуют «благую» с точки зрения тех, кто их вносит, цель: пригладить острые углы, замаскировать противоречие положений Б.Г. Ананьева другим теориям. В то же время, Б.Г. Ананьев последовательно парадоксален – в плане соединения социоцентризма и естественнонаучности, и полемичен.

Напомним, что человек в понимании Б.Г. Ананьева является продуктом индивидуально-психического развития, которое выступает в трех подчеркнуто разведенных планах:

- онтогенетической эволюции психофизиологических функций индивида,
- жизненного пути человека – истории личности.
- становления деятельности и истории развития человека как субъекта труда, познания и общения.

Различия в содержании понятий: индивид, личность, субъект деятельности – в данной концепции полемически заострены ценой очевидного сужения значений понятий, с целью показать, что процесс человеческого развития построен на взаимодействии различных, не слитых по своей природе начал. Единого закона человеческого развития ни в природе, ни в культуре – нигде, вне самого человека просто нет, есть ряд относительно независимых факторов, влияние которых опосредуется и интегрируется индивидуальностью человека. Именно индивидуальность определяет вектор, путь и направление человеческого развития. Индивидуальность изначально присутствует и проявляет себя, преломляя и соединяя биологическую индивидуальную программу, социально определяемую программу развития личности и программу становления субъекта деятельности, которая заложена в орудийно-деятельностных компонентах воспитания. В зрелом возрасте фактор индивидуальности становится доминирующим.

Легко заметить, что в данной концепции для подструктур индивида, личности, субъекта исходными являются не психологические категории. Б.Г. Ананьев выводит подструктуру индивида из биологических свойств человека, личность – из конкретно социологических характеристик, субъекта – из материальной базы, орудий, созданных цивилизацией. Вид, социум, цивилизация – как бы прорастают в

человека, формируя его психику, каждый в соответствии со своими законами. И только индивидуальность по своей природе представляет собой явление психическое – таким образом, психическое составляет интегрирующую основу и ядро, вектор и закон развития человека.

Человек в теории Б.Г. Ананьева выступает как, во-первых, исторически конкретный тип, специфический по своей психической организации в различные моменты истории, во-вторых, как самодетерминирующийся творец самого себя. От самодетерминации человека оказываются зависимыми не только уровень достигаемого развития (что является обычным для западных концепций), но и направление развития.

Таким образом, в концепции Б.Г. Ананьева содержится отрицание единого для всех людей, по сути – видового, содержательного наполнения этапов психического развития человека. Как важнейшую закономерность онтогенетического развития человека Б.Г. Ананьев рассматривает индивидуализацию: «весьма важным направлением влияния жизненного пути (биографии) человека на его онтогенетическую эволюцию является все возрастающая индивидуализация этой эволюции» [1, с. 165].

Теория Б.Г. Ананьева остается фактически неизвестной зарубежной научной общественности. Его имя не упоминается в современных зарубежных энциклопедических изданиях, реферативных журналах. То немногое из его работ, что переводилось на иностранные языки, не было в достаточной мере понято и оценено сообществом психологов в силу специфичности понятийного аппарата, использованного Б.Г. Ананьевым. Понятийный строй теории, круг обсуждаемых вопросов непосредственно не соотносятся с категориальным аппаратом современной зарубежной психологии, и, соответственно, эта теория не может быть воспринята и интегрирована иностранными учеными без специальных усилий. В то же время методология и теория Б.Г. Ананьева представляются плодотворными для постановки проблем в интенсивно развивающихся областях психологии развития, при условии адекватного соотнесения используемых систем понятий. Среди таких областей исследований и актуальных вопросов можно назвать:

- единство онтогенеза и жизненного пути в развитии человека (life-span human development);
- анализ развития в отдельные возрастные периоды с позиций целостного контекста жизни субъекта;
- возрастную динамику зрелости;
- личностную и субъектную детерминацию особенностей протекания психических процессов.

Проблемы взаимосвязи и взаимовлияния биологического и социального в развитии личности, занимавшие главное место в творчестве Б.Г. Ананьева, сегодня находятся в центре внимания интернациональной психологической науки, такого ее интенсивно развивающегося раздела, как *life-span human development*. Заслуживает внимания тот факт, что в странах Запада эта тематика стала разрабатываться существенно позже, лишь в 80–90-х гг. XX столетия, о чем свидетельствуют соответствующие статьи в энциклопедических изданиях [13] и реферативных изданиях и периодике, например, [18; 22; 28].

В работах Б.Г. Ананьева и его последователей сложился и воплощен в широкомасштабных экспериментах и подход к исследованию закономерностей развития в отдельном жизненном периоде с позиций целостного контекста всей жизни субъекта. Интересно, что в уже упомянутой американской психологической энциклопедии 90-х гг. идея объединения различных возрастных периодов психофизиологического развития в единый жизненный цикл характеризуется как новейшее достижение теоретической мысли [17, p. 166–170].

В уже названной выше энциклопедии, изданной в США в 1994 г. [13], возрастная динамика взрослости охарактеризована как малоисследованная и остро актуальная научная проблема. Взрослость традиционно представлялась как период стабилизации, предшествующий старению. В зарубежной психологии понятие развития применяется при анализе психофизиологических функций в период взрослости лишь в смысле адаптации, приспособления в основном заданных структур к условиям существования. Б.Г. Ананьев рассматривал взрослость как период сложных динамических изменений во всех психофизиологических структурах человека.

Еще одна интенсивно развивающаяся область мировой науки, в которой методология Б.Г. Ананьева и результаты его исследований представляются высокоактуальными – личностная и субъектная детерминация развития психических процессов.

В работах Б.Г. Ананьева всегда четко очерчена дихотомия: за что и против чего он выступает. С позиций страстного спора с противниками построена работа «Сенсорно-перцептивная организация человека»: «Широко распространенное... представление о том, что сенсорно-перцептивные процессы относятся к низшим психическим функциям, и, составляя как бы периферию субъекта, не входят в его основную структуру и индифферентны к личности, надо признать безнадежно устаревшим» [1, с. 51] – утверждает Б.Г. Ананьев и выдвигает принципиально иной подход: «сенсорно-перцептивные процессы... относятся... к коренным феноменам жизнедеятельности, связанным с глубокими слоями целостной структуры человеческого развития личности.... человеку в целом, как индивиду и личности,

соответствует лишь сенсорно-перцептивная организация как *единая система всех без исключения модальностей*, включенная в свою очередь в общую структуру человеческого развития» [1, с. 51]. Представляется, что очерченная Б.Г. Ананьевым дихотомия подходов к пониманию сенсорно-перцептивных процессов и сегодня актуальна [4; 5].

В соответствии с концепцией Б.Г. Ананьева, в процессе индивидуального развития взаимодействие биологических и социальных факторов порождает внутренние противоречия, которые и оказываются движущими силами индивидуального развития. Эти противоречия рассматриваются на уровне психических процессов, в структуре которых Б.Г. Ананьев выделяет функциональные, операциональные и мотивационные компоненты (механизмы).

Развитие функциональных механизмов подчиняется законам онтогенеза. Операциональные механизмы развиваются в результате освоения культурно-исторического опыта человечества. Противоречие между природными психофизиологическими функциями и социальными операциями в структуре психического процесса разрешается путем тренировки и структурирования созревающих функций в соответствии с общественно выработанными способами действия, таким образом, направление развития функций определяется содержанием деятельности человека и его социальным поведением.

Б.Г. Ананьевым и его сотрудниками в широкомасштабных экспериментах продемонстрированы удивительные эффекты индивидуализации онтогенеза психофизиологических функций, в первую очередь сенсорно-перцептивных, в результате особенностей жизненного пути личности и становления субъекта профессиональной деятельности, описанные, в частности, в работах «Теория ощущений» [2], «Сенсорно-перцептивная организация человека» [1] и других. В этих трудах представлены данные, не имеющие аналогов в мировой науке и не утратившие актуальности. Эти работы сегодня остаются практически неизвестными зарубежным коллегам, а российскими учеными также недостаточно востребованы, практически не цитируются в современных исследованиях. В то же время, актуальность этих работ сегодня огромна, и лишь возрастает по мере успехов в развитии биологической науки.

Таким образом, взгляд Б.Г. Ананьева на человеческое развитие, человеческую природу, представляется глубоко и подлинно оригинальным в контексте подходов, развиваемых в зарубежной науке, не имеет там аналогов и обладает существенным полемическим потенциалом, обеспеченным мощной базой эмпирических доказательств. Обращение к его методологии дает наилучшие возможности для формирования профессионального самосознания

российских психологов в настоящее время, для самоидентификации отечественной науки в структуре мировой психологии путем осмысления специфичности нашей методологии в контексте других существующих в мировой науке подходов, что обеспечит полноценную интеграцию в этот контекст методологии и теории отечественной школы.

Следует отметить, что методология Б.Г. Ананьева сегодня нуждается в герменевтическом переосмыслении, в комментариях и истолкованиях владеющих соответствующей понятийной системой коллег для представления молодым поколениям российских специалистов, профессиональное становление которых проходит в ситуации, которая настраивает их прежде всего на активное усвоение опыта зарубежной психологической науки. Практика показывает, что для современных студентов язык, использованный в работах Б.Г. Ананьева, является трудно воспринимаемым. Понятийный строй этих работ, который существенно расходится не только с принятым в зарубежных изданиях, но и с тем строем, который характерен для современных отечественных изданий, затрудняет непосредственное понимание смысла этих работ молодыми психологами. Все это заставляет говорить как о задаче особого значения сегодня не только бережного сохранения памяти о личности Б.Г. Ананьева, но и новых прочтений его работ, вскрытия творческого потенциала, который в них имеется, для включения этих работ в живой контекст современной психологии – отечественной и мировой психологической науки в целом.

#### **Список литературы**

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977.
2. Ананьев Б. Г. Теория ощущений. – Л.: ЛГУ, 1961.
3. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. – М.: Смысл, 2003.
4. Мироненко И.А. Биосоциальная проблема в современной психологии и перспективы развития отечественной теории // Психологический журнал. – 2005. – №1. – С. 88–94.
5. Мироненко И.А. Методология Б.Г. Ананьева в свете современного развития мировой психологической науки // Вопр. психологии. – 2007. – № 5. – С. 151–160.
6. Мироненко И.А. Российская психология в пространстве мировой науки. – СПб.: Нестор-История, 2015. – 304 с.
7. Мироненко И.А., Сорокин П.С. Биологическое и социальное в человеке – современный методологический кризис и вечная проблема мировой психологии // Вестн. ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2015. – Т. 5. – № 1. – С. 62–70.
8. Adkins, L. and Lury, L., 'What is the empirical', *European Journal of Social Theory*, 2009, 12: 5–20.
9. Beck, U., 'The cosmopolitan perspective: sociology of the second age of modernity', *British Journal of Sociology*, 2000, 51 (1): 79–105.

10. Beck, U. and Sznaider, N., 'Unpacking cosmopolitanism for the social sciences: a research agenda', *British Journal of Sociology*, 2006, 57 (1): 1–23.
11. Bhabra, G., *Rethinking Modernity: Postcolonialism and the Sociological Imagination*, 2007, Oxford: Berg.
12. Castro J., Enrique Lafuente, *Westernization in the Mirror: On the Cultural Reception of Western Psychology // Integrative Psychological and Behavioral Science* March 2007, Volume 41, Issue 1, pp 106-113
13. Corsini R.J. (ed.) *Encyclopedia of Psychology*. Vol.1-4. 2d ed. – New York etc.: Wiley & sons, cop. 1994
14. Danziger, K.. Does the history of psychology have a future? *Theory & Psychology*, 1994, 4, 467–484.
15. Danziger, K. *Psychology and its history*. *Theory & Psychology*, 2013, 23 (6), 829–839
16. Lash, S., 'Afterword: in praise of the a posteriori: sociology and the empirical' // *European Journal of Social Theory*, 2009, 12: 175–187.
17. Marsella, A. *Psychology and Globalization: Understanding a Complex Relationship // Journal of Social Issues* 2012, 68 (3), pp. 454-472
18. Merrens M.R, G.G.Brannigan (ed), *The developmental psychologists: Research adventures across the life-span*. New York, McGraw-Hill, 1996.
19. Mironenko I.A., Sorokin P.S. *Culture in Psychology: perennial problems and contemporary methodological crisis // Psychology in Russia: State of the Art*, 2015, № 4, p.35-45.
20. Mironenko I.A. *History for the "polycentric" psychological science: an "outsider's" case // Centrality of history for theory construction in psychology*. *Annals of Theoretical Psychology*, 2017, Vol.14, p. 111-121, Springer.
21. Moghaddam, F.M. *Psychology in the Three Worlds: As Reflected by the Crisis in Social Psychology and the Move Toward Indigenous Third-World Psychology // American Psychologist*, 1987, Volume 42, Issue 10, October 1987, Pages 912-920
22. Papalia D.E., Olds S.W. *Human development*. New York, McGraw-Hill, 1995.
23. Outhwaite, W., 'Canon formation in late 20th-century British sociology', *Sociology*, 2009, 43(6): 1029–1045.
24. Robinson W.I. *Beyond nation-state paradigms: Globalization, sociology, and the challenge of transnational studies // Sociological Forum* 1998, 13(4): 561–594.
25. Rosa M.C. *Theories of the South: Limits and perspectives of an emergent movement in social sciences*. *Current Sociology*, 2014, 62(6): 851–867.
26. Rose N. *Psychology as a social science // Subjectivity*, 2008 (23): 1-17
27. Rose N. *The human sciences in a biological age // Theory, Culture and Society*, 2013, 30 (1): 3-34
28. Santrock J.W. *Life-span development*. Dubuque (Iowa): Brown, 1997.
29. Sorokin P. S. 'Global sociology' in different disciplinary practices: Current conditions, problems and perspectives // *Current Sociology*. 2016. Vol. 64. No. 1. P. 41-59
30. Toomela, A., & Valsiner, J. (Eds.) *Methodological thinking in psychology: 60 years gone astray?* 2010, Charlotte, NC: Information Age Publishing
31. Urry, J., *Global Complexity*, 2003, Cambridge: Polity Press.
32. Valsiner, J., *A guided science : history of psychology in the mirror of its making*, 2012, Transaction Publishers, New Brunswick, New Jersey.
33. Vessuri H. *Global social science discourse: A Southern perspective on the world*. *Current Sociology* 2015, 63(2): 297–313.



*В. Н. Софьина, М. П. Габова, А. А. Беляева,  
О. Ю. Винокурова, А. С. Галченко*

**Акмеологический подход к развитию профессиональной компетентности в проектной деятельности с использованием интерактивных технологий**

В статье рассматривается системный подход к развитию профессиональной компетентности бакалавров, магистров, специалистов и руководителей в проектной деятельности в системе учебно-научно-профессиональной интеграции. Исследованы факторы акмеологической среды вуз – организация, способствующие развитию профессиональной компетентности студентов, специалистов и руководителей в проектной деятельности. Предложены апробированные акмеологические интерактивные технологии, обучающие эффективным моделям проектной деятельности, методам формирования команды, работе в команде и управлению командой проекта. Выделены условия и факторы построения акмеологической среды вуз – организация, способствующей формированию эффективных моделей проектной деятельности (работы в команде) и развитию профессиональной компетентности в системе непрерывного образования.

The article deals with a systematic approach to the development of professional competence of bachelors, masters, experts and chiefs in project activities in the system of training, research and professional integration. The factors of akmeological university environment are: the organization, contributing to the development of professional competence of students, professionals and decision makers in project activities. Akmeological interactive technology, learning efficient models project activities, methods of team building, team work and management of the project team are proposed. Conditions and factors of construction of akmeological university environment (the organization that promotes the formation of effective models of project activities (teamwork) and the development of professional competence in continuing education) are obtained.

**Ключевые слова:** акмеологическая среда, профессиональная компетентность, факторы среды, проектные технологии, проектное управление, акмеологические интерактивные технологии, непрерывное образование.

**Key words:** akmeological environment, professional competence, environmental factors, technology design, project management, akmeological interactive technology, continuing education.

В процессе инновационного развития страны все большее значение приобретают проектно-ориентированные организации и проектное управление. Правительством Российской Федерации принято Постановление «Об организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации». Данное Постановление



На представленной схеме учебной научно-профессиональной интеграции отражено взаимодействие двух акмеологических систем: «вуз» и «организация». Переходным, связующим звеном из системы «вуз» в систему «организация» являются акмеологические интерактивные технологии (АИТ), которые применяются в акмеологической среде вуза и организации.

Акмеологическая среда есть психолого-акмеологическая реальность, содержащая специально организованные условия и факторы для личностно-профессионального развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, сущностью которой является совокупность личностных особенностей и особенностей взаимодействия участников образовательного процесса [1].

Успешная учебно-научно-профессиональная интеграция возможна при условии создания в системах «вуз» и «организация» акмеологической среды с использованием акмеологических интерактивных технологий. Указанные технологии позволяют осуществлять развитие и мониторинг профессиональной компетентности бакалавров, магистров, специалистов, обучать методам формирования команды проекта и эффективной проектной деятельности.

Проведенные исследования показали, что акмеологическая среда представляет собой совокупность объективных факторов образовательного процесса и субъективно-объективных факторов межличностных взаимоотношений, которые устанавливают субъекты образования в процессе своего взаимодействия и развития профессиональной компетентности [4; 9; 10].

Важной целью акмеологической системы «вуз» является подготовка высококвалифицированных конкурентоспособных специалистов, владеющих технологиями проектного управления [2; 11].

Профессиональная компетентность представляет собой системную, динамично развивающуюся характеристику личности (совокупность способностей, знаний, умений, деловых и личностных качеств), показывающую владение современными технологиями и методами решения профессиональных задач различного уровня сложности и позволяющую осуществлять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью [9].

Исследования, проведенные Н.В. Кузьминой и В.Н. Софьиной, показали, что профессиональная компетентность имеет сложную структуру, содержащую определенные компоненты, среди которых выделяются: дифференциально-психологическая; социально-психологическая; аутопсихологическая; акмеологическая; управленческая; специальная и информационно-технологическая компетентности [6].

При подготовке высококвалифицированных специалистов, способных эффективно работать в команде проекта, большую роль играет полипрофессиональная подготовка. Анализ профессиональных моделей компетенций показал, что наиболее часто встречаются классификации, включающие универсальные, специальные и уникальные компетенции, которые отражаются в профессиональных стандартах бакалавров и магистров как общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции [9].

Динамика развития основных компонентов профессиональной компетентности показана на рис. 2.



ДПК – дифференциально-психологическая компетентность;  
 СПК – социально-психологическая компетентность; АПК – аутопсихологическая компетентность; АК – акмеологическая компетентность; СК – специальная компетентность; ИТК – информационно-технологическая компетентность;  
 УК – управленческая компетентность

Рис. 2. Динамика развития основных компонентов полипрофессиональной компетентности

Полипрофессиональная компетентность включает в себя все компоненты профессиональной компетентности и представляет собой общее ядро, которое входит во все профессиональные модели компетенций. Развитие полипрофессиональной компетентности имеет большое значение для успешной работы в команде проекта и проектного управления [13].

Цели учебно-научно-профессиональной интеграции:

1. Обмен инновационными технологиями между вузом и организацией.

2. Разработка единых требований (стандартов качества) подготовки бакалавров, магистров, специалистов и руководителей для современных организаций (органов государственной власти).

3. Подготовка компетентных бакалавров, магистров, специалистов, способных продуктивно осуществлять проектную деятельность и умеющих эффективно работать в команде проекта.

Задачами учебно-научно-профессиональной интеграции являются:

1. Организация системы непрерывного обучения бакалавров, магистров, специалистов, руководителей.

2. Создание единых акмеологических интерактивных технологий для оценки и развития профессиональной и полипрофессиональной компетентности бакалавров, магистров, специалистов, руководителей в вузе и в организации, обучающих методам проектного управления, формированию эффективных моделей работы команд проекта с учетом ряда факторов (личностно-психологических особенностей бакалавров, магистров, специалистов, руководителей, уровня сформированности профессиональной компетентности и т. д.).

Учебно-научно-профессиональная интеграция может осуществляться успешно в том случае, если:

1) созданы единые требования к качеству подготовки бакалавров, магистров, специалистов (в системе непрерывного образования) их профессиональной компетентности;

2) существуют единые технологии, позволяющие оценивать уровень подготовки бакалавров, магистров, специалистов (знания, умения, деловые и личностные качества), отражаемые в моделях компетенции бакалавров, магистров, специалистов и в функциональных моделях профессиональной деятельности;

3) разработаны единые технологии для мониторинга и развития профессиональной компетентности бакалавров, магистров, специалистов и руководителей в условиях системы непрерывного профессионального образования.

Результативная проектная деятельность невозможна без эффективной работы команды проекта. Применение акмеологических интерактивных технологий позволяет максимально эффективно формировать команды проекта, осуществлять мониторинг и развитие профессиональной и полипрофессиональной компетентности бакалавров, магистров, специалистов и руководителей в системе непрерывного профессионального образования. Для мониторинга развития профессиональной компетентности, обучения эффектив-

ным моделям деятельности в командах проекта была разработана автоматизированная система комплексной акмеологической диагностики (АСКАД), которая включает в себя следующие модули:

- «Модели поведения» содержит методики для анализа типа личности, формы личности и стиля мышления. Методики этого модуля адаптированы и выполняют диагностическую и обучающую функции: обучают построению эффективных моделей деятельности в командах проекта, формируют аутопсихологическую, акмеологическую, дифференциально-психологическую и социально-психологическую компетентности.

- «Психологические характеристики» содержит пакет методик для анализа основных психологических характеристик личности: темперамент; сила воли; эмоциональность; конфликтность; мотивация к успеху; поведение в спорных ситуациях; мотивация к трудовой деятельности; коммуникабельность; направленность личности; уверенность в себе; факторный анализ и др. Данный пакет методик способствует развитию дифференциально-психологической компетентности, позволяет формировать команду проекта с учетом психологических особенностей личности коллег.

- «Управленческие способности» содержит методики для определения стиля руководства, цикла управленческих умений (направленности личности руководителя, его деловых и личностных качеств и др.). Используемые методики обучают эффективным моделям проектного управления и способствуют развитию управленческой компетентности.

- «Профессиональные способности» содержит комплекс методик для оценки творческого потенциала и творческих способностей, профессиональных и личностных качеств, профессиональных умений специалистов, деловых и личностных качеств, которые предназначены для самоанализа профессиональной деятельности и способствуют развитию аутопсихологической и специальной компетентности. В этом модуле предусмотрены возможности самооценки и экспертной оценки респондента.

- «Модели компетентности» содержит модели компетенций для студентов и специалистов. Методики данного модуля позволяют оценить уровень развития отдельных компетенций.

- «Результаты», «Анализ и периодическая оценка» позволяют производить статистическую обработку и графический вывод результатов тестирования и выводить полный отчет о тестировании, интерпретацию результатов тестирования и разработку рекомендаций по коррекции личностно-профессионального развития на различных уровнях представления (для обследуемого лица, специалиста принимающего кадровые решения, психолога).

Для обучения эффективным моделям проектной деятельности автоматизированная система комплексной акмеологической диагностики применяется в комплексе со специально разработанной системой заданий [8; 11; 13]. Данная система заданий построена по модульному принципу. В первом модуле содержатся задания с использованием АСКАД, обучающие методам построения, формирования команд проекта, эффективным моделям работы и управления командой проекта.

Разработанная система заданий с использованием АСКАД обучает методам формирования команд проекта (команд руководителя) и методам проектного управления с учетом профессиональной компетентности и личностных особенностей каждого члена команды, включая руководителей проекта.

Второй модуль системы заданий содержит комплекс тренинговых и игровых технологий (игромоделирование), обучающих в интерактивной форме эффективным моделям деятельности и управления в команде [10; 11]. Приведем отдельные примеры используемых технологий. Тренинговые и игровые технологии направлены на развитие профессиональных компетенций, необходимых для формирования команды, повышение эффективности межличностных коммуникаций в команде, управление командой проекта и др. Применяемый пакет тренингов и игровых технологий позволяет на практике выработать эффективные модели взаимодействия и проектного управления.

Отметим, что разработанная система заданий для проектной деятельности студентов и специалистов (с использованием АСКАД и тренинговых технологий) направлена на развитие всех компонентов профессиональной компетентности (социально-психологической, дифференциально-психологической, акмеологической компетентности и т. д.). Применяемые акмеологические интерактивные технологии в совокупности с АСКАД и тренинговыми технологиями и игромоделированием представляют собой системную, упорядоченно функционирующую совокупность информационных технологий и методологических средств, обеспечивающих прогнозируемый результат профессиональной подготовки бакалавров, магистров, специалистов и руководителей в системе вуз – организация.

В ходе проведенного исследования были выделены следующие принципы организации акмеологической среды, способствующие развитию профессиональной компетентности: системности и целостности; опоры на общие структурные компоненты различных образовательных областей; проблемности; творческой направленности; положительной мотивации; непрерывности и поступательности; индивидуализации и социализации [7].

В результате исследования установлено, что развитию профессиональной и полипрофессиональной компетентности способствуют следующие объективные условия акмеологической среды:

- участие студентов в различных инновационных проектах (социальных и научно-исследовательских);
- проектные задания, способствующие формированию всех компонентов профессиональной и полипрофессиональной компетентности;
- преемственный (спиралеобразный) характер заданий для всех видов проектной деятельности;
- сочетание как индивидуальной, так и групповой деятельности;
- организация работы студентов в команде проекта;
- проблемный характер заданий [2; 9–11].

В результате проведенного исследования были выделены факторы акмеологической среды, способствующие развитию профессиональной и полипрофессиональной компетентности:

#### 1. Объективные факторы:

- системное обеспечение качества подготовки бакалавров, магистров;
- учебно-научно-профессиональная интеграция проектной деятельности студентов, специалистов и руководителей;
- использование интерактивных акмеологических технологий, обучающих эффективной работе в команде (социальное проектирование, интерактивные образовательные технологии);
- создание условий, обеспечивающих развитие всех компонентов профессиональной компетентности бакалавров, магистров, специалистов (в системе непрерывного профессионального образования).

#### 2. Субъективно-объективные факторы:

- организация работы в команде проектов совместно с научными руководителями;
- организация групповой деятельности студентов в проектах;
- учет образа результата профессиональной подготовки бакалавров, магистров.

#### 3. Субъективные факторы:

- системность и развитость профессиональных компетенций;
- развитость системы профессионально важных качеств;
- широта кругозора;
- умение работать в команде;
- направленность личности на дело и общение;
- ориентация на качество и результат [2; 9].



При создании акмеологической среды важно учитывать: объективные факторы; сочетание акмеологических условий и факторов профессионального и личностного развития студентов, специалистов и руководителей в акмеологической среде вуз – организация.

Таким образом, идея непрерывного самосовершенствования, стремление человека к знаниям, свобода выбора, значение личностного развития и самоактуализации представляют собой предмет научного интереса и обсуждения [3]. Одним из методов, по сравнению с традиционными, является проектное обучение, которое имеет высокую степень самостоятельности, инициативности обучающихся к их познавательной мотивированности, развитие социальных навыков в процессе групповых взаимодействий, приобретение опыта исследовательско-творческой деятельности. Наиболее эффективная организация проектной деятельности и развитие профессиональной и полипрофессиональной компетентности бакалавров, магистров, специалистов и руководителей возможна в условиях акмеологической среды вуз – организация, созданной с учетом описанных выше факторов (объективных, субъективно-объективных, субъективных).

Разработанные и апробированные в системе непрерывного образования акмеологические интерактивные технологии способствуют обучению эффективным моделям проектной деятельности, методам формирования и работы в команде, управлению командой проекта. Акмеологический подход к организации акмеологической среды вуз – организация в системе учебно-научно-профессиональной интеграции с использованием единых интерактивных технологий способствовал развитию профессиональной компетентности бакалавров, магистров, специалистов и руководителей.

### Список литературы

1. Белеванцева М.П. Акмеологическая среда вуза как фактор развития профессиональной компетентности студентов / М.П. Белеванцева, О.Ю. Меленевская, В.Н. Софьина, Д.А. Хлыстунов // Развитие психологической науки в регионах России: прошлое и современность: материалы междунар. заоч. науч.-практ. конф. – Иваново: Иванов. гос. ун-т, 2013. – С. 259.
2. Габова М.П. Роль проектной деятельности в развитии профессиональной компетентности студентов в вузе / М.П. Габова, В.Н. Софьина // Современное образование: содержание, технологии, качество»: материалы XXI междунар. науч.-метод. конф. – СПб.: СПбГЭУ; ЛЭТИ, 2015. – С. 107–109.
3. Давыденкова А.Г. Образование и воспитание свободной личности в трудах Бакунина и Толстого / А.Г. Давыденкова, А.А. Беляева // Изв. Санкт-Петербург. гос. аграр. ун-та. – 2015. – № S. – С. 113.
4. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Кн. 1–5. Кн. 5: Акмеологические технологии диагностики и актуализации личностно-профессионального роста. – М.: Изд-во РАГС, 2001. – 541 с.

5. Об организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации: постановление Правительства РФ от 15 октября 2016 г. № 1050.
6. Софьина В.Н. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности в вузе: моногр. / В.Н. Софьина, Н.В. Кузьмина. – СПб.: Центр стратег. исслед., 2012. – 200 с.
7. Софьина В.Н. Системный подход к организации акмеологической образовательной среды колледж – вуз / М.П. Белеванцева, В.Н. Софьина, Д.А. Хлыстунов // Науч. мнение: науч. журн. – 2014. – №6. – С. 233–237.
8. Софьина В. Н. Акмеологический подход к анализу структуры профессиональной компетентности // Вестн. ЛГУ им. А.С. Пушкина. – Сер. Психология. – 2009. – №1. – С. 80–90.
9. Софьина В.Н. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности студентов в системе учебно-научно-профессиональной интеграции: моногр. – СПб.: ИПЦ СЗИУ РАНХиГС, 2015. – 220 с.
10. Софьина В.Н. Мониторинг развития личностно-профессиональных качеств студентов в акмеологической среде вуза с использованием информационных технологий / М.П. Габова, О.Ю. Винокурова, В.Н. Софьина // Современное образование: содержание, технологии, качество: XXII междунар. науч.-метод. конф. – СПб.: СПбГЕТУ; ЛЭТИ, 2016. – С. 67–70.
11. Софьина В.Н. Акмеологическая среда развития профессиональной компетентности студентов в творческих проектах / М.П. Белеванцева, В.Н. Софьина // Современное образование: содержание, технологии, качество: материалы XX междунар. науч.-метод. конф. 23 апр. 2014 г. – Т. 2. – СПб.: СПбГЭТУ, 2014. – С. 55–57.
12. Софьина В.Н. Акмеологический подход к исследованию образа результата подготовки специалистов высшей квалификации в области международных отношений. Психолого-педагогические условия формирования социально зрелой личности: 125-летию С. Л. Рубинштейна посвящается / А.С. Баласанян, О.Ю. Меленевская, В.Н. Софьина. – Псков: Псков. гос. ун-т, 2014. – С. 16–26.
13. Софьина В.Н. Влияние акмеологической среды вуза на развитие полипрофессиональной компетентности студентов / М.П. Белеванцева, Д.Я. Банникова, В.Н. Софьина // Психолого-педагогические условия формирования социально зрелой личности: 125-летию С. Л. Рубинштейна посвящается. – Псков: Псков. гос. ун-т, 2014. – С. 37–41.

## Сведения об авторах

**Белов Василий Васильевич** – доктор психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: vasvasbelov@yandex.ru

**Беляева Анжелика Анатольевна** – заведующая научно-исследовательской частью, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: anjelikaspb@gmail.com

**Бережкова Елена Игоревна** – кандидат психологических наук, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: berezhkova.ei@mail.ru

**Богданов Юрий Васильевич** – доктор технических наук, профессор, Тверской государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации, (Россия, г. Тверь)

**Богдановская Ирина Марковна** – кандидат психологических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: biggi66@mail.ru

**Винокурова Ольга Юрьевна** – аспирант, Северо-Западный институт управления – филиал РАНХиГС, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: melenevskaya@sziu.ru

**Воробьева Елена Викторовна** – доктор психологических наук, профессор кафедры психофизиологии и клинической психологии, Академия психологии и педагогики Южного федерального университета, (Россия, г. Ростов-на-Дону); e-mail: evorob@sfedu.ru

**Габова Мария Петровна** – аспирант, Северо-Западный институт управления – филиал РАНХиГС; e-mail: BelevancevaM@mail.ru

**Галченко Анна Сергеевна** – аспирант, Северо-Западный институт управления – филиал РАНХиГС, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: anne-g@yandex.ru

**Головешкин Иван Дмитриевич** – ассистент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: gid250677@mail.ru

**Головешкина Наталья Викторовна** – кандидат психологических наук, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: goloveshkina.n@mail.ru

**Губин Владимир Алексеевич** – доктор психологических наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии, заслуженный деятель науки РФ, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: mrgoobin@yandex.ru

**Диденко Полина Александровна** – аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: pollydi@mail.ru

**Ермаков Павел Николаевич** – доктор биологических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой психофизиологии и клинической психологии, Академия психологии и педагогики Южного федерального университета, (Россия, г. Ростов-на-Дону); e-mail: psyf@sfnedu.ru

**Ермакова Елена Сергеевна** – доктор психологических наук, Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: e\_s\_ermakova@mail.ru

**Жаринов Николай Михайлович** – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики непрерывного профессионального образования, Санкт-Петербургский Военный институт внутренних войск МВД РФ, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: korsar-1955@mail.ru

**Жаринова Евгения Николаевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин Смольного института РАО, старший преподаватель, Государственная академия ветеринарной медицины, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: andromeda55@mail.ru

**Жданова Светлана Юрьевна** – доктор психологических наук, доцент, Пермский государственный национальный исследовательский университет, (Россия, г. Пермь); e-mail: svetlanaur@gmail.com

**Залетов Алексей Борисович** – кандидат физико-математических наук, доцент, Тверской государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации, (Россия, г. Тверь); e-mail: s011637@yandex.ru

**Иванова Светлана Павловна** – доктор психологических наук, профессор, Псковский государственный университет, (Россия, г. Псков); e-mail: svetlana97551@mail.ru

**Казанская Валентина Георгиевна** – доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: kasanskaja@gmail.com

**Капитанаки Вероника Евгеньевна** – старший преподаватель, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: nitanaki@mail.ru

**Ковш Екатерина Михайловна** – аспирант кафедры психофизиологии и клинической психологии, Академия психологии и педагогики Южного федерального университета, (Россия, г. Ростов-на-Дону); e-mail: emkovsh@sfnedu.ru

**Королева Наталья Николаевна** – доктор психологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: korolevsanatalya@mail.ru

**Кузьмина Нина Васильевна** – доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор кафедры теории и методики непрерывного профессионального образования, Санкт-Петербургский Военный институт внутренних войск МВД РФ, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: andromeda55@mail.ru;

**Кустова Елена Ивановна** – кандидат психологических наук, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: kei07@list.ru

**Лаврова Ольга Анатольевна** – соискатель, Кубанский государственный университет, (Россия, г. Краснодар), e-mail: lavloa@yandex.ru

**Лобанова Юлия Игоревна** – кандидат психологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: gretta25@list.ru

**Майстренко Анастасия Викторовна** – аспирант кафедры общей и прикладной психологии, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: nasties26@gmail.com

**Маклаков Анатолий Геннадьевич** – доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: mag304@mail.ru

**Манойлова Марина Алексеевна** – доктор психологических наук, доцент, Псковский государственный университет, (Россия, г. Псков); e-mail: marinaman@list.ru

**Мироненко Ирина Анатольевна** – доктор психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: vestnik\_psychologies@mail.ru

**Пузырёва Любава Олеговна** – аспирант, Пермский государственный национальный исследовательский университет, (Россия, г. Пермь); e-mail: puzireva.l@gmail.com

**Сидорова Александра Александровна** – кандидат психологических наук, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: alexandrasid@rambler.ru

**Скороход Александра Сергеевна** – ассистент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: eversmilea@gmail.com

**Софьина Вера Николаевна** – доктор психологических наук, профессор, Северо-Западный институт управления – филиал РАНХиГС, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: Paralel777@mail.ru

**Чеврениди Анастасия Андреевна** – аспирант, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», (Россия, Москва); e-mail: chewrenidi2011@yandex.ru

**Чермянин Сергей Викторович** – доктор медицинских наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: cherma2009@yandex.ru

**Яхудина Елена Николаевна** – кандидат психологических наук, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: el\_pyankova@mail.ru

## Требования к научным статьям

К публикации в Вестнике Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина принимаются статьи, отражающие широкий спектр проблем общей, медицинской, социальной и педагогической психологии, психологии развития и труда, психофизиологии, философии образования, теории и методологии образования, этнопедагогике, проблемы теории и практики коррекционной педагогики и дефектологии, теории и методики обучения и воспитания.

Обязательным условием публикации результатов научных работ для кандидатских исследований является наличие отзыва научного руководителя, несущего ответственность за качество представленного научного материала и достоверность результатов исследования. Публикации результатов докторских исследований принимаются без рецензий.

Рецензирование всех присланных материалов осуществляется в установленном редакцией порядке. Редакция журнала оставляет за собой право отбора статей для публикации.

### Требования к оформлению материалов

Материал должен быть представлен тремя файлами:

#### 1. Статья

Объем статьи не менее 18 и не более 26 тыс. знаков с пробелами. Поля по 2,0 см; красная строка – 1,0 см. Шрифт Times New Roman Cyr, для основного текста размер шрифта – 14 кегль, межстрочный интервал – 1,5 пт.; для литературы и примечаний – 12 кегль, межстрочный интервал – 1,0 пт.

Примечания оформляются в виде постраничных сносок в автоматическом режиме Word.

Ссылки на литературу оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [5, с. 56–57]. Список литературы (по алфавиту) помещается после текста статьи.

Фамилия автора печатается в правом верхнем углу страницы над названием статьи.

В левом верхнем углу страницы над названием статьи печатается присвоенный статье УДК.

#### 2. Автореферат

Автореферат содержит:

- название статьи и ФИО автора – на русском и английском языках.
- аннотацию статьи на русском и английском языках объемом 300–350 знаков с пробелами.
- ключевые слова и словосочетания (7–10 слов) на русском и английском языках.

### **3. Сведения об авторе**

Содержат сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью, место работы и занимаемая должность, ученая степень, звание, почтовый адрес, электронный адрес, контактный телефон.

В случае несоблюдения настоящих требований, редакционная коллегия вправе не рассматривать рукопись.

Статьи принимаются в течение года.

Редакция оставляет за собой право вносить редакционные (не меняющие смысла) изменения в авторский оригинал.

При передаче в журнал рукописи статьи для опубликования презюмируется передача автором права на размещение текста статьи на сайте журнала в системе Интернет.

Плата за опубликование рукописей аспирантов не взимается.

Гонорар за публикации не выплачивается.

*Редакционная коллегия:*

196605, Санкт-Петербург,

г. Пушкин, Петербургское шоссе, д. 10

тел. (812) 476-90-36

*E-mail:* vestnik\_psychologies@mail.ru; vestnikpedagogika@gmail.com

*Научный журнал*

## **Вестник**

**Ленинградского государственного университета  
имени А. С. Пушкина**

**№ 4**

***Часть I***

Редакторы: *Л. М. Григорьева, Т. Г. Захарова,  
О. В. Кублицкая, А.А. Титова*  
Технический редактор *Н. В. Чернышева*  
Оригинал-макет *Н. В. Чернышевой*

---

Подписано в печать 27.12.2016. Формат 60x84 1/16.  
Гарнитура Arial. Печать цифровая.  
Усл. печ. л. 13,5. Тираж 500 экз. Заказ № 1310

---

Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина  
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10