



**Новосибирский государственный
педагогический университет**

РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

НАУЧНЫЙ ПЕРИОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 1 2021

Новосибирск

Учредитель: ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Электронная версия журнала размещена на платформе
Научной электронной библиотеки: www.elibrary.ru

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

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

Заместитель главного редактора

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

Члены редакционной коллегии

- Е. И. Кузьмина**, доктор психологических наук, профессор, Москва
Е. Ю. Коржова, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург
Е. В. Бакшутова, доктор философских наук, кандидат психологических наук, профессор, Самара
С. Ю. Жданова, доктор психологических наук, профессор, Пермь
Н. Я. Большунова, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
Е. О. Ермолова, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск
Ю. М. Перевозкина, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Председатель

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

Члены совета

- С. К. Нартова-Бочавер**, доктор психологических наук, профессор, Москва
М. К. Кабардов, доктор психологических наук, профессор, Москва
М. М. Решетников, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург
А. В. Зобков, доктор психологических наук, профессор, Владимир
Т. И. Миронова, доктор психологических наук, профессор, Кострома
Н. С. Глуханюк, доктор психологических наук, профессор, Екатеринбург
Ф. Прюс, доктор педагогики, профессор, Грайфсвальд (Германия)
С. А. Стельмах, кандидат психологических наук, доцент, Усть-Каменогорск (Казахстан)
В. В. Собольников, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
М. Г. Чухрова, доктор медицинских наук, профессор, Новосибирск

Журнал основан в 2017 г.
Выходит 4 раза в год
Компьютерная верстка И. Т. Ильюк
Редактор И. Ю. Баранов
630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28,
т. 8(383)244-00-95

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2021
Все права защищены

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 9,3. Уч.-изд. л. 7,3.
Тираж 600 экз. Заказ № 23.
Формат 70x108/16.
Цена свободная
Подписано в печать: 08.04.2021
Отпечатано в Издательстве НГПУ



**Novosibirsk State
Pedagogical University**

HUMAN DEVELOPMENT IN THE MODERN WORLD

SCIENTIFIC PERIODICAL JOURNAL

№ 1 2021

Novosibirsk

The founders of the journal:

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

EDITORIAL BOARD

Editor in chief

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

Assistant of the Editor-in-chief

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

Editors

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

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

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

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

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

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

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

EDITORIAL COUNCIL

Chairperson

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

Council members

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

The journal is based in 2017
Leaves 4 yearly
Electronic make-up operator I. T. Iliuk
Editor I. Yu. Baranov
630126, Novosibirsk,
Vilyuiskaya, 28, т. (383)244-00-95

Printing digital. Offset paper
Printer's sheets: 9,3. Publisher's sheets: 7,3.
Circulation 600 issues. Order № 23.
Format 70×108/16
Signed for printing 08.04.2021
Printed by Publishing House of the NSPU

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

<i>Румянцева З. В., Боброва Э. В., Теплов-Ситский П. Е.</i> (Кострома) Развитие способности человека к эстетическому диалогу в восприятии музыкального искусства: психологический аспект музыкально-исполнительского творчества.....	7
--	---

ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ, ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

<i>Зорькина О. С.</i> (Новосибирск) Образовательная робототехника как средство активизации когнитивного развития детей старшего дошкольного возраста.....	26
<i>Наров М. Ю., Чухрова М. Г., Султанова А. Н., Чут. У. Ю.</i> (Новосибирск) Психологические особенности делинквентных подростков, находящихся в местах лишения свободы.....	33
<i>Соловьева И. Г., Патрикеева О. Н., Рецер Р. А., Ларин А. В.</i> (Новосибирск) Индивидуально-типологические особенности лиц юношеского возраста, употребляющих синтетические наркотики	43
<i>Мухина С. Е., Князева Ю.С.</i> (Новосибирск) Толерантность к ситуации неопределенности как условие социально-психологической адаптации взрослых.....	55
<i>Силкина Н. В., Кашиник О. И.</i> (Новосибирск) Восприятие социально-психологической безопасности людьми разного возраста в период перехода страны к цифровой экономике.....	69

ИССЛЕДОВАНИЯ ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

<i>Капустина В. А., Браткова В. А.</i> (Новосибирск) Конфликтная компетентность молодежи в условиях дистанционного обучения	77
<i>Белашина Т. В., Бурлакова С. С.</i> (Новосибирск) Роль индивидуально-типологических особенностей и жизнестойкости в профессиональной деятельности сотрудников силовых структур.....	86

ИЗ ПОРТФЕЛЯ РЕДАКЦИИ

<i>Родштейн М. Н.</i> (Самара) Человек в образовательной среде: социогуманитарные особенности универсальных целей современного образования в вузе как открытая проблема.....	96
--	----

CONTENTS

GENERAL QUESTIONS OF PSYCHOLOGY

- Rumyantseva Z. V., Bobrova E. V., Teplov-Sitsky P. E.* (Kostroma)
Development of human ability to aesthetic dialogue in the perception
of musical art: the psychological aspect of musical performance 7

PROBLEMS AND ISSUES OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY, DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

- Zorkina O. S.* (Novosibirsk) Educational robotics is a means of activating
the cognitive development of older preschool children..... 26
- Narov M. Yu., Chukhrov M. G., Sultanova A. N., Chut U. Yu.* (Novosibirsk)
Psychological features of delinquent adolescents in places of deprivation of freedom..... 33
- Solovyova I. G., Patrikeva O. N., Rezer R. A., Larin A. V.* (Novosibirsk)
Individual typological features of young men using synthetic drugs 43
- Mukhina S. E., Knyazeva Yu. S.* (Novosibirsk) Tolerance to the situation
of uncertainty as a condition of social and psychological adaptation of adults..... 55
- Silkina N. V., Kashnik O. I.* (Novosibirsk) Features of perception of social
and psychological safety by railway workers during the period of transition
to the digital economy..... 69

APPLIED PSYCHOLOGY RESEARCH

- Kapustina V. A., Bratkova V. A.* (Novosibirsk) Conflict competence of youth
in a distance learning 77
- Belashina T. V., Burlakova S. S.* (Novosibirsk) Role of individual typological
features and vitality in the professional activity of power structures employees 86

FROM THE EDITORIAL PORTFOLIO

- Rhodhein M. N.* (Samara) Man in the educational environment:
socio-humanitarian features of the universal goals of modern education
at the university..... 96

УДК 78.06

Румянцева Зоя Васильевна

Боброва Эльвира Вакильевна

Теплов-Ситский Павел Евгеньевич

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ ЧЕЛОВЕКА К ЭСТЕТИЧЕСКОМУ ДИАЛОГУ В ВОСПРИЯТИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО ТВОРЧЕСТВА

Аннотация. Статья посвящена обоснованию сущности способности к эстетическому диалогу в восприятии явлений искусства и музыкально-исполнительском творчестве. Рассматриваются научные подходы в философии, психологии, теории и практике музыкального образования к исследованию понятия «диалог». Обосновывается сущность эстетического диалога в восприятии явлений искусства. Характеризуется способность к эстетическому диалогу в восприятии явлений музыкального искусства. Исследуется специфика проявления способности к эстетическому диалогу и психологический аспект ее развития в музыкально-исполнительской деятельности на примере профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов в процессе освоения дисциплины «Основной музыкальный инструмент». Освещаются содержание эмпирического исследования, методики исследования, результаты диагностики и исследования в целом. Делается вывод об актуальности развития способности к эстетическому диалогу как объективном ресурсе творческого саморазвития и самосовершенствования педагога-музыканта в музыкально-исполнительском искусстве.

Ключевые слова: эстетический диалог; способность к эстетическому диалогу; восприятие явлений искусства; музыкально-исполнительское творчество.

Румянцева Зоя Васильевна – д-р психол. наук, проф., проф. кафедры музыки, Институт культуры и искусств, Костромской государственной университет, gumschmus@mail.ru, Кострома, Россия

Боброва Эльвира Вакильевна – канд. пед. наук, доц., доц. кафедры музыки, Институт культуры и искусств, Костромской государственной университет, elviraBobrova@mail.ru, Кострома, Россия

Теплов-Ситский Павел Евгеньевич – магистр, Костромской государственной университет, dr.sgtpavelteplov2014@yandex.ru, Кострома, Россия

Rumyantseva Zoya Vasilyevna – Dr. of Sci. (Psychol.), Professor, Professor of the Department of Music, Kostroma State University, gumschmus@mail.ru Kostroma, Russia

Bobrova Elvira Vakilevna – Cand. of Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Music, Institute of Culture and Arts, Kostroma State University, elviraBobrova@mail.ru, Kostroma, Russia

Teplov-Sitsky Pavel Yevgenyevich – Master's Degree Student, Kostroma State University, dr.sgtpavelteplov2014@yandex.ru, Kostroma, Russia

Rumyantseva Zoya Vasilyevna

Bobrova Elvira Vakilevna

Teplov-Sitsky Pavel Yevgenyevich

THE DEVELOPMENT OF A PERSON'S ABILITY TO AESTHETIC DIALOGUE IN THE PERCEPTION OF MUSICAL ART: THE PSYCHOLOGICAL ASPECT OF MUSICAL PERFORMANCE

Abstract. This article is devoted to the substantiation of the essence of ability for aesthetic dialogue in the perception of the art phenomena and musical performance. The article deals with scientific approaches in philosophy, psychology, theory and practice of music education to the study of the essence of the concept of "dialogue". The essence of aesthetic dialogue in the perception of art phenomena is substantiated. The ability to aesthetic dialogue in the perception of the phenomena of musical art is characterized. The specificity of the manifestation of the ability for aesthetic dialogue and the psychological aspect of its development in musical performance are investigated on the example of professional training of future music teachers in the process of mastering the discipline "Basic musical instrument".

The content of empirical research, research methods, diagnostic results and research in general are covered. The conclusion is made about the relevance of the development of the ability for aesthetic dialogue as an objective resource of creative self-development and self-improvement of a teacher-musician in musical performance.

Keywords: aesthetic dialogue; the ability to aesthetic dialogue; perception of the art phenomena; musical performance.

Введение.

В настоящее время проблема диалога стала предметом активного изучения в философии, лингвистике, а также в психолого-педагогической науке. Однако в современных исследованиях, несмотря на большой научный интерес к проблеме диалога, не получила широкого освещения проблема развития способности к эстетическому диалогу в восприятии музыкального искусства и не обозначены возможные практические подходы к ее решению. Авторами делается попытка исследовать практический подход к решению этой проблемы с привлечением опыта освоения музыкально-исполнительского искусства в теории и практике музыкального образования.

Современное образование приобретает качественно новое наполнение благодаря развитию информационных технологий, внедрению методологических и методических подходов, оказывающих позитивное влияние на характер мышления, мировоззрение, духовный склад личности. Одним из этих методологических подходов в высшей школе с целью модернизации образовательного и воспитательного процессов является обращение к технологиям диалогического общения, обеспечивающего широкое взаимодействие личности с социумом, окружающими людьми, собственным «Я» в освоении социальных перемен.

Диалог является предметом изучения философии (М. М. Бахтин, М. Бубер, К. Ясперс, М. Хайдеггер и др.); эстетики (П. Булез, И. А. Константинов); герменевтики (Х.-Г. Гадамер); психологии (А. А. Бодалев, А. А. Брудный, А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и др.); психологии искусства и психологии творчества (Б. Г. Ананьев, Д. Б. Богоявленская, Д. А. Леонтьев, А. А. Мелик-Пашаев и др.); педагогики музыкального образования (О. В. Бочкарева, О. В. Зимина,

М. Д. Корноухов и др.). Вместе с тем в концепциях отечественных и зарубежных ученых представлены и различные подходы к определению сущности понятия «диалог».

Анализ исследований показал, что в педагогической науке особо актуальна идея диалога, акцентирующая в образовательном процессе внимание личности на позиции сотворчества, сотрудничества, партнерства в профессиональной деятельности. Не будет исключением и профессиональная деятельность педагога-музыканта, в содержании которой процесс исполнительской интерпретации музыкального произведения включает постижение художественного замысла композитора. Этот процесс, согласно позиции ряда ученых, характеризуется как область профессионального общения – внутреннего диалога с композитором, степень художественной результативности которого зависит от способности личности эстетически воспринимать и реализовывать авторские намерения в музыкально-исполнительской деятельности как художественно-творческом процессе.

Способность к эстетическому восприятию явлений музыкального искусства, по сути, проявляется как способность к эстетическому диалогу с автором музыкального произведения. Восприятие явлений музыкального искусства неотделимо от музыкально-исполнительской деятельности как компонента профессиональной деятельности педагога-музыканта. Искусство музицирования, исполнение музыки для детей как сфера диалогического общения, направлено на решение педагогических задач в музыкальном образовании молодого поколения. Поэтому для педагога-музыканта в его профессиональной подготовке необходимым условием самосовершенствования в музыкально-исполнительской деятельности является развитие способности к эстетическому диалогу в восприятии явлений музыкального искусства, реализуемой в музыкально-исполнительской деятельности.

Обращение к научным источникам, а также актуальность изучения проблемы развития способности к эстетическому диалогу у будущих педагогов-музыкантов позволили сформулировать проблему исследования, направленную на определение психолого-педагогических условий, содействующих развитию этой способности в профессиональной подготовке будущих педагогов-музыкантов. Рассмотрим теоретико-методологические основы исследования.

Исследования проблемы диалога в философии и психологической науке.

Философы, рассматривая понятие «диалог» с позиции имеющегося в нем широкого потенциала, используют его в разных значениях и с различными целями. Его трактуют как в узком (как определенный момент общения), так и в широком (то есть вся жизнь человека есть диалог) значении. Относительно понимания диалога в современной науке имеются разные точки зрения: он может определяться как содержание и форма познания человеком мира; характер межличностных отношений; способ изменения представлений о себе и другом человеке; представление личности о своем внутреннем мире.

В философии внимание к проблеме поиска истинного смысла человеческого существования было связано с обращением к диалогу. Так, в работах философа М. Бубера основополагающим фактором являются именно отношения «человек–человек»: где «встреча с Другим ценна вне всякого своецентрического мерил (сложившихся ожиданий, разумений, интересов и т. п.) – ради самого по себе Другого. Если нет устремления помочь Другому быть по-своему аутентичным, то вообще нет «встречи» с ним, нет диалогического отношения «я–ты», нет «ты–мира» [6, с. 89]. К диалогической философии обращается в своих работах и немецкий ученый К. Т. Ясперс. Он характеризует диалог не с позиции внешних признаков (инфор-

мационных), а как явление личной сопричастности к раскрытию содержания экзистенциального смысла человека, где общение индивида с другими составляет структуру личностного бытия [22].

Направление в философии – герменевтика, обосновывает выход проблемы диалога на область понимания и интерпретации явлений, в частности, на изучение способа интерпретации явлений языка и текстов. Ученые Х.-Г. Гадамер и В. Дильтей считали, что благодаря языку, который является сферой самовыражения, человек способен осмысливать действительность. «Фундаментальная истина герменевтики такова: истину не может познавать и сообщать кто-то один. Всемерно поддерживать диалог, давать сказать свое слово и инакомыслящему, уметь усваивать произносимое им – вот в чем душа герменевтики» [8; 9]. Как утверждал Х.-Г. Гадамер, истолкование и понимание возможно при диалоге содержания текста с опытом современной и традиционной культуры. Акт интерпретации, по своей сути, есть создание нового смысла, преодоление авторской субъективности замысла. Диалог с культурной традицией при этом рассматривался как самостоятельный источник нового опыта и знания. В связи с этим можно сказать, что диалог с явлениями искусства, «метафизической шифрописи», обусловлен осмыслением человеком духовного содержания культуры, и это выводит его на иной тип существования – эстетический.

Значительный вклад в развитие теории диалога внесли труды отечественного философа и культуролога М. М. Бахтина. Диалог, с точки зрения философа, есть особый способ взаимодействия сознания. Понимание как таковое возможно при встрече с другим сознанием, где «актуальный смысл принадлежит не одному (одинокому) смыслу, а только двум встретившимся и соприкоснувшимся смыслам; не может быть «смысла в себе» – он существует только вместе с ним» [1, с. 350]. М. М. Бахтин определял человеческое творчество как своего рода «послание», которое вопрошает, отвечает и которое нужно уметь услышать. Диалог – это не просто общение, а многогранное и широкое явление, отражающее «субъект-субъектный» характер человеческих взаимоотношений, где могут проявляться иные типы мышления, а также существование разных мировоззренческих позиций, которые способны быть восприняты человеком только при гибком и открытом сознании [4, с. 106].

В отличие от других мыслителей и ученых, именно М. М. Бахтину удалось более четко обосновать эстетический аспект понятия диалога. Еще в 1920 гг. М. М. Бахтиным была разработана концепция «диалога культур», согласно которой разные культуры постоянно находятся в диалогических отношениях между собой. Тем самым культурные явления постоянно взаимодействуют и дополняют друг друга. Диалог всегда органично существовал в контексте практически любой культуры.

Согласно современной науке, диалогичность сознания человека проявляется в диалоге людей и культур, в освоении мира культуры. Диалог есть ведущая характеристика культуры, ее природное и естественное начало. В теории культуры Ю. М. Лотмана диалогическое свойство, присущее культуре, характеризуется важным фактором создания новых смыслов и фактором ее творческого саморазвития: «Любая система живет не только по законам саморазвития, но также включена в разнообразные столкновения с другими культурными структурами» [14, с. 63]. Диалогическая направленность процесса освоения культуры открывает неограниченные возможности познания смысла ее явлений.

В философии и психолого-педагогической науке имеются близкие позиции в исследовании проблемы диалога. В философии диалогизм характеризуется процес-

сом «погружения “внешнего слова” внутрь сознания, превращением внешнего диалога в диалог самосознания» [2, с. 98]. Психолог Л. С. Выготский аналогом диалога самосознания рассматривает «внутреннюю речь». Ученый считал, что в процессе погружения внешней (артикулированной) речи в психику индивида язык полностью перестраивается, как будто собирается в «точку» и обретает новый синтаксис и новую семантику – семантику смысла, а не просто значения. И из этой «точки» речь и мысль творятся впервые [7, с. 65]. Исходя из диалогического подхода, понятие «внутренняя речь» тесно взаимосвязано с понятием «внутренний диалог».

Психолог Г. М. Кучинский определял две формы диалога: внутреннюю и внешнюю. Он отмечал, что вербальность внешнего языка и «внутренняя речь» внутреннего диалога связаны между собой и дополняют друг друга. Понятие «внутренний диалог» он рассматривал в широком и узком смысле. К внутреннему диалогу относятся мечты, размышления, фантазии, сны, воображаемые партнеры, проекции позитивных и негативных качеств на себя и других. Формы внутреннего диалога в широком смысле – это контакт субъекта с его прошлым опытом. Внутренний диалог определяет готовность человека к общению с реальным партнером [13, с. 42]. Вместе с тем он рассматривается и как механизм функционирования самосознания (И. С. Кон, В. В. Столин, А. В. Визигина и др.).

В различных отраслях психологической науки появилось значительное количество работ, посвященных проблеме диалога (А. У. Хараш, А. А. Бодалев, Т. А. Флоренская и др.). Активно диалогический подход в психологии развивала отечественный психолог Т. А. Флоренская. Она определила основные характеристики диалога в контексте понятий внутреннего и межличностного диалога. Опираясь на святоотеческую духовную традицию, психолог рассматривала диалог как духовное общение, поиск «Духовного Я» [19, с. 125].

Изучение позиций ученых в философии и психологической науке по проблеме диалога, определяющих его одним из важнейших механизмов смыслообразования в деятельности человека, позволило обратиться к анализу особенностей проявления эстетического диалога в восприятии явлений музыкального искусства.

Сущность эстетического диалога в восприятии явлений искусства.

Взаимодействие человека и культуры обусловлено эстетической сферой, так как ее категории предполагают непосредственно активный опыт постижения явлений искусства как художественного творчества. Термин «эстетика» был введен в научный язык немецким философом А. Г. Баумгартеном, который определил этот термин как «дисциплину о чувственном познании человека». Эстетика как самостоятельная категория сформировалась лишь во второй половине XX в. и приобрела иные трактовки в качестве самостоятельной категории: «выразительное бытие» (А. Ф. Лосев), «ценностное отношение к тому, что в окружающем мире выражает чувства» (Л. С. Столович), форму ценностного сознания, в отличие от других видов деятельности (М. С. Каган).

Эстетическая деятельность – это деятельность по законам красоты. Она обусловлена активностью сознания, включающего чувства, вкус, взгляды и теории. В эстетической деятельности отношение к явлениям действительности характеризуется единством познания, переживания и оценки, единством объективного и субъективного, отражающего индивидуальные особенности человека в этой деятельности (И. К. Константинов, К. Ангелов). Исследуя проблему эстетического, ученые отмечают важность развития такого отношения личности в восприятии искусства. Согласно позиции С. Х. Раппопорта, эстетическое есть творческое отношение

личности к себе и окружающему миру, «эстетическое отношение как бы подымает личность на всечеловеческий подиум, приобщает к общечеловеческим ценностям, и эстетическая эмоция награждает ее за такие отношения, за ее творчески-гуманистическую устремленность» [16, с. 237]. Эстетическое отношение к миру как появление формирующихся «ценностных ориентаций» человека определяет Л. С. Выготский.

В работе «Исток художественного творения» М. Хайдеггер утверждал, что художественное творчество и искусство как сферы общения «не разъединяет людей, ограничивая каждого кругом его переживаний, но вдвигает людей вовнутрь их общей принадлежности истине, совершающейся в творении, и так полагает основу для их совместного бытия друг с другом и друг для друга» [20, с. 456]. Тем самым философ характеризовал искусство как способ «бытия в мире» и отмечал важность наличия способности к опыту эстетического характера как необходимого, врожденного человеческого свойства, которое «обеспечивает духовным образом существование человека». Обращение к области музыкального искусства как к эстетической сфере духовного развития человека и диалогического взаимодействия находится во внимании исследователей в области теории и практики музыкального образования.

Музыкальное искусство является неотъемлемой частью культуры каждого народа и благодаря специфике своего языка (в отличие от вербальных проявлений человеческой деятельности), является более доступным для восприятия, универсальным средством проникновения в сущность «иноязычных» культур. Музыкальный язык наиболее открыт для межкультурного диалога.

Проблема диалога находит воплощение и в музыкально-педагогических исследованиях (О. В. Бочкарева, О. В. Зиминая, М. Д. Корноухов). Отмечается, что в познании искусства одним из направлений развитого эстетического самосознания является диалогическое общение на основе ассоциаций, которые обеспечивают уникальную возможность выхода в контекст события культурного общения. «Создание межсубъективных отношений ценностно-смысловой структуры позволяет проникнуть в сущность творчества и открывает феномен духовности как смысловой позиции личности» [5, с. 302].

Обобщение позиций исследователей позволяет охарактеризовать особенности диалога в области искусства. Опираясь на концепцию М. М. Бахтина, мы рассматриваем *эстетический диалог как способ взаимодействия сознания личности с произведением искусства в процессе его восприятия, направленный на установление «субъект-субъектных» отношений с автором произведения*. Диалог с явлениями искусства как сферой эстетического в жизни человека является способом воплощения его отношения, взглядов, позиции в восприятии произведения искусства и взаимодействием с художественными намерениями его автора как эстетическим диалогом с ним. Эстетический диалог проявляется в восприятии всех видов искусства, но имеет особенности, обусловленные спецификой их содержания. Именно эстетический диалог выступает необходимым условием создания полипредметных ценностно-смысловых отношений, актуальных в индивидуально-смысловой позиции личности, и это способствует развитию у нее свободы выражения, которая раскрывается в восприятии и освоении явлений искусства как процессе их интерпретации. Сущностную сторону эстетического диалога составляют в единстве процессы самопознания и самовоздействия в творческом постижении явлений искусства. Познание искусства как эстетического общения с ним, диалог с его явлениями,

побуждающего к творческой деятельности, правомерно ставят проблему развития способности к реализации этого вида диалога в восприятии искусства.

Характеристика способности к эстетическому диалогу в восприятии явлений музыкального искусства.

Проблема развития способности к эстетическому диалогу в восприятии явлений музыкального искусства является актуальной на всех этапах развития личности в современном музыкальном и музыкально-педагогическом образовании. В нашем исследовании эта проблема изучалась в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов.

В освоении музыкального искусства особая роль принадлежит не только эстетическому сознанию, отражающему эстетические стороны действительности, но и художественному сознанию как его особенной части. Функция художественного сознания состоит в восприятии и создании произведений искусства, а также творческом преобразовании психических процессов человека (восприятия, мышления, воображения, эмоций и т. д.) и его способностей в сферу художественного.

В области эстетики в трудах по эстетическому воспитанию и развитию личности обосновано и достаточно широко употребляется понятие «эстетическая способность» – совокупность индивидуально-психологических особенностей человека, благодаря которым открывается возможность осуществлять эстетическую деятельность, эстетически воспринимать и переживать явления действительности и искусства, оценивать их и соотносить с идеалом, создавать новые эстетические ценности [21]. Современный подход к эстетическому воспитанию ориентирован на решение ряда задач: развитие эстетического сознания, чувств; освоение эстетической деятельности; развитие эстетических художественных способностей. Эти способности являются следствием развития специфики мышления, сенсомоторного развития, эмоциональной отзывчивости, творческого воображения и т. д.

Способность к эстетическому диалогу в восприятии музыкального искусства как эстетическая художественная способность неразрывно связана не только с комплексом музыкальных способностей, но и с развитием эстетического восприятия и эстетического отношения к явлениям музыкального искусства. Развитие личности в восприятии явлений музыкального искусства предполагает применение методов художественного воспитания, в основе которых лежит формирование отношения личности к искусству в целом (любви к искусству, потребности в овладении языком искусства и т. д.). Но при этом особо важно и формирование эстетического отношения ко всему в мире, что обладает эстетической ценностью, и к искусству как специфическому носителю этой ценности. Эстетическое отношение глубоко субъективно – оно проявляется в переживаниях, которые неразрывно связаны с содержанием внутреннего опыта личности, формирующим отношение к действительности и искусству (Н. И. Киященко, Н. Л. Лейзеров).

Эстетическая деятельность личности в освоении искусства отличается определенной мерой успешности, которая зависит от степени развития способности к диалогу. *Способность к эстетическому диалогу – это способность личности к самопознанию и побуждению к творческой деятельности в восприятии явлений искусства как следствия сотворческого отношения к художественной (эстетической) позиции автора произведения искусства.* Сущностную сторону способности к эстетическому диалогу составляют в единстве процессы самопознания и самовоздействия в творческом постижении произведения искусства с целью воссоздания художественного замысла его автора. Областью функционирования этой способ-

ности является художественная интерпретация явлений искусства как смысловое поле эстетического диалога. Обратимся к исследованию проблемы развития способности к эстетическому диалогу в профессиональной подготовке будущих педагогов-музыкантов.

Процесс интерпретации музыки определяется как содержание творческой деятельности музыканта-исполнителя – это единство этапов ознакомления, освоения и исполнения музыкального произведения, его «воссоздание», возникновение и реализация исполнительского замысла. Это процесс реализации нотного текста, предполагающий индивидуальный подход к исполняемой музыке, наличие у исполнителя собственной творческой концепции воплощения замысла композитора [12, с. 159]. Музыкально-исполнительская деятельность – это вид музыкально-исполнительского творчества, содержание которого составляет художественная интерпретация музыкального произведения.

В акмеологической науке, в частности, ее разделе – акмеологии художественного творчества, изучающей вершинные достижения в творческой деятельности личности, интерпретация музыки также рассматривается как вид творческой деятельности музыканта-исполнителя, способствующей актуализации его личностно-профессионального потенциала. «Выдающиеся образцы интерпретации музыки раскрывают высочайший уровень развития исполнительского мастерства. Именно в сфере художественной интерпретации реализуется АКМЕ выдающихся музыкантов-исполнителей» [3, с. 22].

Исторически сложившийся опыт художественного творчества содержит бесценное духовное наследие, остро востребованное в современном мире. В классическом искусстве сконцентрированы определяемые философией общечеловеческие ценности. Процесс интерпретации произведений музыкальной классики предопределяет высокую миссию будущего педагога-музыканта «быть способным познать и приобщить к духовным ценностям искусства своих слушателей и, прежде всего, представителей молодого поколения» [17, с. 30].

Подготовка будущего педагога-музыканта к музыкальному исполнительству предполагает не только овладение комплексом профессиональных знаний, умений и навыков, но и осознание себя частью художественной культуры общества через освоение культурных ценностей, познание содержания произведений искусства и понимание их глубокого художественного смысла. Без этого невозможна полноценная реализация художественной интерпретации музыкального произведения. Самосовершенствование в музыкально-исполнительской деятельности – залог достижения в ней объективной творческой самореализации.

Характеристика исполнительской (художественной) интерпретации музыкального произведения, ее особенности глубоко рассмотрены в музыковедческой науке (Н. П. Корыхалова), а также представлены в работах выдающихся музыкантов-исполнителей (Г. М. Коган, Е. Я. Либерман, Г. Г. Нейгауз, С. Е. Фейнберг и др.). Исследователи отмечают, что в музыкально-исполнительском процессе вместе с исполнителем присутствует и композитор как автор текста. Исполнителю-интерпретатору нужно не только осмыслить, «расшифровать» нотный текст, но и понять, раскрыть заключенный в нем художественный смысл и, воссоздавая музыкальное произведение в звучании инструмента, передать его содержание слушателям. В создании своего исполнительского замысла музыкант-исполнитель опирается на свой личный творческий опыт, профессиональную эрудицию в музыкально-исполнительском искусстве.

Именно при создании исполнительского замысла осуществляются субъект-субъектные взаимоотношения интерпретатора и автора музыкального произведения как эстетический диалог, основной функцией которого в музыкально-исполнительской деятельности следует назвать создание исполнителем художественного замысла в интерпретации музыкального произведения. Способность осуществлять художественную интерпретацию музыкального произведения адекватно замыслу композитора определяется важнейшим показателем профессионального мастерства в музыкально-исполнительской деятельности.

Музыкально-исполнительская деятельность как интерпретационная является компонентом профессиональной деятельности педагога-музыканта. Феномен исполнительской интерпретации в музыкально-педагогическом образовании получил глубокое обоснование в исследовании М. Д. Корноухова. Ряд положений его концепции являются значимыми для нашего исследования. Обосновывая сущность интерпретационной культуры учителя музыки, содержательной основой ее формирования автор определяет феномен метадиалогичности, понимая этот феномен «как многоуровневое межсубъектное взаимодействие, побуждающее непрерывную интерпретацию музыкальных текстов в различных знаковых системах, обусловленную отражением в индивидуальном интонировании опыта переживаний эмпатийной личности как особого свойства музыкального сознания» [11, с. 67].

Необходимым компонентом процесса интерпретации является эмпатия. Это способность человека к сопереживанию чувств другого человека. Ряд исследователей считают ее творческой способностью относительно воспринимаемых явлений искусства (М. Е. Марков, И. И. Силантьев, К. Г. Юнг).

Среди принципов, обеспечивающих эффективную реализацию интерпретационной культуры, обосновывается принцип диалогового творчества в музыкальном образовании, что позволяет актуализировать практическое решение проблемы взаимосвязи диалогического подхода и творчества в музыкально-педагогическом образовании. Процесс интерпретации или «интерпретационная деятельность рождается из диалога (или их совокупности) и направлена на диалоговые взаимоотношения» [11, с. 90–91].

Имея диалоговую природу, художественная интерпретация является содержанием изучения музыкально-исполнительских дисциплин (основной музыкальный инструмент, сольное пение и хоровое дирижирование) в профессиональной подготовке будущих педагогов-музыкантов. Обобщение степени результативности реализации художественного замысла в интерпретации музыкальных произведений у студентов показывает, что у каждого она различна. С позиции нашего исследования можно предполагать проявление у них разного уровня эстетического диалога, реально определяющего степень художественной убедительности музыкального исполнения.

В нашем исследовании были определены следующие уровни эстетического диалога в процессе художественно-образного восприятия содержания музыкального произведения как явления музыкально-исполнительского искусства:

1. Телесно-опознавательный уровень эстетического диалога (распознавание эмоционального содержания музыки и его отражение в телесных реакциях).
2. Начальный уровень эстетического диалога в художественно-творческом познании и техническом освоении музыкального произведения (поиск особенностей воплощения содержания художественно-образных выразительных средств музыки в звучании инструмента как этап построения художественного замысла).

3. Достаточно профессиональный уровень эстетического диалога (достаточно полное освоение художественно-образного содержания выразительных средств музыки как этап поиска убедительности воплощения художественного замысла в звучании инструмента).

4. Высокий профессиональный уровень диалога (высокая степень воплощения художественно-образного содержания выразительных средств музыки в звучании инструмента как этап поиска совершенства в воплощении художественного замысла).

5. Уровень мастерства в эстетическом диалоге (индивидуально-неповторимое воплощение художественно-образного содержания выразительных средств музыки в реализации художественного замысла).

Определение уровней эстетического диалога позволяет рассматривать их как проявления способности к эстетическому диалогу в восприятии явлений музыкального искусства. Изучение способности к эстетическому диалогу в восприятии музыкального искусства содействовало исследованию специфики ее проявления в музыкально-исполнительской деятельности будущих педагогов-музыкантов.

Методологический подход к анализу способности к эстетическому диалогу у будущих педагогов-музыкантов в музыкально-исполнительской деятельности обеспечил определение ее сущности как интегрального образования, включающего ряд индивидуально-психологических качеств личности. Основными среди них являются: эстетический самоанализ в исполнительской интерпретации художественного замысла композитора; эмоциональная отзывчивость как проявление эмпатии в восприятии явлений музыкального искусства; готовность к профессиональному самосовершенствованию в музыкально-исполнительской деятельности. Мы рассматриваем эстетический самоанализ как один из определяющих показателей способности к эстетическому диалогу. Разработка содержания эмпирического исследования была направлена на определение психолого-педагогических условий развития этой способности.

Содержание эмпирического исследования и его результаты.

Эмпирическое исследование проходило в течение 2018–2019 гг. Базой исследования явился Институт культуры и искусств ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет». Выборку исследования составили студенты 1 курса очной формы обучения направления 44.03.05 «Педагогическое образование» с двумя профилями подготовки «Музыка, дополнительное образование в сфере театрального искусства» (13 испытуемых); студенты 3 курса очной формы обучения направления 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Музыка» (9 испытуемых); студенты 3 курса заочной формы обучения направления 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Музыка» (13 испытуемых). Всего в исследовании приняло участие 35 студентов. Число испытуемых в целом объективно соответствовало контингенту студентов на этих курсах. Объект исследования – музыкально-исполнительская подготовка студентов по дисциплине «Основной музыкальный инструмент».

Согласно выдвинутой гипотезе, разработка эмпирического исследования развития способности к эстетическому диалогу в музыкально-исполнительской деятельности включала определение психолого-педагогических условий, среди которых: *актуализация эстетического самоанализа в исполнительской интерпретации художественного замысла композитора; развитие эмоциональной отзывчивости как проявление эмпатии в восприятии явлений музыкального искусства; развитие*

готовности к профессиональному самосовершенствованию в музыкально-исполнительской деятельности.

Исследование первого условия – *актуализация эстетического самоанализа в процессе исполнительской интерпретации художественного замысла композитора* исходило из положения, согласно которому процессу интерпретации подлежит и само содержание профессионально-педагогической деятельности, фиксируемое в личностной самооценке на разных этапах самовоспитания и саморазвития. Интерпретация музыкального произведения также отражает установку исполнителя на самооценку и реализацию ее при анализе меры успешности проявления индивидуальных личностных качеств в этом процессе.

Согласно этой позиции, успешность процесса художественной интерпретации музыкального произведения возможна при осознанном восприятии исполнителем художественно-образного содержания произведения и определении цели, задач его воссоздания в звучании инструмента при реализации исполнительского замысла адекватно авторскому. Также необходима актуализация самооценки степени эффективности осуществляемых исполнителем самовоздействий в достижении художественных целей.

Актуализации эстетического самоанализа у студентов способствуют такие *методы*, как: создание исполнительской интерпретации музыкального произведения; определение художественно-образного содержания выразительных музыкальных средств как основы выявления художественного замысла композитора; реализация исполнительского замысла в звучании инструмента; самооценка полученных результатов исполнения музыкального произведения соответственно его прогнозируемому исполнительскому замыслу.

Для проведения диагностики эстетического самоанализа у студентов была разработана авторская анкета с целью выявления особенностей самоанализа способности к эстетическому диалогу у студентов в музыкально-исполнительской деятельности (П. Е. Теплов-Ситский). Содержание анкеты было направлено на определение степени внимания и понимания студентом художественного замысла композитора как результата установления с ним внутреннего диалога в направлении осмысления художественно-образных выразительных средств и содержания музыкального произведения. Испытуемым было предложено ответить на вопросы этой анкеты. Приведем содержание анкеты.

«Эстетический самоанализ в исполнительской интерпретации художественного замысла композитора»

1. Какое значение для Вас для вас имеет постижение художественного замысла композитора?

1) Нет никакого отношения к постижению художественного замысла композитора;

2) Есть интерес к постижению художественного замысла композитора;

3) Ставлю цель освоения художественного замысла композитора в соответствии с профессиональными требованиями и исполнительскими традициями;

4) Ставлю цель детального и целостного осмысления выразительных средств художественно-образного содержания музыкального произведения в соответствии с профессиональными требованиями и исполнительскими традициями;

5) В исполнительской интерпретации ставлю цель наиболее детального и целостного осмысления выразительных средств художественно-образного содержания музыкального произведения соответственно художественным образцам

в музыкально-исполнительском искусстве и личностному опыту сценической музыкально-исполнительской деятельности.

2. *Какую основную цель Вы ставите в практической реализации художественного замысла композитора в исполнительской интерпретации?*

- 1) Такой цели нет;
- 2) Ставлю цель музыкально-технического совершенствования в исполнительской интерпретации художественного замысла композитора;
- 3) Ставлю цель совершенствования практических способов музыкально-исполнительской деятельности в процессе анализа музыкально-технических затруднений и условий их преодоления;
- 4) В процессе самоанализа ставлю цель совершенствования музыкально-исполнительских умений на основе достижения их наиболее возможного адекватного соответствия воплощению художественного замысла композитора;
- 5) Ставлю цель максимального совершенствования музыкально-исполнительских умений соответственно художественным образцам в музыкально-исполнительском искусстве.

3. *В какой мере перед Вами стоит цель художественно-творческого саморазвития в исполнительской интерпретации художественного замысла композитора?*

- 1) Цель художественно-творческого саморазвития не стоит;
- 2) Ставлю цель художественно-творческого развития как необходимую активизацию своих способностей в исполнительской интерпретации художественного замысла композитора;
- 3) Ставлю цель художественно-творческого саморазвития определенных качеств личности: способности к осмыслению художественных выразительных средств, эмоциональности, способности к совершенствованию практических умений;
- 4) Ставлю цель высокой степени саморазвития комплекса личностных качеств на основе поиска их соответствия воплощаемому художественному замыслу композитора;
- 5) Ставлю цель достижения максимального совершенства в художественно-творческом саморазвитии как условия достижения адекватности воплощения художественного замысла композитора в реализуемой исполнительской интерпретации.

В соответствии с разработанной шкалой оценивания на основе анализа ответов студентов были получены следующие результаты анкетирования (табл. 1).

Таблица 1

Уровни эстетического самоанализа у студентов в исполнительской интерпретации художественного замысла композитора

Уровень \ Группы	Низший	Начальный	Удовлетворительный	Достаточно профессиональный	Высокий
1 курс очн. ф.	0,0 %	7,7 %	38,5 %	46,2 %	7,7 %
3 курс очн. ф.	0,0 %	0,0 %	66,7 %	0,0 %	33,3 %
3 курс заочн. ф.	0,0 %	15,4 %	30,8 %	46,2 %	7,7 %

Обобщение полученных данных позволяет отметить, что у всех групп испытуемых отсутствует низший уровень эстетического самоанализа. Его наиболее высокий уровень (33,3 %) показали студенты 3 курса очной формы обучения, что может характеризовать их достаточно ответственное отношение к художественной интерпретации музыкального произведения. Это, в частности, студенты, которые имеют

сформированный опыт музыкально-исполнительской деятельности, реализуемый не только в игре на музыкальном инструменте, но и в пении, и хоровом дирижировании. Вместе с тем в группе преобладающим является также удовлетворительный уровень (66,7 %), а достаточно профессиональный и начальный уровни отсутствуют. Это может зависеть от наличия ряда студентов, у которых опыт музыкально-исполнительской деятельности является достаточно скромным, и в силу этого они не обладают эстетическим самоанализом на более высоком уровне.

Анализ полученных результатов у студентов 1 курса в целом показывает их достаточно объективное распределение по уровням эстетического самоанализа. Данные по высокому уровню (7,7 %), достаточно профессиональному уровню (46,2 %) и удовлетворительному (38,5 %) свидетельствуют об отсутствии еще необходимого опыта музыкально-исполнительской деятельности и эстетического самоанализа в ней.

У студентов 3 курса заочной формы обучения эстетический самоанализ в исполнительской интерпретации художественного замысла композитора на высоком и достаточно профессиональном уровнях совпал с полученными данными у студентов первого курса (7,7 % и 46,2 %). Отличия со студентами 1 курса проявились на удовлетворительном уровне (38,5 % – 1 курс, 30,8 % – 3 курс) и начальном уровне (7,7 % – 1 курс, 15,4 % – 3 курс заочной формы обучения).

Это совпадение можно объяснить тем, что студенты 1 курса очной формы обучения, оценивая степень самоанализа к эстетическому диалогу, еще не в полной мере проявляют ответственность и глубину понимания поставленных музыкально-исполнительских задач в интерпретации художественного замысла композитора, поэтому возможно присутствие у них некоторой необъективности в их самооценке. По сравнению с ними, у студентов 3 курса заочной формы обучения, имеющих не только опыт исполнительской деятельности, но и педагогический опыт, полученные данные по эстетическому самоанализу являются более объективными и отражают меру высокой ответственности за художественную интерпретацию музыкального произведения и воплощение замысла композитора. Можно утверждать: высокий уровень эстетического самоанализа у будущих педагогов-музыкантов обусловлен развитием профессиональной мотивации, интеллектуальных и музыкальных способностей как компонентов творческого потенциала в эстетическом освоении музыкально-исполнительского искусства.

Исследование второго психолого-педагогического условия – *развитие эмоциональной отзывчивости как проявление эмпатии в восприятии явлений музыкального искусства* опиралось на обоснование эмоционального восприятия музыки человеком в философии и психологии. А. Шопенгауэр называл музыку «стенографией чувств», а Б. М. Теплов считал, что основа музыкального слуха – это «эмоциональное переживание определенных отношений между звуками» как проявление ладового чувства [18, с. 257]. В психофизиологии важными показателями эмоционального переживания в музыке выступают следующие реакции: дыхание, выразительные движения, интонирование, которое есть «осмысленное переживание» музыкального явления (М. С. Каган). Подобное проявление экспрессивных реакций позволяет музыканту понимать чувства и эмоции других людей и воплощать их в освоении музыкального искусства в качестве эстетических и художественных эмоций.

Способность к эмоциональному переживанию музыкальных интонаций, понимание их смысла характеризуется Б. М. Тепловым как музыкальность – эмоциональная отзывчивость на музыку [18, с. 34]. Многие философы и теоретики музыки

считали, что опыт эмоциональной отзывчивости на музыку вполне можно перенести и на опыт эмоциональной отзывчивости (эмпатию) в межличностных отношениях. В частности, «в музыкально-художественном сознании музыкальную эмпатию можно считать также индикатором музыкальности» [10, с. 190].

С позиции этого подхода эмпатию как одно из проявлений эмоциональной отзывчивости к «другому» и как способность к сопереживанию можно развивать с опорой на контакты с музыкальным искусством. В музыкальной деятельности человек благодаря эмпатии, погружаясь в беспредельное богатство отраженных в музыке жизненных эмоций, способен переносить их и в область реального человеческого общения в направлении его позитивности. Развитие эмпатии способствует продуктивному эстетическому воспитанию человека в искусстве и жизни.

В профессиональной подготовке педагога-музыканта на развитие эмоциональной отзывчивости как эмпатии в восприятии музыкального искусства направлены следующие *методы*: развития способности к распознаванию эмоций в содержании музыкального произведения; соотнесения эмоционального содержания музыки с личными эмоциональными переживаниями художественно-образного содержания музыкального произведения; самооценки степени адекватности воспринимаемого эмоционального содержания музыки с личными эмоциональными состояниями в исполнении произведения.

Студентам рекомендуются упражнения по распознаванию эмоционального содержания в явлениях музыкального и других видов искусства (согласно предлагаемым упражнениям в концепции музыкальной психотерапии В. И. Петрушина) [15].

В исследовании степени развития у студентов эмоциональной отзывчивости как эмпатии в восприятии явлений музыкального искусства применялась методика «Шкалы эмоционального отклика» (А. Меграбян и Н. Эпштейн). Рассмотрим результаты диагностики студентов по этой методике (рис. 1).

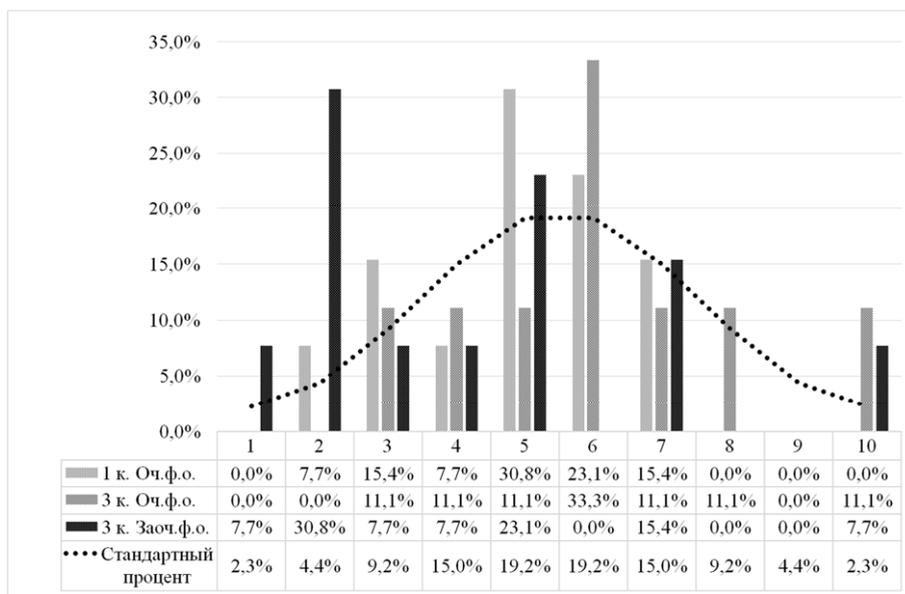


Рис. 1. Результаты диагностики по «Шкале эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна.

Определение результатов диагностики по этой методике оценивалось по представленному в ней стандартному проценту, показывающему заданное нормативное распределение испытуемых по каждому из стенов. Градации распределения результатов по стенам соответствуют: низкие показатели – 1 и 2 стены (2,3 % и 4,4 % испытуемых), показатели ниже среднего – 3 и 4 стены (9,2 % и 15,0 %), средние показатели – 5 и 6 стены (соответствие норме – по 19,2 %), показатели выше среднего – 7 и 8 стены (15,0 % и 9,2 %) и высокие показатели – 9 и 10 стены (4,4 % и 2,3 %).

Результаты диагностики по шкале эмоционального отклика свидетельствовали, что у студентов 1 курса очной формы обучения проявление эмпатийности в целом соответствует норме: 5 стен – 30,8 %, 6 стен – 23,1 %, 7 стен – 15,4 % испытуемых. Близко к нормативному распределению проявление эмпатийности и у студентов 3 курса очной формы обучения. Средние показатели, соответствующие норме (6 стен), проявили 33,3 % испытуемых. Низкие показатели (1 и 2 стены) отсутствуют. У студентов 3 курса заочной формы обучения проявление эмпатийности можно характеризовать как бимодальное. В частности, результаты соответствовали средним показателям (5 стен – 23,1 %) и выше среднего показателями (7 стен – 15,4 %). Вместе с тем значительны низкие показатели 2 стен – 30,8 % и 1 стен – 7,7 %. Высокие показатели (10 стен) – 7,7 % испытуемых.

Обобщая результаты исследования, следует констатировать, что для студентов очной формы обучения, характерно в целом нормальное проявление эмпатийности. Однако для студентов 3 курса заочного отделения характерно наличие достаточно высокого процента испытуемых с низкими показателями. Но вместе с тем у ряда студентов этой группы присутствует эмпатийность соответственно среднему, выше среднего и высокому показателям.

В определении третьего условия – *развитие готовности к профессиональному самосовершенствованию в музыкально-исполнительской деятельности* – учитывалась важность решения проблемы личностно-профессионального самосовершенствования студентов в музыкально-исполнительской деятельности как необходимого следствия процесса воплощения художественного замысла композитора в звучании инструмента, т. е. эстетического диалога с ним.

К *методам* развития готовности к профессиональному самосовершенствованию в музыкально-исполнительской деятельности относятся: изучение творческого наследия выдающихся мастеров в области музыкально-исполнительского искусства; создание эталонов качественной музыкально-исполнительской деятельности на основе постижения традиций музыкально-исполнительского искусства; реализация музыкально-исполнительской деятельности в соответствии с привлечением осознанных эталонов в истории музыкально-исполнительского искусства; развитие мотивации в направлении поиска возможностей совершенствования в музыкально-исполнительской деятельности; развитие самоконтроля и самооценки необходимого качества музыкально-исполнительской деятельности в реализации художественно-образного содержания и стиля музыкального произведения.

Самопознание, самоанализ и рефлексия педагога-музыканта обусловлены постоянной самооценкой профессионального развития. Самооценка направлена на уточнение содержания способов музыкально-исполнительских действий и осмысление их качества, определение степени их адекватности художественным намерениям композитора в художественной интерпретации явлений музыкального искусства. В музыкально-исполнительской деятельности становление его как исполнителя стимулируется диалогической связью с композитором при создании личностного

исполнительского замысла. Приобретение опыта художественной интерпретации служит основой творческой самореализации студентов в музыкально-исполнительском искусстве и педагогической деятельности.

Применение методики «Самооценка готовности будущего педагога-музыканта к профессиональному самосовершенствованию в музыкально-исполнительской деятельности» (З. В. Румянцева) способствовало проведению диагностики степени развития этого вида готовности у студентов. В соответствии с избранной методикой приведем характеристику музыкально-исполнительских качеств, подлежащих самооценке по данной диагностике.

Характеристика музыкально-исполнительских качеств
(самооценка от 1 до 5 баллов).

1. Наличие позитивной мотивации к освоению музыкально-исполнительской деятельности и созданию исполнительского замысла адекватно замыслу композитора.

2. Потребность совершенствовать свои музыкально-исполнительские умения.

3. Присутствие идеала личности музыканта-исполнителя, подражание которому составляет цель самореализации в музыкально-исполнительской деятельности.

4. Наличие стремления к изучению творческих достижений выдающихся музыкантов-исполнителей.

5. Способность осознавать художественно-образное значение выразительных музыкальных средств в произведении (мелодия, ритм, гармония, тембр, динамика, лад, и т. д.).

6. Наличие способности самостоятельно определять соответствие музыкального произведения определенному стилю.

7. Наличие потребности развивать профессиональную эрудицию в познании научно-теоретических и методических источников и смежных видов искусств.

8. Способность выявлять художественно-образный смысл в интонационном развитии содержания музыкального произведения.

9. Наличие способности анализировать форму музыкального произведения с целью ее продуктивного воссоздания в музыкально-исполнительском процессе.

10. Наличие способности достигать адекватного личностного эмоционального состояния художественно-образному содержанию произведения в процессе его исполнения.

11. Присутствие способности быстро изменять эмоциональные состояния в зависимости от изменений в эмоционально-образном содержании музыки.

12. Присутствие способности дифференцировать сенсорные процессы (ощущения, восприятие, представления) в практическом освоении музыкально-исполнительской деятельности.

13. Наличие способности координировать сенсорные процессы в зрительных, слуховых и двигательных сферах при практическом воплощении художественного замысла.

14. Наличие способности представлять в комплексе зрительные, слуховые действия и практические приемы в реализации художественного замысла произведения.

15. Наличие умений целостно и стабильно реализовывать исполнительский замысел при исполнении музыкального произведения.

16. Наличие умений определять художественно-образный смысл в реализации музыкально-исполнительских действий.

17. Наличие умений осуществлять саморегуляцию и координировать музыкально-исполнительские действия.

18. Умение самостоятельно оценивать степень адекватности полученных исполнительских результатов художественному замыслу композитора.

19. Наличие способности проектировать цели дальнейшего профессионального развития.

Обратимся к анализу полученных результатов (рис. 2).

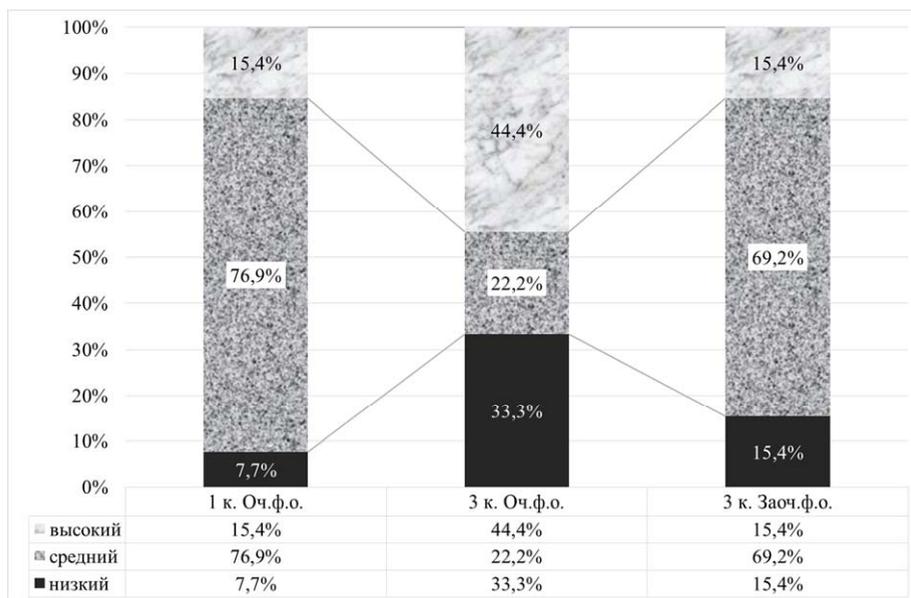


Рис. 2. Результаты самооценки готовности к профессиональному самосовершенствованию

Обобщение результатов диагностики студентов по этой методике позволило определить у них уровень развития готовности к профессиональному самосовершенствованию в музыкально-исполнительской деятельности.

Интерпретация полученных результатов свидетельствует, что показатели самооценки готовности у студентов 3 курса очной формы обучения убедительно соответствуют высокому уровню (44,4 %) по сравнению со студентами 1 курса очной формы (15,4 %) и 3 курса заочной формы (15,4 %). У студентов 3 курса очной формы средний уровень (22,2 %) ниже по сравнению с 1 курсом (76,9 %) и 3 курсом заочной формы (69,2 %), однако низкий уровень у студентов 3 курса очной формы превышает уровень у других курсов (33,3 %) по сравнению с 1 курсом (7,7 %) и 3 курсом заочной формы (15,4 %).

Можно сказать, что полученные данные объективны, поскольку преобладание среднего уровня (76,9 %) у 1 курса позволяет сделать вывод об отсутствии у них необходимого опыта музыкально-исполнительской деятельности и чувства ответственности за создание исполнительского замысла адекватно замыслу композитора.

Студенты 3 курса очной формы обучения оценивают себя в соответствии со своими исполнительскими возможностями, которые, с одной стороны, отличаются требовательностью к достижению необходимого качества музыкально-исполнительской деятельности (это одна подгруппа студентов), но, с другой стороны, у некоторых из них еще не выработаны необходимый опыт музыкально-исполнительской деятельности и требовательность к себе. Поэтому у студентов 3 курса очной формы имеются соответственно высокий уровень (44,4 %) и достаточно низкий уровень (33,3 %).

У студентов 3 курса заочной формы обучения полученные результаты также можно рассматривать как объективные. У них сформирована профессиональная направленность деятельности (средний уровень – 69,2 %). Вместе с тем есть испытуемые, обладающие необходимой уверенностью в своих исполнительских ресурсах (высокий уровень – 15,4 %), но при этом есть и представители низкого уровня (15,4 %).

Проведение эмпирического исследования, направленного на определение психолого-педагогических условий развития способности к эстетическому диалогу, показало взаимообусловленность проявления индивидуально-психологических качеств личности испытуемых в эстетической направленности освоения музыкально-исполнительской деятельности. Это позволяет рассматривать их интегральным образованием, характеризующим способность к эстетическому диалогу в музыкально-исполнительской деятельности, что подтверждает выдвинутую гипотезу исследования.

Выводы.

1. Проблема развития эстетического диалога у будущих педагогов-музыкантов в восприятии явлений музыкального искусства является одной из актуальных проблем их вузовской подготовки. Как показывает обобщение философской науки, эстетики, теории и практики исполнительского искусства и музыкального образования, эстетический диалог и развитие способности к нему являются неотъемлемыми компонентами освоения содержания музыкального искусства.

2. На основе анализа научных источников была определена характеристика эстетического диалога в музыкально-исполнительском искусстве как способа взаимодействия сознания личности с произведением искусства в процессе его восприятия, направленного на установление «субъект-субъектных» отношений с автором произведения. Были определены его уровни и функция – актуализация творческого потенциала личности при создании художественного замысла интерпретации явлений музыкального искусства.

3. Была определена сущность способности к эстетическому диалогу – это способность личности к самопознанию и побуждению к творческой деятельности в восприятии явлений искусства как следствия сотворческого отношения к художественной (эстетической) позиции автора произведения искусства. Способность к эстетическому диалогу – это внутренняя позиция личности как ее эстетическая позиция, стимулирующая творческий подход к освоению музыкального искусства и творческую самореализацию в этом процессе.

4. Дана характеристика специфике проявления этой способности в музыкально-исполнительской деятельности как интегральному образованию, включающему ряд индивидуально-психологических качеств личности, основными среди них являются: эстетический самоанализ в исполнительской интерпретации художественного замысла композитора; эмоциональная отзывчивость как проявление эмпатии в восприятии музыкального искусства; готовность к профессиональному самосовершенствованию в музыкально-исполнительской деятельности.

5. Результаты эмпирического исследования подтвердили актуальность поставленной проблемы и ее практического решения. Развитие способности к эстетическому диалогу стимулирует творческое саморазвитие и самосовершенствование личности в восприятии музыкального искусства и музыкально-исполнительском творчестве.

Список литературы

1. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 444 с.
2. *Библер В. С.* От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1991. 412 с.
3. *Боброва Э. В.* Проблема исполнительской интерпретации музыки с позиции акмеологического подхода // Акмеологическое развитие педагога-музыканта в социокультурном пространстве: материалы межрегиональной научно-практической конференции (Кострома, 27 апр. 2016 г.) / сост. и отв. ред. Т. В. Луданова, З. В. Румянцева. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2016. С. 21–26.
4. *Борытко Н. М.* В пространстве воспитательной деятельности: монография / науч. ред. Н. К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 2001. 181 с.
5. *Бочкарева О. В.* Дидактический диалог в профессионально-педагогической подготовке учителя музыки: монография. Ярославль: Изд-во Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, 2008. 402 с.
6. *Бубер М.* Я и Ты. М.: Высшая школа, 1993. 173 с.
7. *Выготский Л. С.* Психология искусства. М.: Искусство, 1986. 572 с.
8. *Гадамер Х.-Г.* Актуальность прекрасного. М.: Искусство, 1991. 366 с.
9. *Гадамер Х.-Г.* Истина и метод: Основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988. 700 с.
10. *Готсдинер А. Л.* Музыкальная психология. М.: Магистр, 1993. 193 с.
11. *Корноухов М. Д.* Феномен исполнительской интерпретации в музыкально-педагогическом образовании: монография. Великий Новгород: Кириллица, 2011. 300 с.
12. *Корыхалова Н. П.* Интерпретация музыки. Л.: Музыка, 1979. 208 с.
13. *Кучинский Г. М.* Психология внутреннего диалога. Минск: Университетское, 1988. 304 с.
14. *Лотман Ю. М.* Семиосфера. СПб.: Искусство СПб., 2001. 703 с.
15. *Петрушин В. И.* Музыкальная психология. М.: Пассим, 1994. 384 с.
16. *Раппопорт С. Х.* Эстетика: конспект лекционного курса для последипломного образования в музыкальных высших учебных заведениях. М.: Р. Валент, 2000. Вып. 1. 207 с.
17. *Румянцева З. В.* Интерпретация музыкально-педагогических явлений как творческий метод познания искусства и действительности // Художественное образование личности в контексте освоения музыкального и изобразительного искусства: научный и творческий потенциал: материалы Международной научно-практической конференции IX Открытого фестиваля преподавателей и студентов музыкальных факультетов вузов России (Кострома, 15–16 апр. 2008 г.). Кострома: Костромской государственный университет им. Н. А. Некрасова, 2008. С. 29–33.
18. *Теплов Б. М.* Психология музыкальных способностей. СПб.: Планета музыки, 2021. 488 с.
19. *Флоренская Т. А.* Диалог в практической психологии: Наука о душе. М.: ВЛАДОС, 2001. 206 с.
20. *Хайдеггер М.* Исток художественного творения: избранные работы разных лет. М.: Академический Проект, 2008. 527 с.
21. *Эстетика:* Словарь / под общ. ред. А. А. Беляева [и др.]. М.: Политиздат, 1989. 447 с.
22. *Ясперс К.* Смысл и назначение истории. М.: Политиздат, 1991. 527 с.



ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ, ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.955.1+373

Зорькина Ольга Сергеевна

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ РОБОТОТЕХНИКА КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена анализу образовательной робототехники как одной из современных и перспективных технологий в области когнитивного развития старших дошкольников. В ней делается акцент на органичности внедрения образовательной робототехники в функционирование дошкольных образовательных учреждений, поскольку конструирование традиционно рассматривается в возрастной психологии как один из основных видов деятельности ребенка дошкольного возраста, универсально стимулирующей развитие всех когнитивных процессов. В работе описываются принципы организации и этапы проведения обучающе-развивающих занятий с дошкольниками на примере педагогического опыта преподавателей Международной сети секций робототехники. Показано влияние робототехнического конструирования и изучение основ программирования на развитие познавательных процессов ребенка на каждом этапе занятий: организационном, теоретическом (информационном), созидающем, итоговом. Обозначены основные «когнитивные достижения» дошкольника, прогрессирующие в процессе занятий образовательной робототехникой: пространственное восприятие, творческое воображение, произвольное внимание, логическое и алгоритмическое мышление, элементарная эрудиция в сфере законов механики.

Ключевые слова: образовательная робототехника; дошкольники; старший дошкольный возраст; робототехническое конструирование; познавательные процессы; когнитивное развитие.

Zorkina Olga Sergeevna

EDUCATIONAL ROBOTICS IS A MEANS OF ACTIVATING THE COGNITIVE DEVELOPMENT OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. This article is devoted to the analysis of educational robotics as one of the modern and promising technologies in the field of cognitive development of older preschoolers. It focuses on the organic implementation of educational robotics in the functioning of preschool educational institutions. Construction is traditionally considered in age psychology as a type of child's activity that universally stimulates the development of all cognitive processes. The article describes the principles of organization and stages of conducting educational and developmental classes with preschoolers on the example of the pedagogical experience of teachers of the International Network of Robotics Sections. The

Зорькина Ольга Сергеевна – канд. психол. наук, доц. кафедры общей психологии и истории психологии, факультет психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, olgasergeevnazorkina@gmail.com, Новосибирск, Россия

Zorkina Olga Sergeevna – Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, olgasergeevnazorkina@gmail.com, Novosibirsk, Russia

influence of robotic design and learning the basics of programming on the development of the child's cognitive processes at each stage of classes is shown. Cognitive neoplasms that are formed in the classroom of educational robotics are identified.

Keywords: educational robotics; preschool children; senior preschool age; robotics engineering; cognitive processes; cognitive development.

Образовательная робототехника – инновационное направление, ставящее своей целью повышение результативности обучения и развития детей при активном использовании ими современных информационных технологий и овладением базовой компьютерной грамотностью. Она интегрирует в себе знания о физике, математике, механике, кибернетике; позволяет вовлечь в процесс технического конструирования и программирования детей разных возрастов. В последнее десятилетие образовательная робототехника активно внедряется в дошкольную и школьную практику в качестве основного и (по большей части) дополнительного образования. Она направлена на популяризацию научно-технического творчества и повышение престижа инженерных профессий [7].

На сегодняшний день активно растет количество запросов от родителей дошкольников на обучение робототехнике в детском саду в качестве дополнительного образовательного ресурса. Родительская мотивация на эту деятельность обусловлена тем, что современные дети дошкольного возраста чрезвычайно быстро ориентируются в IT новинках – смартфонах, планшетах и т. п., и все больше времени проводят во взаимодействии с ними. Родители, обеспокоенные описанной тенденцией, желают направить эту заинтересованность в продуктивное и полезное русло.

Тема этой статьи будет раскрываться на основе анализа и обобщения опыта работы по организации и проведению обучающих занятий, реализуемой в Международной сети секций робототехники «Лига Роботов» с учетом возрастных особенностей детей старшего дошкольного возраста. «Лига Роботов» осуществляет свою деятельность как учреждение дополнительного образования на базе детских садов, средних общеобразовательных школ, детских развивающих центров и т. д.

Под когнитивным развитием принято понимать количественные, качественные, структурные изменения познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления, воображения, речи) на различных возрастных стадиях развития индивида. Теория когнитивного развития берет начало в разработках Ж. Пиаже, который утверждал, что индивид обладает способностью самостоятельно моделировать свои когнитивные способности посредством операций, совершаемых им в окружающей среде, и таким образом адаптируясь к ней. По мнению Ж. Пиаже, особенности познавательного развития ребенка определяются рядом условий: темпом созревания нервной системы, богатством опыта его взаимодействия с объектами внешней среды, обучением и воспитанием. Нормативное когнитивное развитие имеет последовательные стадии, но способы их прохождения и интеллектуальные достижения у всех детей будут неодинаковыми в зависимости от различных условий их развития [5].

Краткую характеристику наиболее значимых тенденций развития отдельных познавательных процессов в старшем дошкольном возрасте можно свести к следующим основным положениям. Прежде всего следует отметить постепенный переход от произвольности к непроизвольности таких когнитивных процессов, как внимание, восприятие, память, воображение, когда ребенок осуществляет познавательную деятельность либо под влиянием указания взрослого (например, зафиксиро-

ровать внимание на конкретном объекте и пронаблюдать его), либо под влиянием задачи (припомнить, представить, придумать), которую он сам ставит перед собой.

Восприятие дошкольника являет собой особую познавательную деятельность, имеющую свои цели, задачи, средства и способы осуществления, при этом его совершенство, полнота и точность образов находятся в прямой зависимости от того, в какой степени ребенок владеет системой необходимых перцептивных действий и сенсорных эталонов. Сенсорные эталоны – это общественно выработанные представления о свойствах и качествах, в соответствии с которыми упорядочиваются окружающие ребенка объекты. К ним относятся форма, величина, цвет, ноты, положение объекта в пространстве и т. д. [3]. Сенсорные эталоны характеризуются обобщенностью, так как в них закреплены наиболее существенные признаки объектов. Осмысленность эталонов выражается в соответствующем их названии – слове [8].

Особенности развития мнемических процессов в дошкольном возрасте заключаются в преобладании произвольной образной памяти, однако четко видна тенденция формирования элементов произвольной памяти как способности к регуляции этого процесса сначала со стороны взрослого, а после и самого ребенка [8]. Как показали эксперименты З. М. Истоминой [4], произвольная память наиболее интенсивно развивается в процессе осуществления ребенком различных видов деятельности, в частности игровой. Г. А. Урунтаева отмечает, что память, все больше объединяясь с речью и мышлением, приобретает интеллектуальный характер, при этом словесно-смысловая память обеспечивает опосредованное познание и расширяет сферу познавательной деятельности ребенка [8].

Воображение в старшем дошкольном возрасте подчиняется общему закону развития высших психических функций, то есть из произвольного (пассивного) становится произвольным (активным); постепенно превращается из непосредственного в опосредованное, при этом основным орудием овладения им со стороны ребенка являются сенсорные эталоны, ребенок осваивает приемы и средства создания образов. О. М. Дьяченко, описывая процесс воображения дошкольника, выделяет в нем два основных этапа, на первом из которых порождается сама идея творческого продукта, на втором же создается план-замысел реализации этой идеи [2]. Постепенно воображение переходит во внутренний план, отпадает необходимость в наглядной опоре для создания образов [8].

Как и в раннем детстве, мышление по-прежнему выступает при доминировании наглядно-действенной и наглядно-образной форм. При этом следует акцентировать внимание на формировании начальных форм категориальности мышления [6], которые в дальнейшем играют существенную роль в общем умственном развитии ребенка. Как указывает И. Н. Поддьяков, у детей 4–6 лет происходит интенсивное формирование начальных форм фундаментальных понятий, таких как, например, пространство и время, движение и покой, изменение и развитие, живое и неживое, строение вещества, количество и качество, а также формируется некая иерархия этих первичных понятийных форм. Г. А. Урунтаева пишет, что формирование у ребенка-дошкольника качественно нового мышления связано с освоением мыслительных операций, из которых базовыми являются анализ и синтез. В дошкольном возрасте они интенсивно развиваются и начинают выступать в качестве способов умственной деятельности. Благодаря этой тенденции постепенно изменяется характер обобщений, т. е. возникает переход от оперирования внешними признаками к раскрытию объективно более существенных для предмета признаков. Этот уровень обобщения позволяет ребенку освоить операцию классификации, разви-

тие которой связано с освоением обобщающих слов, расширением представлений и знаний об окружающем и умением выделять в предмете существенные признаки. Благодаря этому ребенок постепенно избавляется от синкретичности и трансдуктивности мышления, учится согласовывать свои суждения друг с другом и не впадать в противоречия [8].

Важнейшим средством активизации когнитивного развития детей дошкольного возраста является овладение ими основными видами детской деятельности – игровой, изобразительной, трудовой. Описываемое в статье робототехническое конструирование как раз относится к изобразительной деятельности, которая, не выступая в роли ведущей, оказывает специфическое влияние на развитие познавательных процессов дошкольника. Д. Б. Эльконин по этому поводу писал: «Действуя с предметами или материалами, ребенок практически познает их некоторые свойства – твердость, мягкость, объем, величину, вес, сопротивляемость и т. д., приобретая знания о тех свойствах предметов, которые не могут быть познаны только путем их созерцания» [9, с. 139]. К изобразительной деятельности традиционно относят рисование, лепку, аппликацию, оригами, поделки из природных материалов и т. д. Конструирование в этом ряду занимает отдельное положение, так как предполагает «решение... конструктивно-технической задачи, предусматривающей организацию пространства, установление взаимного расположения элементов и частей предметов в соответствии с определенной логикой» [8, с. 69].

Обучение дошкольников конструированию роботов и их программированию в рамках занятий образовательной робототехникой – это структурированный, поэтапный процесс, который при правильной его организации способствует развитию навыков коммуникации, мелкой моторики, аналитико-синтетической деятельности, пространственного восприятия, творческого воображения, произвольного внимания, логического и алгоритмического мышления, навыков командного и межгруппового взаимодействия, а также овладению навыками счета в пределах десятка, элементарными знаниями законов механики.

На занятиях с детьми дошкольного возраста в «Лиге Роботов» используются конструкторы Lego Education двух типов: набор «Первые механизмы» для детей 4–5 лет и «WeDo 2.0» для возрастной группы 6–7 лет. Конструктор «Первые механизмы» предназначен как раз для сборки и исследования механизмов, у которых есть движущиеся части – зубчатые колеса (шестерни), шкивы, оси, ремни. Базовые детали «DUPLLO» – балки, кирпичи, платформы – все крупное по размеру и яркие по цвету (желтый, красный, зеленый), что облегчает сборку робота и делает этот процесс эмоционально насыщенным. «Lego Education WeDo 2.0» определяется как практико-ориентированная робототехническая образовательная платформа, призванная формировать навыки программирования и инженерного проектирования у детей дошкольного и младшего школьного возраста, а также давать базовые естественнонаучные знания. Набор «WeDo 2.0» оснащен, помимо Lego-деталей, электромотором, датчиками движения и наклона, СмартХабом с модулем связи «Bluetooth Low Energy», что позволяет поддерживать связь с программным обеспечением «WeDo 2.0» при помощи технологии беспроводной связи «Bluetooth 4.0». Набор сопровождается специальной графической средой программирования «Lego Education WeDo Software». На занятиях робототехникой дети учатся создавать простейшие линейные программы для «оживления» робота. Эта программная среда удобна для обучения дошкольников тем, что в ней используется технология перемещения блоков «Drag-And-Drop» (что с английского переводится буквально как «перетащить

и оставить»)), осуществляемая с помощью манипулятора «мышь», «тачпада», либо сенсорного экрана. Технически этот способ реализуется путем захвата – нажатием и удержанием необходимого блока программы и перемещения его в нужное место в соответствии с поставленной перед юным программистом алгоритмической задачей.

В процессе занятий образовательной робототехникой в «Лиге Роботов» дети старшего дошкольного возраста обучаются трем видам конструирования: конструированию по свободному замыслу, по полному пошаговому образцу и по нерасчлененному (или частично расчлененному) образцу. В случае «свободного конструирования» ребенок не связан никакой внешней задачей и из имеющегося Лего-материала волен собирать любого робота, какого сам задумал. Как правило, в дошкольном возрасте такие самостоятельные сборки довольно примитивны – дети в процессе конструирования часто меняют первоначальный замысел и не всегда доводят начатое до конца. По этой причине свободное конструирование используется педагогом на раннем этапе обучения робототехнике, когда ребенок знакомится с набором и вникает в его технические возможности. Конструирование второго типа осуществляется с опорой на пошаговый образец, демонстрируемый группе детей на слайдах презентации. Преимущество такого варианта деятельности состоит в том, что здесь появляется возможность сборки довольно сложных по своей структуре моделей с последовательным совместным анализом каждого этапа и общего принципа работы робота. Однако недостатком конструирования по образцу является частичное нивелирование собственной деятельности ребенка, так как задача самостоятельного робоконструирования подменяется задачей последовательного воспроизведения того, что ребенок видит на слайде. В этих условиях снижается необходимость тщательного анализа конструкции, ведь заданный робот все равно в итоге получается сам собой. Логичным последствием этого типа деятельности является неспособность ребенка в дальнейшем создавать собственного робота в рамках поставленной преподавателем задачи. По этой причине конструирование по образцу целесообразно использовать опять же на начальных этапах обучения, пока у ребенка не накопился опыт сборки роботов, функционирование которых основано на разных типах движущихся механизмов. Нерасчлененное конструирование применяется на более поздних этапах обучения и представляет собой задание на сборку робота с опорой на целостную модель конструкции, в которой скрыты отдельные составляющие ее элементы. В этом случае ребенку не дается свободный доступ к решению задачи, а создается необходимость подробного анализа модели и самостоятельного нахождения этого способа.

В структуре занятия со старшими дошкольниками традиционно выделяется несколько этапов: организационный, теоретический (информационный), созидающий, итоговый. *Организационный* этап являет собой ознакомление с темой занятия, уточнение и закрепление правил поведения на занятии, что позволяет активизировать произвольное внимание детей, спланировать последовательность их будущих действий. На *теоретическом (информационном)* этапе осуществляется повторение и изучение структуры и принципов действия движущихся механизмов: зубчатой и ременной передач (нейтральной, понижающей и повышающей), кривошипно-шатунного механизма, червячной и реечной передач, кулачкового и храпового механизмов, также посредством обучающих мультфильмов и gif-файлов визуализируется принцип работы каждого из них. С помощью коротких документальных видеороликов проводится исследование функционирования прообраза будущей модели (трак-

тора, подъемного крана, дрели и т. п.), заявленной в теме занятия, изучается сфера применения их на практике. *Созидающий* этап посвящен пошаговой сборке робота под руководством преподавателя, осуществляемой в командном взаимодействии; сюжетной доработке по собственному замыслу; эстетическому оформлению модели. Далее следует ее апробация посредством подключения SmartХабa к гаджету с установленной на нем программой, пробного запуска и отладки (при необходимости). И, наконец, *итоговый* этап занятия посвящен обсуждению с детьми механических принципов работы роботов по следующему алгоритму: 1) «как называется твой робот»; 2) «с помощью какой передачи (механизма) движется конструкция»; 3) «какую пользу людям приносит твой робот, как и где его можно использовать»; 4) «какие блоки программы ты использовал, чтобы твой робот работал».

В каждый из описанных выше этапов занятия заложена его развивающая суть. Так, на организационном этапе при формулировании цели занятия активизируется произвольное внимание детей и их произвольная память, так как поставленной целью необходимо руководствоваться в течение всего занятия, не отвлекаясь ни на что другое. Обычно на ранних периодах занятий образовательной робототехникой не всем детям удается удерживать внимание на заданной педагогом цели, они часто от нее отвлекаются и начинают из Лего-деталей собирать что-то свое. Но постепенно, посредством регулярного повторения правил выполнения деятельности и приобретения опыта, эти правила и цели интериоризируются и начинают изнутри контролировать действия ребенка. Кроме того, на организационном этапе происходит речевое развитие, так как дети учатся планировать свои действия в игровой форме, проговаривая их при этом вслух.

На теоретическом этапе, изучая структурные составляющие и принципы действия движущихся механизмов, дошкольники осваивают то, что Л. А. Венгер называет «способностью к наглядному пространственному моделированию», определяя ее как одну из форм специфических человеческих способностей [1, с. 197]. В процессе освоения моделей устройства и принципов работы простейших механизмов у ребенка активно развивается наглядно-действенная и наглядно-образная формы мышления, пространственное воображение, обогащаются его представления об окружающем мире. Изучая теоретическую основу заданной темы, ребенок активно усваивает ее фундаментальные понятия, что формирует, как было сказано выше, категориальность его мышления [6].

Созидающий этап – сборка и программирование робота – наиболее продуктивен для когнитивного развития ребенка. В процессе робоконструирования дошкольники учатся наблюдать (целенаправленно воспринимать) требуемые объекты. Преподаватель организует, направляет обследование выполненного детьми робота для выделения разных его сторон и принципов функционирования. Специально организованный перцептивный процесс позволяет вычлениить главные части конструкции и определить их свойства – цвет, форму, величину; затем выделить пространственные взаимоотношения частей робота относительно друг друга («слева от...», «справа от...», «выше...», «ниже...»); таким путем ребенок усваивает сенсорные эталоны и учится выстраивать процесс конструирования в соответствии с ними. Одновременно с этим, определяя величину и форму требуемых в модели Лего-деталей по количеству модулей в них, ребенок осваивает (или закрепляет) навыки устного счета в пределах двух десятков, формирует понятие о составе числа, учится совершать простейшие арифметические действия (сложение, вычитание). Создавая линейную программу для запуска робота, ребенок усваивает логические соотно-

шения «причина–следствие»; «условие–событие, вытекающие из него» и пр., что формирует у него логическое (алгоритмическое) мышление.

Итоговый этап обучает ребенка навыкам презентации собственной работы, что в плане когнитивного развития предполагает формирование логично выстроенной, связной и грамматически правильной речи, обогащение словарного запаса; формируется основа дискурсивного аналитического мышления.

Таким образом, занятия образовательной робототехникой в старшем дошкольном возрасте способствуют формированию у детей не только навыков роботостроения и программирования, но и закладывают основу универсальных учебных действий, планирования, созидания и оценивания собственного интеллектуального продукта, поиска, систематизации информации задаваемой извне проблемы, что в итоге создает прочную базу для когнитивного развития и формирования психологической готовности к школьному обучению.

Список литературы

1. Венгер Л. А. Развитие способности к наглядному пространственному моделированию // Психология дошкольника: хрестоматия / сост. Г. А. Урунтаева. М.: Академия, 2000. С. 196–206.
2. Дьяченко О. М. Развитие воображения дошкольника [Электронный ресурс]. URL: https://www.studmed.ru/view/dyachenko-om-razvitie-voobrazheniya-doshkolnika_0964fc3b38c.html (дата обращения: 05.01.2021).
3. Запорожец А. В. Избранные психологические труды [Электронный ресурс] / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. М.: Педагогика, 1986. 297 с. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=26480> (дата обращения: 05.01.2021).
4. Истомина З. М. Развитие произвольной памяти у детей в дошкольном возрасте [Электронный ресурс] // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: сборник статей / ред. А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец. М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. С. 70–88. URL: http://pedlib.ru/Books/6/0112/6_0112-88.shtml#book_page_top (дата обращения: 09.01.2021).
5. Пиаже Ж. Избранные психологические труды [Электронный ресурс]. М.: Просвещение, 1969. 659 с. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/piazhe_izbrannye-psihologicheskie-trudy_1969/go,0;fs,1/ (дата обращения: 05.01.2021).
6. Поддьяков Н. Н. Новые подходы к исследованию мышления дошкольников // Психология дошкольника: хрестоматия / сост. Г. А. Урунтаева. М.: Академия, 2000. С. 184–196.
7. Тузикова И. В. Изучение робототехники – путь к инженерным специальностям // Школа и производство. 2013. № 5. С. 45–47.
8. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология: учебное пособие. М.: Академия, 2001. 336 с.
9. Эльконин Д. Б. Детская психология: учебное пособие. М.: Академия, 2004. 384 с.



Наров Михаил Юрьевич

Чухрова Марина Геннадьевна

Султанова Аклима Накиповна

Чут Ульяна Юрьевна

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕЛИНКВЕНТНЫХ ПОДРОСТКОВ, НАХОДЯЩИХСЯ В МЕСТАХ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ

Аннотация. Целью исследования явилось выявление особенности самосознания делинквентных подростков, находящихся в местах лишения свободы без проведения психокоррекции, и в ее динамике. Обнаружено, что у делинквентных подростков преобладает завышенная самооценка, профессиональная и социальная идентичность, закрытость и отгороженность, что не позволяет им сформировать свой образ-Я и положительную структуру самоотношения. Также диагностирован высокий показатель косвенного указания своего пола, незрелость перспективных характеристик, а также высокий уровень дифференцирования. Разработана психокоррекционная программа для делинквентных подростков, которая направлена на изменение параметров социальной идентичности, формирование активного самосознания и навыков волевой саморегуляции, что способствует изменению неадекватной самооценки, излишней открытости (отсутствие социальной желательности) и улучшению социальных и коммуникативных навыков, создает условия для раскрытия творческого потенциала, способствует личностному и нравственному развитию и позволяет подросткам познакомиться со своим собственным Я. Выявлены изменения в самосознании у делинквентных подростков – усиление когнитивного контроля над импульсивным по-

Наров Михаил Юрьевич – д-р мед. наук, проф. кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии, Новосибирский государственный медицинский университет, 2996458@mail.ru, Новосибирск, Россия

Чухрова Марина Геннадьевна – д-р мед. наук, проф. кафедры общей психологии и истории психологии, факультет психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, mba3@ngs.ru, Новосибирск, Россия

Султанова Аклима Накиповна – д-р мед. наук, доц. кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии, Новосибирский государственный медицинский университет, sultanova.aklima@yandex.ru, Новосибирск, Россия

Чут Ульяна Юрьевна – аспирант кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии, Новосибирский государственный медицинский университет, ulianachut@icloud.com, Новосибирск, Россия

Narov Mikhail Yuryevich – Dr. of Sci. (Med.), Professor of the Department of Psychiatry, Narcology, Psychotherapy and Clinical Psychology, Novosibirsk State Medical University, ORCID ID: 0000-0001-7551-6333, 2996458@mail.ru, Novosibirsk, Russia

Chukhrova Marina Gennadiyevna – Dr. of Sci. (Med.), Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, ORCID ID: 0000-0001-5389-5897, mba3@ngs.ru, Novosibirsk, Russia

Sultanova Aklima Nakipovna – Dr. of Sci. (Med.), Associate professor of the Department of Psychiatry, Narcology, Psychotherapy and Clinical Psychology, Novosibirsk State Medical University, ORCID ID: 0000-0001-6420-6591, sultanova.aklima@yandex.ru, Novosibirsk, Russia

Chut Ulyana Yurevna – Graduate student of the Department of Psychiatry, Narcology, Psychotherapy and Clinical Psychology, Novosibirsk State Medical University, ORCID ID: 0000-0001-7991-374X, ulianachut@icloud.com, Novosibirsk, Russia

ведением, уменьшение потребности во внешних ресурсах и усиление опоры на себя, появление неустойчивой самооценки, изменения индивидуальных и социальных особенностей идентичности, что может свидетельствовать о начале переоценки ценностей, своего поведения.

Ключевые слова: особенности самосознания; делинквентные подростки, находящиеся в местах лишения свободы; психокоррекция.

Narov Mikhail Yuryevich

Chukhrova Marina Gennadievna

Sultanova Aklima Nakipovna

Chut Ulyana Yurevna

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF DELINQUENT ADOLESCENTS IN PLACES OF DEPRIVAL OF FREEDOM

Abstract. The purpose of the research was to identify the peculiarities of the self-consciousness of delinquent adolescents, which are in places of deprivation of liberty without a psychocorrection, and in its dynamics. It has been found that unlocking self-esteem, professional and social identity, closeness and density, which does not allow them to form their own way and the positive structure of self-erection, prevailing. A high indicator of indirect indication of its gender is diagnosed, immaturity of promising characteristics, as well as a high level of differentiation. A psychocorrection program has been developed for delinquent adolescents, which is aimed at changing the parameters of social identity, the formation of active identity and skills of volitional self-regulation, which contributes to a change in inadequate self-esteem, excessive openness (lack of social desirability) and the improvement of social and communicative skills, creates conditions for the disclosure of creative potential, Promotes personal and moral development and allows adolescents to get acquainted with their own Ya. Revealed changes in self-consciousness in delinquent adolescents - strengthening cognitive control over impulsive behavior, reducing the need for external resources and strengthening support for yourself, the emergence of unstable self-esteem, changes in individual and social identity characteristics that may indicate the beginning of the reevaluation of values, their behavior.

Keywords: self-consciousness features; delinquent adolescents in places of imprisonment; psychocorrection.

Подростковый возраст является важным периодом развития, характеризующимся повышенным риском вовлечения в делинквентное поведение [6; 8]. Делинквентность определяется как различные проблемные формы поведения (такие как воровство и употребление алкоголя), которые отражают негативные реакции подростков на внешнюю среду [9]. Обширные исследования показали, что подростки, занимающиеся делинквентным поведением, по сравнению с теми, кто не занимается делинквентным поведением, более склонны к употреблению психоактивных веществ и насилию [7]. Более того, делинквентность не только влияет на текущее состояние здоровья и развитие подростков, но и негативно влияет на стабильность и гармонию их социального окружения. Таким образом, важно изучить внешние факторы риска и возможные механизмы, лежащие в основе делинквентности, поскольку это может способствовать разработке стратегий предотвращения возникновения делинквент-

ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ, ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ
ности и вмешательств для подростков, которые уже вовлекаются в делинквентное поведение.

Цель исследования: выявить особенности самосознания делинквентных подростков, находящихся в местах лишения свободы, в обычных условиях и в динамике психокоррекции.

Материал и методы исследования. В исследовании приняли участие 38 подростков мужского пола. Респонденты основной группы (11 человек) – заключенные, отбывают срок за сексуальное насилие и убийство, респонденты группы сравнения (27 человек) – школьники, проживающие в г. Новосибирске. Исследование проходило на базе ГУФСИН России по Новосибирской области и на базе МБОУ СОШ № 3 Новосибирской области.

Исследование проходило в период с октября по ноябрь 2020 г. В соответствии с поставленной целью и задачами в исследовании были применены тестирование и математические методы. Для выявления параметров, необходимых для исследования, был использован тест-опросник самооотношения В. В. Столина и С. Р. Панталева (выявления самооотношения подростка к себе); методика «Рисунок человека», для исследования личности; тест М. Куна «Кто Я» для изучения содержательных характеристик личности и проективная рисуночная проба «Мой мир» для изучения внутреннего состояния подростков.

Методы статистической обработки данных. Статистическая обработка проводилась при помощи программного обеспечения StatSoft «Statistica 10.0». Использована описательная статистика (процентное соотношение, среднее значение, среднее отклонение). Для выявления качественных различий между показателями был использован критерий Фишера. Для выявления достоверности различий между количественными показателями использовался непараметрический критерий различий для несвязных выборок U-критерий Манна–Уитни. Сравнение показателей в динамике устанавливались с помощью критерия МакНемара.

Результаты исследования. Выявлено, что 100 % (11 человек) подростков с делинквентным поведением «закрыты» в себе. Это говорит о том, что, находясь в местах лишения свободы, подростки скрывают свой внутренний мир, свои мысли от окружающих, чтобы защитить себя. По сравнению с делинквентными подростками обычные школьники (62,96 % – 17 человек) активно идут на контакт, делятся своими мыслями и переживаниями, значимых различий не выявлено.

Снисходительное отношение к себе и к своим желаниям, принятие своих достоинств и недостатков, несмотря на совершенное насилие, убийство, демонстрируют 72,73 % (8 человек) делинквентных подростков. Схожие результаты выявлены и у подростков контрольной группы – 44,44 % (14 человек). Это соответствует исследованиям В. Д. Менделевич, в которых он пишет, что из-за недостатка критики и ригидности поведения, делинквентные подростки подчиняются эмоциям и позволяют себе бесконтрольно удовлетворять свои потребности и желания [3]. Высокие показатели отраженного самооотношения у делинквентных подростков встречаются реже, чем у обычных – 27,27 % (3 человека), что говорит об уверенности подростков в том, что они не представляют позитивного интереса для общества, их отношение к себе связано с актуальной ситуацией (тюремным заключением), в то время как 22,22 % (6 человек) школьников осознают свою ценность, собственная личность вызывает уважение и одобрение. Тем не менее, значимых различий между группами не выявлено.

Высокие результаты по шкалам «внутренний контроль и самообвинение» представлены у подростков обеих групп. Выявлено негативное отношение к себе, агрессивность, отрицание проблем, конфликтность составляющих образа-Я у 81,82 % (9 человек) основной группы и 51,85 % (14 человек) контрольной группы, что противоречит высоким показателям по шкалам «самопринятие» и «отраженное самоотношение». Полученные данные можно объяснить тем, что подростковый возраст – нестабильный период развития, при котором как делинквентные, так и обычные подростки могут испытывать амбивалентность к себе. А. П. Новгородцева подчеркивает, что в подростковом возрасте большинство подростков одновременно принимают себя и негативно относятся к себе, что приводит к внутриличностному конфликту [4].

По методике М. Куна «Кто я?» выявлено, что частота завышенной самооценки у делинквентных подростков – 54,55 % (6 человек), а у обычных школьников 51,85 % (14 человек), тем не менее, значимых различий между группами не выявлено. Эти данные объясняются тем, что самооценка подростка зависит от других – друзей, учителей, родителей и если значимые люди не осуждают подростка, не акцентируют внимание на его недостатках, то, следовательно, возникает завышенная самооценка – подросток считает себя идеальным, без каких-либо изъянов. Завышенная самооценка делинквентных подростков объясняется не только тем, что окружающие не акцентируют внимание на его недостатках, но и тем, что именно из-за неверной оценки окружающими их личности, они решили, что «им все можно», тем самым позволили себе совершить правонарушение – насилие, убийство [1]. Также завышенную самооценку можно рассматривать и обратной стороной – заниженной. Если в детстве ребенка унижали, били, то в подростковом возрасте у него формируется психологическая защита в виде завышенной самооценки.

Завышенная валентность (субъективная оценка) представлена у 9,09 % (1 человек) основной группы и у 11,11 % (3 человека) контрольной, что говорит о завышенной самооценке, отсутствии недостатков и представлении о себе как об «идеале». При исследовании гендерной идентичности установлено, что подростки основной группы – 72,73 % (8 человек) и контрольной группы – 62,96 % (14 человек) косвенно указывают на свой пол – через социальные роли или окончания в словах (брат, заключенный, лжец верующий и т. д.). Поэтому можно предположить, что совершение насилия для делинквентных подростков – разрешение конфликта, когда есть потребность чувствовать себя мужчиной, но нет готовности принять на себя ответственность [5].

У большинства подростков отсутствуют перспективные характеристики: у 54,55 % (6 человек) делинквентных подростков и у 55,56 % (15 человек) обычных школьников. Следовательно, можно сделать вывод, что подростки еще плохо представляют себя в будущем и живут настоящим. Это может быть связано с проявлением кризиса детства, о котором пишет А. А. Карабанова, когда подростки не хотят взрослеть, т. к. быть взрослым – значит иметь много проблем, брать на себя ответственность и др. [2].

Социальная идентичность у 90,91 % (10 человек) основной группы активно развита (главный, заводила, лидер), в то время как у 66,67 % (18 человек) контрольной группы она отсутствует. Эти данные позволяют сделать вывод, что в настоящий момент делинквентные подростки, находясь оторванными от семьи, от привычной среды, принадлежат к конкретной группе, в которой есть свои жесткие правила, иерархия, внешний контроль, что менее выражено у обычных школьников. Воз-

можно, для осужденных вдвойне важна принадлежность к своему микросоциуму, соблюдение его законов, в связи с чем они принимают на себя иные социальные роли, несвойственные школьникам. Таким образом, можно сделать вывод, что среда (асоциальная, враждебная, агрессивная) формирует нужную ей социальную идентичность, вынуждает проявлять разные социальные роли.

Профессиональная идентичность присутствует у 72,73 % (8 человек) делинквентных подростков (электрик, маляр, слесарь) и 59,26 % (16 человек) школьников (будущий врач, будущий предприниматель) – это говорит о том, что подростки определились со своей будущей профессиональной деятельностью (делинквентные подростки уже сейчас проходят обучение на получение специальности).

Уровень дифференцированности у делинквентных подростков выше (90,91 % – 10 человек) в социальной, коммуникативной, профессиональной сфере, чем у обычных подростков (29,63 % – 8 человек). Полученные данные говорят о том, что у осужденных подростков более высокая степень осознанности себя и большая степень включенности в психологическую диагностику как результат требований, предъявляемых к ним средой – они должны работать с психологом, сотрудничать и показать себя в лучшем свете по сравнению с обычными подростками, которые менее заинтересованы в результатах диагностики и отвечают в связи с этим более формально.

Следовательно, можно сделать вывод, что делинквентные подростки имеют неадекватную завышенную самооценку, закрытость личности, при этом они показывают самопривязанность и самопринятие. У них преобладает высокий внутренний контроль и высокая степень осознанности, по сравнению с обычными школьниками. Все это вызывает недоумение, поскольку не увязывается с предположением, что высокий уровень самосознания связан с высокой степенью личностной зрелости. В этом случае можно предположить, что, совершая проступки, такие подростки хорошо осознают, что нарушают закон, но важно отметить, что проблемой здесь является не отсутствие осознанности, а отсутствие внутренних норм. Таким образом, совершение преступления носит осознанный характер и связано с формированием антисоциальной личности.

Также у делинквентных подростков выявлен высокий показатель на косвенное указание своего пола, незрелость перспективных характеристик, наличие высокой социальной и профессиональной идентичности, а также высокая степень дифференцированности идентичности. Можно предположить, что все эти показатели являются социально-желательными, поскольку делинквентные подростки, находясь в местах лишения свободы, вынуждены подстраиваться под требования исправительной системы, т. е. учатся, работают и посещают занятия с психологом не из внутренних побуждений, а из необходимости соответствовать требованиям для получения возможных поощрений. Этими же факторами можно связать попытку создания «условно хорошего имиджа» – стремления выполнять задания психолога и показывать себя в лучшем свете.

Таким образом, можно сделать вывод, что у делинквентных подростков преобладает завышенная самооценка, профессиональная и социальная идентичность, закрытость и отгороженность, что не позволяет им сформировать свой образ-Я и положительную структуру самоотношения.

Для оценки степени сформированности Я-концепции и самоотношения подростков мужского пола была использована проективная методика «Рисунок человека» и «Мой мир».

«Рисунок человека» является основным источником информации об индивидуальных особенностях личности. Его наделяют различными значениями. Некоторые считают изображение человеческой фигуры проекцией образа тела, другие отражением Я-концепции. Его принимают за проекцию образа идеального «Я», выражение привычных действий. Он может быть выражением того, как человек воспринимает внешние обстоятельства, как он относится вообще к жизни и обществу или сочетанием перечисленного (табл. 1).

Проективная методика «Мой мир» применяется для изучения различных сфер самосознания. Она направлена на изучение эмоциональной включенности в процессе взаимодействия с собственным «Я», фокусирование сознания на нем.

Таблица 1

Структура преобладающих признаков по методике «Рисунок человека» у делинквентных подростков в сравнении с обычными школьниками, в %

Критерий (признак)	Основная группа	Контрольная группа
Девиантность	18,18 % (2 человека)	0
Формальность	36,36 % (4 человек)	22,22 % (6 человек)
Депрессия	45,45 % (5 человек)	33,33 % (9 человек)
Заниженная самооценка	27,27 % (3 человека)	22,22 % (6 человек)
Завышенная самооценка	0	11,11 % (3 человек)
Направленность в прошлое	9,09 % (1 человек)	37,04 % (10 человек)
Преобладание когнитивного начала	0	11,11 % (3 человек)
Отсутствие опоры	18,18 % (2 человека)	14,81 % (4 человек)
Отражение актуальной ситуации	18,18 % (2 человека)	44,44 % (12 человек)
Тревога	54,55 % (6 человек)	37,04 % (10 человек)
Сексуальный конфликт	36,36 % (4 человек)	14,81 % (4 человек)
Объектная зависимость	45,45 % (5 человека)	3,70 % (1 человек)

Подростки из контрольной группы отнеслись к выполнению заданию формально – 22,22 % (6 человек), что говорит о том, что в незнакомой ситуации у подростков включаются защитные механизмы психики и они закрываются в себе. Формальность рисунка выявлена также у 36,36 % (4 человека) делинквентных подростков.

Проективная методика показала, что признаки девиантности (изображение драки, тюрьмы, оружия) присутствует у 18,18 % основной группы (2 человека), в то время как у контрольной группы их не наблюдается. Это говорит о том, что девиантность у осужденных подростков идентифицируются с собой (изображают себя агрессивными, с оружием в руках). Заниженная самооценка (изображение маленького человека) присутствует у 27,27 % испытуемых 1 группы (3 человек) и 22,22 % испытуемых 2 группы (6 человек), что позволяет говорить о незащищенности подростка, депрессии и одиночестве. Наличие завышенной самооценки и высокий уровень притязаний был выявлен у 11,11 % школьников (3 человека) – изображение человека в верхней части листа. Это говорит о том, что школьники оценивают свою личность как «идеальную», без недостатков. Актуальный образ присутствует в рисунках 18,18 % испытуемых (2 человека) основной группы (тюрьма) и 44,44 % испытуемых (12 человек) контрольной группы (школа) – это связано с тем, что подростки живут настоящим, в то время как 37,04 % (10 человек) из контрольной группы часто живут воспоминаниями из прошлого, в настоящем ничего не радует и не интересует. Практически у всех подростков из основной группы присутствует тревога (множественные

ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ, ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ
 линии, штриховка) – 54,55 % (6 человек), в контрольной группе тревога выявлена у 37,04 % (10 человек). У 36,36 % делинквентных подростков (4 человека) не обозначается генитальная зона (есть следы эмоциональной нагрузки в рисунках – штрихи, множественные линии), что можно объяснить осознанием вины и сексуальным запретом, также не обозначается эта зона лишь у 14,81 % школьников (4 человек), что скорее связано с блокированием сексуальных потребностей. 3,70 % школьников (1 человек) изобразили значимое для них лицо и 96,3 % (26 человек) нарисовали человека своего пола, что говорит о сформированности идентичности. Важно, что 11,11 % контрольной группы (3 человека) в рисунке изобразили одну голову, без верхней части тела – это говорит о преобладании рационализации, сложности представлений о своем теле, 14,81 % (4 человека) нарисовали человека без нижней части тела, что свидетельствует об отсутствии опоры и устойчивости в жизни.

Общая интерпретация рисунка «Мой мир» у подростков приведена в таблице 2.

Таблица 2

Структура преобладающих признаков по методике «Мой мир» у делинквентных подростков в сравнении с обычными школьниками, в %

Критерий (признак)	Основная группа	Контрольная группа
Агрессивная среда	9,09 % (1 человек)	14,81 % (4 человека)
Потребность в общении	63,64 % (7 человек)	40,74 % (11 человек)
Потребность в любви	72,73 % (8 человека)	18,52 % (5 человек)
Потребность в опоре	36,36 % (4 человека)	18,52 % (5 человек)
Потребность в теплых взаимоотношениях	36,36 % (4 человека)	29,63 % (8 человека)
Отсутствие образа собственного мира	27,27 % (3 человека)	3,70 % (1 человек)
Наличие тревоги	36,36 % (4 человека)	44,44 % (12 человек)
Ресурсы внешнего мира	63,64 % (7 человека)	25,93 % (7 человек)

Проективная методика показала, что у контрольной группы 14,81 % испытуемых (4 человека) в рисунках присутствует делинквентное поведение (драки), в то время как у основной группы делинквентность представлена всего у 9,09 % (1 человека). Это говорит о том, что школьники присваивают делинквентность окружающему миру, изображая драки, самоубийства, за которыми наблюдают со стороны, а осужденные подростки делинквентность идентифицируют с собой – они изображают себя агрессивными, с оружием в руках (по рисунку человека). 63,64 % делинквентных подростков (7 человек) и 40,74 % (11 человек) обычных школьников в рисунке изобразили людей, что говорит о том, что подросткам не хватает общения, им хочется, чтобы кто-то был рядом, оказал поддержку. 36,36 % (4 человек) подростков основной группы изобразили на рисунке дерево, солнце и дом, что позволяют говорить о преобладании тоски, наличии потребностей в родительской заботе и любви, в опоре. Потребность в любви у делинквентных подростков выявлена у 72,73 % (8 человек), а потребность в теплых взаимоотношениях у 36,36 % (8 человек). Отсутствие образа собственного мира (рисунок Земли) присутствует у 27,27 % испытуемых 1 группы (3 человека) и у 3,70 % испытуемых 2 группы (1 человек), что говорит об отсутствии представлений о собственном мире, мире, в котором он живет. Наличие тревоги (штрихи, зачеркивания, множественные линии) обнаружено в рисунках основной группы у 36,36 % (4 человека) и у 63,64 % (7 человек) присутствует потребность в ресурсах внешнего мира (изображение природы). Тревога

также выявлена у 44,44 % (12 человек) контрольной группы, а у 25,93 % (7 человек) – необходимость в ресурсах внешнего мира.

Таблица 3

Сравнительный анализ частоты высоких показателей в структуре идентичности и самооценки по методике «Кто я?» и «Рисунок человека» у делинквентных и обычных подростков (критерий Фишера)

Качественный признак	Делинквентные подростки (%)	Подростки-школьники (%)	Критерий $\varphi^*_{эмп}$	Уровень значимости (p)
Изображение значимого лица	5 (45,45 %)	1 (3,70 %)	3,058	$p < 0,05$
Уравновешенный тип	1 (9,09 %)	14 (51,85 %)	2,784	$p < 0,05$
Высокий уровень дифференциации	10 (90,91 %)	8 (29,63 %)	2,45	$p < 0,05$

Сравнение рисунков с помощью углового преобразования Фишера показало, что изображение значимого лица у делинквентных подростков выше (45,45 %, $\varphi^*_{эмп} = 3,058$ $p < 0,05$) по сравнению с 3,70 % школьников. Также у делинквентов значимо выше уровень дифференциации (90,91 %, $\varphi^*_{эмп} = 2,45$ $p < 0,05$). Уравновешенный тип школьников 51,85 % гораздо выше уравновешенного типа делинквентных подростков 9,09 % ($\varphi^*_{эмп} = 2,784$ $p < 0,05$).

При тестировании как основной, так и контрольной группы выявлены потребности в любви, опоре, социальных отношениях. Также было установлено, что у делинквентных подростков присутствует тревога в рисунках, депрессия, чувство незащищенности, отсутствует генитальная зона.

Таким образом, по ответам подростков с делинквентным поведением частота изображения значимого лица выше, чем у обычных школьников, также значительно выше уровень дифференциации, в то время как уравновешенный тип у делинквентных подростков встречается реже, чем у обычных школьников.

На основе выявленных особенностей подростков с делинквентным поведением была разработана психокоррекционная программа. До психокоррекционной работы в рисунке человека у 100 % (11 человек) делинквентных подростков был изображен человек со всеми частями тела, после психокоррекции у 18,18 % (2 человека) подростков на рисунке изображена только голова человека. Это может говорить о преобладании у подростков рационального начала над импульсивностью, начало формирования контроля над телесными импульсами, вычурную попытку их сдерживать через отрицание телесности.

Потребность в ресурсах внешнего мира (изображение земли, облаков) до коррекции была обнаружена у 27,27 % (3 человек) и 36,36 % (4 человека) подростков, в то время как после коррекции эта потребность обнаружена у 9,09 % (1 человека). Можно предположить, что после психокоррекционной работы делинквентные подростки стали больше полагаться на себя, свои возможности.

Неустойчивая самооценка до коррекции выявлена у 9,09 % (1 человека), после коррекции у 18,18 % (2 человека) делинквентных подростков. Это позволяет сделать вывод о переоценки подростками своих ценностей, своего поведения, что и привело к временной неустойчивости самооценки.

Индивидуальные и социальные особенности, высокая дифференциация были обнаружены у 90,91 % (10 человек), а после коррекции у 72,73 % (8 человек). Следовательно, можно предположить, что у подростков появились вопросы о себе, началась

ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ, ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

внутренняя работа над собой (до коррекции писали о себе общими фразами – добрый, ученик, работающий, зэк; после коррекции ответы изменились – творческий, любопытный, чувствующий, думающий и др.).

На основании наблюдений в процессе психокоррекции необходимо добавить, что степень эмоциональной включенности при индивидуальной работе и индивидуальной беседе значительно выше, чем в группе, что не дало результатов в статистике. Увеличилась потребность в общении и теплом эмоциональном контакте по сравнению с началом занятий, усилился контроль за своим поведением, подростки стали более внимательными и сосредоточенными, что также не дало результатов в статистике.

Следовательно, можно говорить о том, что после проведения психокоррекционной программы у делинквентных подростков появились вопросы о себе, началась внутренняя работа над собой (произошла переоценка своих ценностей, своего поведения). Также, на основании наблюдений в процессе психокоррекции, была выявлена высокая степень эмоциональной включенности при индивидуальной работе и индивидуальной беседе, чем в группе. Увеличилась потребность в теплом эмоциональном контакте, по сравнению с началом занятий, усилился контроль за своим поведением, подростки стали более внимательными и сосредоточенными.

Таким образом, при исследовании особенностей самосознания и Я-концепции у подростков с делинквентным поведением выявлена неадекватно завышенная самооценка, косвенное указание пола, незрелость перспективных характеристик при наличии дифференцированной идентичности, при этом в рисунках выявлены признаки делинквентности (драки, тюрьма). Возможно формирование «патологического самосознания» антисоциальной личности, а высокий уровень социальной и профессиональной идентичности связан со стремлением давать социально желательные ответы в условиях исправительного учреждения. Частота изображения значимого лица выше, чем у обычных школьников ($p < 0,05$), что связано с ситуативной социальной депривацией, уравновешенный тип встречается реже, чем у обычных школьников ($p < 0,05$). Полученные данные показали необходимость разработки психокоррекционной программы для делинквентных подростков, направленной на изменение параметров социальной идентичности ее дифференцированности, изменение неадекватной самооценки, снижение неуравновешенности. При исследовании динамики самосознания делинквентных подростков в процессе психокоррекции выявлены признаки усиления когнитивного контроля над импульсивным поведением, уменьшение потребности во внешних ресурсах и усиление опоры на себя, появление неустойчивой самооценки, изменения индивидуальных и социальных особенностей идентичности, что может свидетельствовать о начале переоценки ценностей, своего поведения. Полученные данные показывают необходимость проведения долгосрочной психологической коррекции, способствующей формированию более устойчивых изменений личности и поведения подростков.

Список литературы

1. Змановская Е. В., Рыбников В. Ю. Девиантное поведение личности и группы. СПб.: Питер, 2010. С. 16–45.
2. Карбанова А. А. Возрастная психология: курс лекций. М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2005. С. 216–230.
3. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения. СПб.: Речь, 2005. С. 211–220.

4. Новгородцева А. П. Внутренние конфликты подросткового возраста // Культурно историческая психология. М.: Институт психологии РАН, 2006. № 3. С. 38–50.

5. Пирожков В. Ф. Криминальная психология. М.: Ось-89, 2007. С. 15–42.

6. Brunelle N., Leclerc D., Cousineau M.-M. [etc.] Internet gambling, substance use, and delinquent behavior: an adolescent deviant behavior involvement pattern // Psychology of Addictive Behaviors. 2012. Vol. 26. P. 364–370.

7. Burnside A. N., Gaylord-Harden N. K. Hopelessness and delinquent behavior as predictors of community violence exposure in ethnic minority male adolescent offenders // Journal of Abnormal Child Psychology. 2019. Vol. 47. P. 801–810.

8. Chiang C. J., Chen Y. C., Wei H. S. [etc.] Social bonds and profiles of delinquency among adolescents: differential effects by gender and age [Электронный ресурс] // Children and Youth Services Review. 2020. Vol. 110. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740919308485> (дата обращения: 01.02.2021).

9. Wang J., Li D., Zhang W. Adolescence's family financial difficulty and social adaptation: coping efficacy of compensatory, mediation, and moderation effects // Journal of Beijing Normal University. 2010. Vol. 54. P. 22–32.



Соловьева Ирина Геннадьевна

Патрикеева Ольга Николаевна

Рецер Регина Анатольевна

Ларин Андрей Владимирович

ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА, УПОТРЕБЛЯЮЩИХ СИНТЕТИЧЕСКИЕ НАРКОТИКИ

Аннотация. Исследованиями показано, что первые пробы и развитие зависимости от нового поколения синтетических наркотиков («спайсов», «солей») приходится на подростковый и ранний юношеской возраст. Актуальным является изучение индивидуально-типологических особенностей у лиц юношеского возраста, зависимых от синтетических наркотиков, как возможных психологических факторов, которые определяют преморбидный риск, что важно для понимания этиологии зависимости от ПАВ. Обследовано 57 лиц юношеского возраста, зависимых от синтетических наркотиков, и 55 здоровых юношей, не употребляющих психоактивные вещества (ПАВ). В работе использовался Стандартизированный многофакторный метод исследования личности (СМИЛ). В ходе исследования были получены данные о том, что в отличие от юношей, не употребляющих ПАВ, у зависимых от синтетических наркотиков имеются разнонаправленные внутриличностные тенденции: сочетание гиперстенических и гипостенических черт, поддерживающих формирование малореалистичной индивидуалистичности. Выдвинута гипотеза о «встроенности» риска употребления и развития зависимости от нового поколения ПАВ в кризис подросткового возраста.

Ключевые слова: юношеский возраст; подростковый возраст; синтетические наркотики; индивидуально-типологические особенности; идентичность.

Соловьева Ирина Геннадьевна – д-р мед. наук, проф. кафедры общей психологии и истории психологии, факультет психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, irraso@mail.ru, Новосибирск, Россия

Патрикеева Ольга Николаевна – канд. мед. наук, зам. главного врача, Новосибирский областной клинический наркологический диспансер, oli74@mail.ru, Новосибирск, Россия

Рецер Регина Анатольевна – педагог-психолог, Центр помощи детям-сиротам, оставшимся без попечения родителей «Созвездие», regina_rezer@mail.ru, Новосибирск, Россия

Ларин Андрей Владимирович – клинический психолог, Новосибирский областной клинический наркологический диспансер, larin.raito@yandex.ru, Новосибирск, Россия

Solovieva Irina Gennadievna – Doctor of Sci. (Med.), Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, irraso@mail.ru, Novosibirsk, Russia

Patrikeyeva Olga Nikolaevna – Cand. of Sci. (Med.), Deputy Chief Physician, Novosibirsk Regional Clinical Narcological Dispensary, oli74@mail.ru, Novosibirsk, Russia

Retser Regina Anatolyevna – Pedagogical Psychologist, Center for helping orphans left without parental care “Constellation”, regina_rezer@mail.ru, Novosibirsk, Russia

Larin Andrey Vladimirovich – Clinical Psychologist, Novosibirsk Regional Clinical Narcological Dispensary, larin.raito@yandex.ru, Novosibirsk, Russia

Solovieva Irina Gennadievna

Patrikeyeva Olga Nikolaevna

Retser Regina Anatolyevna

Larin Andrey Vladimirovich

INDIVIDUAL TYPOLOGICAL FEATURES OF YOUNG MEN USING SYNTHETIC DRUGS

Abstract. Studies have shown that the first attempts and the development of dependence on a new generation of synthetic drugs ("spice", "salt") falls on adolescence and young men. It is relevant to study the individual-typological characteristics of young men who are dependent on synthetic drugs as possible psychological factors that determine the pre-morbid risk, which is important for understanding the etiology of dependence on psychoactive substances. 57 young men addicted to synthetic drugs and 55 healthy young men who do not use psychoactive substances were examined. We used the Standardized Multifactorial Personality Research Method. Data were obtained that, unlike young men who do not use psychoactive substances, those who are addicted to synthetic drugs have multidirectional intrapersonal tendencies: a combination of hypersthenic and hyposthenic features that support the formation of unrealistic individualism. A hypothesis has been put forward about the "built-in" risk of using and developing dependence on a new generation of psychoactive substances in the crisis of adolescence.

Keywords: adolescence; adolescent crisis; synthetic drugs; individual typological characteristics; identity.

Употребление психоактивных веществ (ПАВ) является серьезной социальной проблемой, так как вызывает не только нарушения физического здоровья, но и связано с противоправными действиями, криминальным поведением, приводит к нарушению межличностных отношений и к психиатрическим проблемам [31; 32].

В последние годы растет частота использования синтетических наркотиков, которые имеют высокий потенциал формирования зависимости.

Многими исследованиями подтверждена связь между личностными характеристиками, риском развития зависимости и неблагоприятными последствиями употребления «традиционных» наркотиков [17; 19; 27]. В отличие от «традиционных» наркотиков, первая проба и формирование зависимости от нового поколения ПАВ в большинстве случаев приходится на подростковый возраст [1; 2; 3; 5; 8; 9; 11; 27; 29; 30]. В связи с большей доступностью и более ранним возрастом начала употребления, мотивация приема, индивидуально-типологические особенности лиц, употребляющих синтетические наркотики, могут различаться с таковыми у лиц, употребляющих «традиционные» наркотики.

С точки зрения большинства исследователей, зависимость от ПАВ – сложное расстройство, имеющее биопсихосоциальные причины [8]. В тоже время, ряд авторов рассматривает зависимость от ПАВ как нарушение развития с относительно поздним началом [22; 33]. В. М. Hicks и др. пишут, что существует определенный «типичный» возраст начала употребления наркотиков и еще до первого употребления можно выявить «преморбидный» риск – психологические особенности, которые предрасполагают к развитию зависимости от ПАВ. В этом контексте мы можем предположить, что употребление нового поколения ПАВ может быть одним из спо-

ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ, ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

собов «патологического» разрешения кризиса подросткового и раннего юношеского возраста.

В ряде исследований последних лет рассматриваются мотивы и демографические характеристики лиц, зависимых от нового поколения ПАВ, в тоже время, личностные особенности, которые могут быть факторами риска развития зависимости, пока недостаточно изучены [4; 15; 24], в связи с этим, **целью** настоящего исследования является изучение индивидуально-типологических особенностей лиц юношеского возраста, употребляющих синтетические наркотики.

Материал и методы исследования. Обследовано 57 мужчин, зависимых от синтетических наркотиков (ЭГ-1), и 55 мужчин, не употребляющих ПАВ (ЭГ-2). Средний возраст обследуемых – $19 \pm 1,5$ лет. Исследование проводилось на базе ГБУЗ НСО «Новосибирский областной клинический наркологический диспансер». Юноши ЭГ-1 проходили обследование в период воздержания от употребления ПАВ (не менее 6 недель), что было подтверждено диспансерным наблюдением.

Для исследования индивидуально-типологических особенностей использовали Стандартизированный многофакторный метод исследования личности (СМИЛ) – модифицированный вариант опросника ММРІ, в адаптации Л. Н. Собчик и соавторов [6]. Математическую обработку полученных данных проводили с помощью программы STATISTICA 10.0 for Windows (StatSoft, USA). Для сравнения средних величин количественных показателей использовали критерий Манна-Уитни. Для исследования специфики взаимосвязи между изучаемыми показателями использовали корреляционный анализ (критерий rs-Спирмена).

Результаты и их обсуждение. Результаты оценки центральной тенденции с расчетом средних значений по параметрам опросника «Стандартизированный многофакторный метод исследования личности» – СМИЛ (Л. Н. Собчик) представлены на рисунке 1.

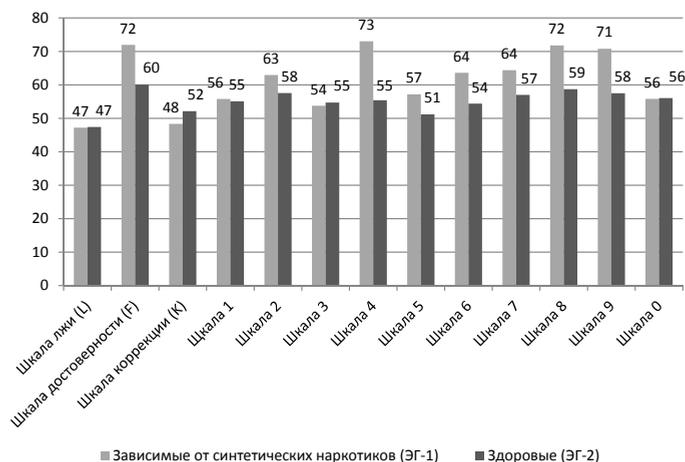


Рис. 1. Оценка центральной тенденции распределения у двух эмпирических групп по результатам методики СМИЛ

Примечание: шкала 1 – невротического сверх контроля; шкала 2 – пессимистичности; шкала 3 – эмоциональной лабильности; шкала 4 – импульсивности; шкала 5 – мужественности-женственности; шкала 6 – ригидности; шкала 7 – тревожности; шкала 8 – индивидуалистичности; шкала 9 – оптимистичности; шкала 0 – социальной интроверсии

Как следует из рисунка 1, в группе лиц юношеского возраста, употребляющих синтетические наркотики (ЭГ-1), обнаружено повышение значений (более 70Т) по шкалам: 4 – «импульсивность», 8 – «индивидуалистичность» и 9 – «оптимистичность», а также «шкале достоверности» (F).

Таким образом, у юношей, употребляющих синтетические наркотики, имеется повышение (более 70Т) шкал «сильного» регистра, выявляющих стенические свойства личности (4 и 9 шкалы). Согласно Л. Н. Собчик, шкала «импульсивности» (шкала 4) отражает зависимость от сиюминутных побуждений и ситуативных внешних факторов, склонность потворствовать своим слабостям, примитивным инфантильным желанием, тенденцию к яркому выражению эмоций, склонность к проявлению протестных реакций, агрессивности, стремление к риску. Повышение по шкале 9 – «оптимистичность» – определяет склонность к легкому, порой необдуманному принятию решений, неразборчивость в контактах, непостоянство привязанностей, что свойственно юношескому возрасту, но в тоже время является проявлением эмоциональной незрелости и инфантилизма. По мнению Л. Н. Собчик, сочетание повышения 4 и 9 шкал часто встречается у примитивно-потребностной незрелой личности с неадекватно высокими амбициями, когда внешние негативные проявления являются способом привлечения внимания окружающих, порой через демонстрацию негативизма и пренебрежения к морально-нравственным нормам [6].

Высокие показатели по шкале «индивидуалистичность» (шкала 8) указывают на выраженную потребность в актуализации собственной индивидуалистичности, отказ от стереотипов, избегание формальных рамок, нонконформизм, поиск новизны. Согласно интерпретации результатов опросника, сочетание шкал «сильного» регистра придают черты независимости и конфликтности показателям 8 шкалы.

У лиц, употребляющих ПАВ, имеется повышение значений шкалы достоверности (F). Л. Н. Собчик пишет о том, что высокое значение F, сопровождающееся повышением профиля по 4, 6, 8 и 9 шкалам, встречается у лиц, склонным к аффективным реакциям, с низкой конформностью. Хотя верхняя граница нормативного диапазона для шкалы F – 80Т. Уровень F более 70Т обычно отражает высокий уровень эмоциональной напряженности или является признаком личностной дезинтеграции [6].

С целью оценки достоверности различий между исследуемыми параметрами на испытуемых ЭГ-1 и ЭГ-2 был применен статистический критерий U – Манна-Уитни, позволяющий сравнить две независимые выборки. Результаты исследования различий параметров между ЭГ-1 и ЭГ-2 представлены в таблице 1.

Таблица 1

Оценка достоверности различий по индивидуально-типологическим особенностям у лиц юношеского возраста, зависимых от синтетических наркотиков, и юношами, не употребляющими ПАВ

Исследуемые признаки	Сумма рангов		U – Манна-Уитни	Уровень значимости
	Наркозависимые ЭГ - 1	Здоровые ЭГ - 2		
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Методика многостороннего исследования личности СМИЛ (в адаптации Л. Н. Собчик)				
Шкала лжи (L)	1035,0	676,0	369,0	0,67
Шкала достоверности (F)	1209,5	501,5	248,5	0,01
Шкала коррекции (K)	956,0	755,0	290,0	0,09

1	2	3	4	5
Шкала 1 – невротического сверх контроля	1050,5	660,5	384,5	0,85
Шкала 2 – пессимистичности	1132,5	578,5	325,5	0,26
Шкала 3 – эмоциональной лабильности	1032,5	678,5	366,5	0,63
Шкала 4 – импульсивности	1347,0	364,0	111,0	0,000005
Шкала 5 – мужественности-женственности	1180,5	530,5	277,5	0,056
Шкала 6 – ригидности	1218,0	493,0	240,0	0,01
Шкала 7 – тревожности	1230,5	480,5	227,5	0,007
Шкала 8 – индивидуалистичности	1263,0	448,0	195,0	0,001
Шкала 9 – оптимистичности	1305,0	406,0	153,0	0,0001
Шкала 0 – социальной интраверсии	1044,0	667,0	378,0	0,78

Как следует из таблицы 1, у зависимых от синтетических ПАВ в сравнении с юношами, не употребляющими наркотики, значимо выше показатели по шкалам опросника СМИЛ: шкала «импульсивность» ($p < 0,00001$), шкала «ригидность» ($p < 0,01$), шкала «индивидуалистичность» ($p < 0,001$) и шкала «оптимистичность» ($p < 0,0001$), отражающие стенический тип реагирования. Причем, если повышение по шкале 6 («ригидность») характерно для акцентуированных лиц (эпилептоидная акцентуация по К. Леонгарду), то сочетание повышения по 4, 6 и 8 шкалам могут быть признаком эксплозивности [6]. Более высокие показатели по шкале «ригидность» у юношей, употребляющих синтетические наркотики, может свидетельствовать о недоверчивости, враждебности, склонности отреагировать гнев вовне, а также о своеволии и непредсказуемости. При этом у наркозависимых юношей достоверно выше, чем у здоровых, показатель по шкале 7 – «тревожность» ($p < 0,01$), относящейся к шкалам «слабого» регистра. Сочетание высоких значений по шкалам, отражающим гиперстенические и гипостенические личностные характеристики, может свидетельствовать о внутриличностной несогласованности, об эмоционально противоречивых паттернах реагирования. Об эмоциональной неустойчивости и личностной дезинтеграции юношей, зависимых от синтетических наркотиков, свидетельствует и значимо более высокие показатели шкалы достоверности (F) ($p < 0,01$) в сравнении со здоровыми испытуемыми.

Для подтверждения указанной гипотезы мы провели корреляционный анализ (критерий rs-Спирмена) между показателями шкал опросника СМИЛ у наркозависимых юношей и юношей, не употребляющих ПАВ. Графическое выражение результатов корреляционного анализа полученных взаимосвязей между шкалами опросника СМИЛ в группе ЭГ – 1 представлено на рисунке 2.

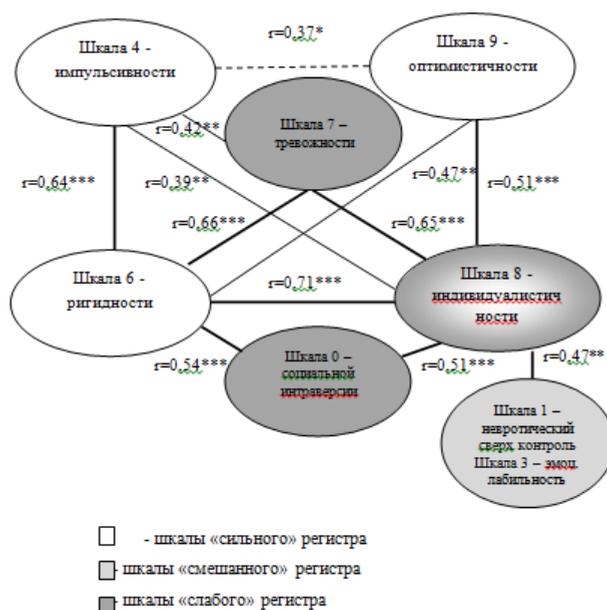


Рис. 2. Характер взаимосвязей шкал опросника СМИЛ у зависимых от синтетических наркотиков (ЭГ-1)

Как видно из рисунка 2, у юношей, употребляющих синтетические наркотики, шкалы «сильного» регистра, отражающие стенические характеристики личности (4, 6 и 9 шкалы) с высокой степенью значимости прямо коррелируют между собой (шкалы «импульсивность» – «ригидность» ($r=0,64$ при $p=0,00002$); «импульсивность» – «оптимистичность» ($r=0,37$ при $p=0,02$); «ригидность» – «оптимистичность» ($r=0,47$ при $p=0,004$)). В тоже время, шкалы «сильного» регистра имеют прямую связь со шкалой «тревожность», отражающей гипостенические черты, которая, согласно Л. Н. Собчик, относится к шкалам «слабого» регистра («тревожность» – «импульсивность» ($r=0,42$ при $p=0,01$); «тревожность» – «ригидность» ($r=0,66$ при $p=0,00001$)), и шкалой «эмоциональная лабильность» ($r=0,43$ при $p=0,008$). Таким образом, высокие показатели по всем «стеническим» шкалам у зависимых от синтетических наркотиков могут быть компенсацией (механизмом психологической защиты) для снятия тревоги, возникающей, в том числе, вследствие неустойчивости эмоций и их конфликтного сочетания, вероятно, как проявления внутри личностной несогласованности.

Повышенные значения шкалы 9 – «оптимистичности» – определяют акцентуацию по гипертимному типу. При этом, сочетание шкал 9 и 4 (при некотором снижении шкалы 2 – «пессимистичность») – вариант подростковой и молодежной нормы. У зависимых от наркотиков юношей показатели по указанным шкалам достоверно выше, чем у здоровых, что может быть проявлением гиперкомпенсаторной реакции псевдоманиакального типа с отрицанием проблем в объективно сложной, угрожающей тяжелыми последствиями ситуации, какой, несомненно, является зависимость от ПАВ [6].

Кроме того, у наркозависимых юношей выявлены значимо более высокие, чем у здоровых, показатели по шкале 8 («индивидуалистичность»), и имеются прямые

ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ, ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

связи между шкалой «индивидуалистичность» и всеми шкалами опросника СМИЛ: 0,1 % уровень значимости со шкалами «сильного» реестра («импульсивность» ($r=0,49$), «ригидность» ($r=0,71$), «оптимистичность» ($r=0,52$)) и, в то же время, со шкалами «слабого» регистра («тревожность» ($r=0,66$), «социальная интроверсия» ($r=0,51$)) и 5 % уровень значимости со шкалой «пессимистичность» ($r=0,38$), а также 1 % уровень значимости со шкалами смешанного реагирования («невротический сверх контроль» ($r=0,47$) и «эмоциональная лабильность» ($r=0,52$)). Высокие показатели по шкале «индивидуалистичность», согласно Л. Н. Собчик, встречаются у личностей, у которых недостаточно сформирована реалистическая платформа, и в таком случае, гипертрофированная «индивидуалистичность=идеалистичность» может выступать как защитный механизм, проявляющийся в трансформации тревоги через интеллектуальную переработку и уход в мир мечты и фантазий [6].

Графическое выражение результатов корреляционного анализа полученных взаимосвязей между шкалами опросника СМИЛ в группе юношей, не употребляющих ПАВ (ЭГ – 2), представлено на рисунке 3.

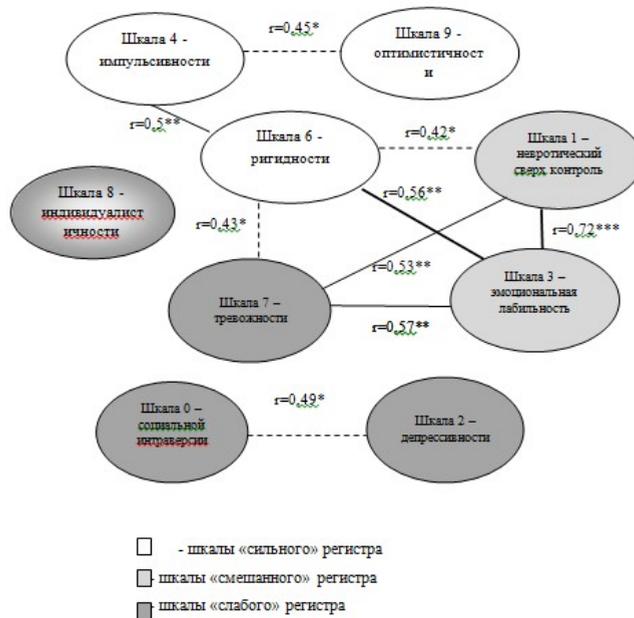


Рис. 3. Характер взаимосвязей шкал опросника СМИЛ у юношей, не употребляющих ПАВ (ЭГ-2)

Как следует из рисунка 3, в группе ЭГ-2 (юноши, не употребляющие ПАВ) шкалы «сильного» регистра не имеют значимых корреляционных связей со шкалами «слабого» регистра.

Сочетание повышения шкал «оптимистичность» и «импульсивность» характерно для юношеского возраста и, с точки зрения Л. Н. Собчик, отражает проблему эмоциональной незрелости [6].

И хоть у здоровых юношей имеется механизм снятия тревоги через проявление ригидности, тем не менее, он не является ведущим (показатели шкал «тревожность» и «ригидность» – в нормативном диапазоне). Кроме того, у юношей, не употребляющих ПАВ, шкалы «тревожность», «эмоциональная лабильность» и «ригидность»

прямо связаны со шкалой «невротического сверх контроля», что указывает на то, что у здоровых имеется паттерн совладания с дискомфортными переживаниями, которые свойственны любому возрасту и более выражены в кризисные возрастные периоды, каким является подростковый и ранний юношеский возраст – возраст формирования зрелой идентичности.

Особенностью ЭГ-2 является и то, что шкала «индивидуалистичность» не имеет значимых корреляционных связей ни со шкалами «сильного» регистра, ни со шкалами «слабого» регистра. Это значит, что потребность в формировании и ощущении собственной индивидуальности, отдельности, непохожести на других, является зрелой/«здоровой» стратегией поиска своей идентичности и не является компенсацией внутренней дефицитарности.

Полученные нами результаты об индивидуально-типологических особенностях лиц, зависимых от синтетических наркотиков, в целом, согласуются с результатами других исследователей.

Многими авторами показано, что лица, употребляющие синтетические ПАВ, имеют высокий уровень тревоги [14; 15; 23; 26]. Среди внутриличностных причин, предрасполагающих к раннему началу употребления и «традиционных», и синтетических наркотиков, описывают сочетание таких факторов, как тревожность, низкая толерантность к стрессу и поиск новых ощущений, склонность к риску [13; 15; 18; 20; 25]. По данным J. Ormel и соавторы, предрасполагающим фактором к развитию зависимости от «традиционных» наркотиков является высокий уровень нейротизма [25]. Невротические личности обычно испытывают высокий уровень тревоги, депрессии, имеют низкий порог активации при действии внешних или внутренних стрессоров и склонны к употреблению ПАВ. K. Cohen и соавторы получили результаты, подтверждающие, что для лиц, употребляющих синтетические каннабиноиды, также характерны проявления высокого нейротизма. Авторы считают высокий уровень эмоционального дисбаланса/нейротизма и экстраверсию факторами риска хронического употребления наркотиков [15].

Хоть нами в настоящем исследовании не выявлен высокий уровень эмоциональной лабильности у юношей, употребляющих синтетические наркотики, тем не менее, выраженность стенических черт в сочетании с высокой тревожностью могут свидетельствовать о связанной с большим эмоциональным внутренним напряжением «гиперкомпенсацией».

D. J. Fridberg и соавторы выявили частую встречаемость шизотипических черт у потребителей разных групп ПАВ. Причем, с частотой шизотипических проявлений у наркозависимых положительно коррелировал высокий уровень нейротизма [19]. Наиболее высокая степень проявления шизотипических черт зарегистрирована у «тяжелых» потребителей каннабиса [16; 17; 19]. Однако D. J. Fridberg и соавторы (2010) пишут о том, что пока неясно, является ли ассоциация между шизотипическими симптомами и хроническим употреблением каннабиса результатом регулярного употребления каннабиса, наследственной предрасположенности или дополнительных факторов [19].

Нами получены данные о высоких показателях по шкале «индивидуалистичность». Как показано, индивидуалистичность у наркозависимых юношей выполняет компенсаторную функцию, так как тесно связана со стремлением компенсировать гипостенические черты и интегрировать «Я» в тандеме с гиперстеническими проявлениями. Таким образом, индивидуалистичность в таком случае является не

путем поиска своей индивидуальности, а может граничить с шизотипическими тенденциями.

Ряд авторов приводят данные о более низком уровне социальной желаемости и ответственности («добросовестности») у потребителей синтетических наркотиков. Имеются данные, что лица, регулярно употребляющие синтетические ПАВ, склонны к антисоциальному поведению, агрессии и враждебности в отношении окружающих, импульсивны и склонны манипулировать [10; 24; 26]. Причем, у зависимых от синтетических наркотиков низкий уровень ответственности часто ассоциируется с импульсивностью, рискованным поведением (включая риск для здоровья). Низкий уровень ответственности повышает вероятность рискованного поведения, связанного с первым приемом наркотика, и в значительной степени определяет течение наркозависимости [28].

В масштабном эпидемиологическом исследовании М. Р. Hengartner и коллеги получили данные о том, что потребление каннабиса связано с более высоким уровнем экстраверсии, открытости в общении и более низкой степенью ответственности [21]. По результатам исследования К. Cohen и коллег, лица, употребляющие синтетические каннабиноиды имеют более низкий уровень экстраверсии (т. е. интроверты), в то время как потребители каннабиса – более высокий уровень экстраверсии (т. е. экстраверты) в сравнении с лицами, не употребляющими наркотики [15]. Bozkurt и соавторы пишут, что потребители синтетических ПАВ (каннабиноидов) предпочитают принимать наркотик в одиночку (а не с компаньоном) и даже тайно [12]. К. М. Gutierrez, Т. V. Соорег приводят данные о том, что потребители синтетических каннабиноидов предпочитают общаться через интернет, социальные сети, а не посредством прямой межличностной коммуникации [20]. Нами не получены данные о высоком уровне интровертированности у обследованных потребителей синтетических наркотиков.

Как было указано выше, пик начала употребления синтетических наркотиков приходится на подростковый возраст. Исследование мотивов употребления наркотиков и личностных особенностей юношей, зависимых от синтетических ПАВ, необходимо рассматривать в контексте особенностей подросткового и раннего юношеского возраста.

Известно, что подростковый возраст – возраст формирования личностной идентичности, когда подросток начинает активно сепарироваться от родителей, увеличивается количество контактов подростка со сверстниками и становится актуальным вопрос «Кто Я?» / «Как меня видят другие?». Если базисные «ощущения себя» заложены в более ранние возрастные периоды, когда подросток рос в атмосфере принятия, то течение подросткового кризиса, поиск себя, принятие себя целостного протекает более благоприятно. В случае, если подросток приходит к этому возрастному периоду с диффузной идентичностью, то сопутствующие кризису физиологическая, психосоциальная перестройка усугубляют непростую интрапсихическую ситуацию. И тогда способ выживания, который «выбирает» подросток (а скорее не выбирает, а у которого идет «на поводу») – это усиление стенических личностных черт, что приводит к еще большему внутреннему напряжению, так как возникает неразрешимый конфликт, поскольку также стеничность как «искусственная сила» не является истинной, а возникает вопреки – как способ подавления, вытеснения собственной беспомощности.

Причинным механизмом диффузной идентичности, которая не разрешается, а только усугубляется в подростковом и юношеском возрасте, как показывают наши исследования и исследования других авторов, является семейная ситуация и про-

блемы, возникающие в социальных институтах (школа), с которыми ребенок был не в состоянии справиться, испытывая уязвимость, одиночество и беспомощность. Так, ряд авторов отмечает, что прием наркотиков может быть способом ухода от травматических переживаний, способом преодоления внутреннего дискомфорта, одиночества, проблем в самореализации и адаптации в социуме [7; 8; 9].

В заключение можно сделать следующие выводы:

1. Лица юношеского возраста, употребляющие синтетические наркотики, различаются с юношами, не употребляющими ПАВ, по индивидуально-типологическим характеристикам.

2. В сравнении с юношами, не употребляющими ПАВ, у зависимых от синтетических наркотиков выражены личностные характеристики, относящиеся к шкалам «сильного» и «слабого» регистра опросника СМИЛ.

Сочетание высоких значений по шкалам, отражающим гиперстенические и гипостенические личностные характеристики, может свидетельствовать о внутриличностной несогласованности, об эмоционально противоречивых паттернах реагирования, личностной дезинтеграции юношей, зависимых от синтетических наркотиков. Кроме того, для обследованной группы юношей свойственна демонстрация собственной индивидуалистичности, независимости, нонконформизма, в основе которой также лежит компенсаторный механизм сохранения малоинтегрированного «Я».

3. У юношей, не употребляющих ПАВ, шкалы «сильного» регистра не имеют значимых корреляционных связей со шкалами «слабого» регистра, шкала «индивидуалистичность» не связана с гиперстеническими и гипостеническими личностными характеристиками, что характерно для интегрированной идентичности.

Понимание специфики взаимосвязи индивидуально-типологических характеристик у юношей с зависимостью от нового поколения ПАВ необходимо для выявления причинных факторов и механизмов развития зависимого поведения от синтетических наркотиков. На основании полученных результатов, мы можем предположить, что особенностью развития зависимости от нового поколения ПАВ является ее «встроенность» в кризис подросткового возраста, в связи с чем первые пробы и рост зависимости от синтетических наркотиков получили столь выраженное распространение.

Список литературы

1. Алексеева Д. Н., Дюкова Е. Е., Пальчиков М. А. [и др.] Распространенность употребления Спайса и других синтетических каннабиноидов в молодежной среде // Прикладные информационные аспекты медицины. 2014. Т. 17. № 1. С. 3–7.
2. Бохан. Н. А., Кривулина О. Е., Кривулин Е. Н. Клинико-динамические особенности зависимости от синтетических каннабиноидов у подростков // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2014. № 1. С. 36–39.
3. Головки А. И., Башарин В. А., Иванов М. Б. [и др.] Дизайнерские наркотики. Классификации, механизмы токсичности // Наркология. 2015. № 8. С. 69–86.
4. Илюк Р. Д., Ильющкина Е. В., Святенко В. С. [и др.] Сравнительное исследование социально-психологических, поведенческих и клинических характеристик опиоидзависимых с ВИЧ-позитивным и ВИЧ-негативным статусами // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. 2016. № 4. С. 25–41.
5. Киржанова В. В., Григорова Н. Н. Ретроспективный эпидемиологический анализ первичной заболеваемости наркологическими расстройствами у детей, подростков и молодежи в Российской Федерации // Вопросы наркологии. 2019. № 12 (183). С. 5–33.

6. *Собчик Л. Н.* СМЛ. Стандартизованный многофакторный метод исследования личности. СПб.: Речь, 2003. 219 с.
7. *Соловьева И. Г., Гиркин С. В., Лысенко С. С.* [и др.] Особенности структуры родительской семьи у лиц с химической аддикцией [Электронный ресурс] // Клиническая психология в России. 2016. № 3. URL: http://mprj.ru/archiv_global/2016_3_38/pomer03.php (дата обращения: 10.01.2021).
8. *Соловьева И. Г., Патрикеева О. Н., Губина М. А.* [и др.] Биопсихосоциальные предпосылки развития наркотической зависимости в подростковом возрасте // Казанский педагогический журнал. 2020. № 1. С. 249–254.
9. *Соловьева И. Г., Патрикеева О. Н., Губина М. А.* [и др.] Сравнительный анализ молекулярно-генетических, когнитивных и аффективных характеристик у лиц, употребляющих разные виды синтетических наркотиков // Наркология. 2020. Т. 19. № 9. С. 52–60.
10. *Bassir Nia A., Medrano B., Perkel C.* [etc.] Psychiatric comorbidity associated with synthetic cannabinoid use compared to cannabis // Journal of Psychopharmacology. 2016. Vol. 30 (12). P. 1321–1330.
11. *Besli G. E., Ikiz M. A., Yildirim S.* [etc.] Synthetic cannabinoid abuse in adolescents: a case series // Journal of Emergency Medicine. 2015. Vol. 49 (5). P. 644–650.
12. *Bozkurt M., Umut G., Evren C.* [etc.] Clinical characteristics and laboratory test results of patients admitted to outpatient clinic for synthetic cannabinoid usage // Dusunen Adam. 2014. Vol. 27 (4). P. 328.
13. *Caviness C. M., Tzilos G., Anderson B. J.* [etc.] Synthetic cannabinoids: use and predictors in a community sample of young adults // Substance Abuse. 2015. Vol. 36 (3). P. 368–373.
14. *Cohen K., Kapitány-Fövényi M., Mama Y.* [etc.] The effects of synthetic cannabinoids on executive function // Psychopharmacology. 2017. Vol. 234 (7). P. 1121–1134.
15. *Cohen K., Rosenzweig S., Rosca P.* [etc.] Personality Traits and Psychotic Proneness Among Chronic Synthetic Cannabinoid Users // Front Psychiatry. 2020. Vol. 15, No 11. P. 355.
16. *Compton M. T., Goulding S. M., Walker E. F.* Cannabis use, first-episode psychosis, and schizotypy: a summary and synthesis of recent literature // Current Psychiatry Reviews. 2007. Vol. 3 (3). P. 161–171.
17. *Davis G. P., Compton M. T., Wang S.* [etc.] Association between cannabis use, psychosis, and schizotypal personality disorder: findings from the National Epidemiologic Survey on Alcohol and Related Conditions // Schizophrenia Research. 2013. Vol. 151 (1–3). P. 197–202.
18. *DordiNejad F. G., Shiran M.A.G.* Personality traits and drug usage among addicts // Literacy Information and Computer Education Journal. 2011. Vol. 2 (2). P. 402–405.
19. *Fridberg D. J., Vollmer J. M., O'Donnell B. F.* [etc.] Cannabis users differ from non-users on measures of personality and schizotypy // Psychiatry Research. 2011. Vol. 186 (1). P. 46–52.
20. *Gutierrez K. M., Cooper T. V.* The use of social networking sites: A risk factor for using alcohol, marijuana, and synthetic cannabinoids? // Drug and Alcohol Dependence. 2016. Vol. 163. P. 247–250.
21. *Hengartner M. P., Kawohl W., Haker H.* [etc.] Big Five personality traits may inform public health policy and preventive medicine: Evidence from a cross-sectional and a prospective longitudinal epidemiologic study in a Swiss community // Journal of Psychosomatic Research. 2016. Vol. 84. P. 44–51.
22. *Hicks B. M., Iacono W. G., McGue M.* Identifying childhood characteristics that underlie premorbid risk for substance use disorders: socialization and boldness // Development and Psychopathology. 2014. Vol. 26 (1). P. 141–157.
23. *Livny A., Cohen K., Tik N.* [etc.] The effects of synthetic cannabinoids (SCs) on brain structure and function // European Neuropsychopharmacology. 2018. Vol. 28 (9). P. 1047–1057.

24. *Mensen V. T., Vreeker A., Nordgren J.* [etc.] Psychopathological symptoms associated with synthetic cannabinoid use: a comparison with natural cannabis // *Psychopharmacology*. 2019. Vol. 236. P. 1–9.

25. *Ormel J., Bastiaansen A., Riese H.* [etc.] The biological and psychological basis of neuroticism: current status and future directions // *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 2013. Vol. 37 (1). P. 59–72.

26. *Shalit N., Barzilay R., Shoval G.* [etc.] Characteristics of Synthetic Cannabinoid and Cannabis Users Admitted to a Psychiatric Hospital: A Comparative Study // *Journal of Clinical Psychiatry*. 2016. Vol. 77 (8). P. 989–995.

27. *Soussan C., Kjellgren A.* The users of Novel Psychoactive Substances: Online survey about their characteristics, attitudes and motivations // *The International Journal of Drug Policy*. 2016. Vol. 32. P. 77–84.

28. *Trobst K. K., Wiggins J. S., Costa P. T.* [etc.] III Personality psychology and problem behaviors: HIV risk and the five-factor model // *Journal of Personalized Medicine*. 2000. Vol. 68 (6). P. 1233–1252.

29. *Vandrey R., Johnson M. W., Johnson P. S.* [etc.] Novel Drugs of Abuse: A Snapshot of an Evolving Marketplace // *Adolescent Psychiatry*. 2013. Vol. 3 (2). P. 123–134.

30. *Weinstein A. M., Rosca P., Fattore L.* [etc.] Synthetic Cathinone and Cannabinoid Designer Drugs Pose a Major Risk for Public Health // *Front Psychiatry*. 2017. Vol. 23, No 8. P. 156.

31. World Health Organization. WHO report on the global tobacco epidemic, 2008: The MPOWER package. Author; Geneva: 2008.

32. World Health Organization. Global status report on alcohol and health. Author; Geneva: 2011.

33. *Zucker R. A.* Alcohol use and the alcohol use disorders: A developmental-biopsychosocial systems formulation covering the life course // *Developmental Psychopathology*. Vol. 3. Risk, Disorder, and Adaption. Wiley. New York: 2006. P. 620–656.



Мухина Светлана Еруслановна

Князева Юлия Сергеевна

ТОЛЕРАНТНОСТЬ К СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ВЗРОСЛЫХ

Аннотация. В статье ставится проблема толерантности к ситуации неопределенности как условия социально-психологической адаптации взрослых людей. Дается понятие ситуации неопределенности. Описываются теоретические аспекты понимания ситуации неопределенности, и толерантности к ней в отечественной и зарубежной литературе. Рассматриваются возрастные аспекты формирования толерантности к неопределенности. Излагается теория социально-психологической адаптации как приспособления индивида к условиям социальной среды, формирование адекватной системы отношений с социальными объектами. Анализируется проблема социально-психологической адаптации личности в взрослом возрасте. Представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи толерантности к ситуации неопределенности и социально-психологической адаптации у взрослых по психодиагностическим методикам: шкала толерантности к неопределенности (Д. МакЛейн, адаптация Е. Г. Луковицкой); методика диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерс и Р. Даймонд); тест жизнестойкости (Д. Леонтьев, Е. Рассказова). Результаты исследования позволили сделать следующие выводы: существуют тесные взаимосвязи между шкалой толерантности к неопределенности и шкалами адаптации: самопринятия, принятия других, эмоционального комфорта, вовлеченности. Вовлеченность взаимосвязана со шкалами адаптации, эмоционального комфорта, интернальности и контроля. Интернальность связана с показателями общей жизнестойкости. Шкала адаптации связана с принятием риска. Результаты исследования подтвердили, что существует взаимосвязь между толерантностью к ситуации неопределенности и успешной социально-психологической адаптацией у взрослых людей.

Ключевые слова: ситуация неопределенности; толерантность к неопределенности; социально-психологическая адаптация взрослых.

Мухина Светлана Еруслановна – канд. психол. наук, доц. кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, svetlanamukh@mail.ru, Новосибирск, Россия

Князева Юлия Сергеевна – зам. директора по воспитательной работе, ЧДОУ Культурно-образовательный центр «Свеча», 9036649@mail.ru, Новосибирск, Россия

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

Knyazeva Julia Sergeevna – Deputy Director for educational work, PPEI Cultural and Educational Center "Svecha" 9036649@mail.ru, Novosibirsk, Russia

Mukhina Svetlana Eruslanovna**Knyazeva Julia Sergeevna****TOLERANCE TO THE SITUATION OF UNCERTAINTY AS A CONDITION OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF ADULTS**

Annotation. The article poses the problem of tolerance to a situation of uncertainty as a prerequisite for successful social and psychological adaptation of adults. The concept of a situation of uncertainty is given. The theoretical aspects of understanding tolerance in general, and tolerance to the situation of uncertainty in domestic and foreign literature are described. The age-related aspects of the formation of tolerance to uncertainty are considered. The theory of socio-psychological adaptation is presented as the adaptation of the individual to the conditions of the social environment, the formation of an adequate system of relations with social objects, the role-playing plasticity of behavior, the integration of the individual into social groups. The problem of social and psychological adaptation of the personality in the age aspect is analyzed. The results of an empirical study of the relationship of tolerance to a situation of uncertainty and socio-psychological adaptation in adults using psychodiagnostic methods are presented: the scale of tolerance to uncertainty (D. McLain, adaptation by E.G. Lukovitskaya); method of diagnostics of social and psychological adaptation (K. Rogers and R. Diamond); vitality test (D. Leontiev, E. Rasskazova). The results of the study allowed us to draw the following conclusions: there are close relationships between the scale of tolerance to uncertainty and the scales of adaptation, self-acceptance, acceptance of others, emotional comfort, and involvement. Engagement is correlated with scales of adaptation, emotional comfort, internality, and control. Internality is associated with indicators of general resilience. The adaptation scale is associated with risk acceptance. The results of the study confirmed that there is a relationship between tolerance to a situation of uncertainty and the successful socio-psychological adaptation of adults.

Keywords: situation of uncertainty; tolerance to uncertainty; social and psychological adaptation of adults.

Введение.

В современном нестабильном мире каждый человек в той или иной степени сталкивается с проблемой неопределенности в окружающей его социальной действительности. Так, пандемия коронавируса COVID-19 наглядно показала спектр возникших психологических проблем, характерных для такой ситуации: это растерянность перед лицом неизвестной угрозы, неспособность поддерживать уровень психической устойчивости, отсутствие возможности составить точный перспективный прогноз своей жизни.

Состояние неопределенности в современной науке характеризуется как возникающее и длительно переживаемое состояние в период перехода от одного целостного представления в организации поведения к другому целостному представлению [3]. Можно выделить два вида неопределенности: объективную, выражающуюся в особенностях внешней ситуации, и субъективную, зависящую от уровня осведомленности человека о ситуации [10]. Неопределенность пронизывает все сферы нашей жизни: экономику, политику, экологию, социальную сферу, образование [9].

Значение толерантности в целом и толерантности к ситуации неопределенности в частности переоценить невозможно, как для отдельного индивида, так и для всего общества. Подобная черта является «собирающей характеристикой индивида, которая определяет его способность в различных проблемных и кризисных ситуациях активно взаимодействовать с внешней средой для восстановления своего

ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ, ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ
нервно-психического равновесия, постановки успешной адаптации, недопущения конфронтации и развития позитивных взаимоотношений с собой и со всем окружающим миром» [5, с. 48].

Состояние проблемы исследования.

Термин «толерантность к неопределенности» возник в XX в. В 1948–1949 гг. Эльзе Френкель-Брунsvик ввела понятие «tolerance towards ambiguity», под которым понимала поведение человека по отношению к неоднозначной, быстро меняющейся, вероятностной и противоречивой ситуации. Понятие, противоположное толерантности, определялась ею как разделение мира на «черное и белое», не учитывающее сложные аспекты окружающего мира и потребностей других людей [27].

Т. Адорно обозначил толерантность к неопределенности как черту личности, помогающую справляться с быстро изменяющимися условиями жизни в современном мире, следовательно, это понятие возможно стало рассматривать как наполненное психологическим содержанием [13].

Наиболее часто неопределенность рассматривается как непредсказуемость, невозможность спрогнозировать развитие и вероятность события; невозможность влиять на событие и управлять им, противостоять неизвестности, неожиданности и предугадать их. Таким образом, неопределенность представляет собой недостаточный уровень информации об условиях, в которых будет протекать та или иная деятельность человека, вследствие чего наблюдается низкая предсказуемость итога совершаемых действий. Выделяют такие признаки неопределенности новизна, сложность и неразрешимость.

В современной психологии понятие толерантности к неопределенности определяют через способность человека к саморегуляции в условиях поливариатности выбора и невозможности применить типовой подход к ситуации. В сущности, толерантность к неопределенности проявляется в способности человека эффективно действовать в условиях неопределенности.

Зарубежные авторы под толерантностью к неопределенности понимают способность человека противостоять трудностям в ситуации двойственности, напряжения, противоречивых стимулов, принимать неизвестное [26].

В отечественных исследованиях существует большое количество подходов к объяснению такого конструкта, как толерантность к неопределенности. Так, исследуется вопрос о связи толерантности к неопределенности как индивидуальной черты человека и непосредственно родового понятия «толерантность». Например, А. С. Обухов и М. С. Миниманова предлагают рассматривать толерантность к неопределенности как внутреннюю толерантность, а толерантность в общении с другими людьми как внешнюю толерантность [14].

Также толерантность к неопределенности рассматривается как социально-психологическая установка со своим содержанием, где выделяются следующие компоненты: аффективный – эмоциональное отношение к неизвестному окружающему миру; когнитивный – осознание этой неизвестности; поведенческий – особенности поведенческий паттернов в условиях неизвестности [4].

Е. Г. Луковицкая считает, что такая модель может объяснить ситуативную специфичность актуализации толерантности к неопределенности, объясняя при этом несогласованные и разные данные при проведении методик измерения толерантности к неопределенности [11].

Л. М. Королев считает, что толерантность к неопределенности необходимо относить к интегральным способностям человека, которые располагаются между об-

щими и специфическими, куда также можно включить и способности к прогнозированию, выбор и принятие решения, целеполагание. Он определяет толерантность к неопределенности как «устойчивость к действию фактора неопределенности внешней и внутренней среды, которая является одним из основных профессионально важных качеств руководителя, определяется сочетанием когнитивных способностей к снятию неопределенности и эмоциональной тенденцией к восприятию неопределенных ситуаций, хотя и трудных, но не психотравмирующих» [7, с. 162].

Толерантность к неопределенности является фактором психологического здоровья личности, ее адаптивности и гибкости. В целом, люди, обладающие высокой степенью толерантности к неопределенности, как правило, способны видеть и ценить множество мнений и поэтому не спешат с высказыванием своего собственного; они задают больше вопросов и рассматривают больше возможностей, пытаются решить сложные проблемы. Толерантность к неопределенности часто указывает на способность человека к творчеству и критическому мышлению [22]. Нарастающая и чрезвычайно противоречивая динамика происходящих в мире событий и перемен, требующая формирования такого качества, как толерантность к неопределенности, на первый план выдвигает проблему человека как субъекта активности [24].

Степень неопределенности может значительно варьироваться и, как правило, связана со спецификой ситуации, вызывающей ту самую неопределенность, в частности, это зависит от геополитических особенностей, национальных, государственных, и потому отношение людей к проблемным, неопределенным ситуациям различается в зависимости от этих факторов [25].

Уровень толерантности к неопределенности у каждого человека свой. При этом, по мнению некоторых исследователей, склонность к толерантности к неопределенности у части людей является врожденной чертой личности, она развивается с течением времени через приобретение образования и опыта. В большинстве случаев он крайне низок и проявляется в росте тревоги и внутреннего напряжения, дезорганизации деятельности, эмоциональном дискомфорте и т. д. Однако у некоторых людей толерантность к ситуации неопределенности, даже при наличии соответствующего опыта, развивается слабо, вместо этого они стремятся просто устранить и не допускать неопределенность в своей жизни.

Внутренний мир человека и его представление о внешнем мире начинают формироваться в период раннего детства под влиянием внешних и внутренних факторов. Эти представления имеют достаточно высокий уровень постоянства, константны, но способны меняться в связи с изменениями, происходящими во внешнем мире и личности человека. В процессе этих изменений важную роль играет толерантность к неопределенности [19].

Отношение к ситуации неопределенности связано с возникновением эмоций. Чаще у людей возникают отрицательные эмоции (тревога, страх, ненависть). В исследовании Н. И. Петровой, у людей определенного психотипа неопределенность вызывает положительные эмоции, и люди стремятся к ней, чтобы испытать позитивные эмоции [16].

По мнению Э. Френкель-Брунsvик, «личность, толерантная к неопределенности, рассматривает любую неопределенную ситуацию как возможность выбора, развития, приобретения нового опыта, не испытывает деструктивной тревоги в неопределенных ситуациях, способна активно и продуктивно действовать в них. В свою очередь, личность, интолерантная к неопределенности, имеет высокий уровень тревожности в ситуациях неопределенности или даже угрозы ее возникновения, даже

если эта неопределенность означает развитие и позитивное изменение в будущем» [27, с. 268].

М. Р. Плотноцкая выделила качества групп людей с высоким и низким уровнями толерантности к ситуации неопределенности. Она описывает следующие характеристики образа мира взрослых респондентов, высокотолерантных и низкотолерантных к ситуации неопределенности (табл. 1) [19].

Таблица 1

Характеристики образа мира респондентов, высокотолерантных и низкотолерантных к ситуации неопределенности по М. Р. Плотноцкой [12]

Образ мира высокотолерантной к ситуации неопределенности взрослой личности	Образ мира низкотолерантной к ситуации неопределенности взрослой личности
1) мир характеризуется как позитивный и интересный, создающий условия для борьбы и достижения целей; 2) мир характеризуется изменчивостью и динамичностью; 3) одной из доминант мира является вовлеченность в социальные контакты; 4) мир «как среда обитания» приносит удовольствие, в частности, в виде материальных благ, выступающих целями, и средствами.	1) мир жесток и полон опасностей; 2) мир красив и способен вызывать эстетическое удовольствие; 3) важными составляющими образа мира являются природа, дом и семья; 4) мир стабилен и однообразен; 5) мир вселяет надежду, существование в нем связано с верой в позитивные преобразования.

Главная особенность низкой толерантности к неопределенности состоит в том, что принятие ригидных, нетворческих решений в условиях случайности и неясности создает ощущение псевдобезопасности, приносит лишь небольшую психологическую выгоду и эмоциональный комфорт в краткосрочной перспективе. Люди же с высокой толерантностью находят такие ситуации желаемыми.

Д. А. Леонтьев, опираясь на идею неустранимой неопределенности, акцентирует внимание на сущности экзистенциального мировоззрения, позволяющего не только терпеть, но и справляться с непредсказуемостью: «Суть экзистенциального мировоззрения состоит в отношении к жизни как к тотальной неопределенности, единственным источником внесения в которую определенности выступает сам субъект, при условии, что он не считает свою картину мира априори истинной и вступает в диалог с миром и другими людьми для верификации этой картины» [10, с. 3]. Таким образом, толерантность к неопределенности предстает как один из регуляторов субъектной активности личности, проявляющей особенности не только отношения субъекта к миру, но и способности приспособиться к тому миру.

Таким образом, толерантность к ситуации неопределенности является важным и сложным явлением, требующим более точного и последовательного определения. Устойчивость к неопределенности имеет решающее значение во многих сферах жизни. В процессе жизненного самоопределения толерантность к ситуации неопределенности является критическим навыком для принятия высококачественных комплексных решений.

Психологами ведется поиск факторов, связанных с толерантностью к неопределенности, как способствующих ее повышению, так и зависящих от нее. Перспективным направлением является исследования влияния толерантности к неопределенности на успех социально-психологической адаптации людей.

В наиболее общем смысле под адаптацией понимается «явление, характеризующее наиболее оптимальное приспособление психики человека к условиям среды, жизнедеятельности и частным условиям» [20, с. 47].

Интересным, с нашей точки зрения, представляется рассмотрение адаптации как процесса, результата и основания для формирования новообразований (психических качеств).

М. И. Еникеев и О. Л. Кочетков определяют социальную адаптацию как явление, предполагающее «приспособление индивида к условиям социальной среды, формирование адекватной системы отношений с социальными объектами, ролевую пластичность поведения, интеграцию личности в социальные группы» [16, с. 6]. При этом личность остается субъектом деятельности, общения и отношений, не только адаптируется, но и оказывает влияние на себя и свою жизнь [6].

С точки зрения О. Ф. Гефеле, важным аспектом социальной адаптации является принятие индивидом социальной роли, а эффективность адаптации зависит от того, насколько адекватно индивид воспринимает себя и свои социальные связи: «искаженное или недостаточно развитое представление о себе ведет к нарушениям адаптации» [4, с. 319].

В контексте нашего исследования важна идея Ф. Б. Березина о протекании адаптационного процесса в системе «индивид–среда», что позволяет рассматривать адаптацию как процесс, обеспечивающий соответствие психической деятельности человека и его поведения требованиям среды. По существу, это «диалектическое единство двух сложных процессов: активного приспособления к существующим условиям и реализации полученного опыта» [1, с. 23].

Жан Пиаже раскрыл механизм адаптации человека к изменениям окружающей среды, состоящий из двух противоположных процессов – ассимиляции и аккомодации. Ассимиляция представляет собой интеллектуальные механизмы, включающие новые факторы среды в уже имеющиеся когнитивные схемы. Аккомодация представляет собой противоположный «процесс воздействия среды на субъект, когда он направляет собственную активность на изменение уже сформировавшихся когнитивных структур, изменяет действия и представления в соответствии с новыми обстоятельствами» [18, с. 68]. Эти процессы, взаимно дополняя друг друга, обеспечивают весь процесс адаптации.

Понятие «социально-психологическая адаптация» подразумевает приспособленность человека к жизни в обществе, где человек, с одной стороны, соответствует требованиям социума; с другой – собственным потребностям, интересам, мотивам. Личность, которая имеет нарушения адаптации, не в состоянии адекватно соответствовать требованиям, которые предъявляет к ней социальная среда и собственная социальная роль. В процессе социально психологической адаптации, по мнению К. Роджерса, Р. Даймонда, человек овладевает новыми формами поведения, формирует новые приспособительные механизмы, которые ориентированы на поддержание баланса между личностью и средой. На процесс социально-психологической адаптации влияют индивидуально-психологические характеристики личности [28].

В последние годы понятие адаптации изучается в соответствии с системным подходом в связи с другими личностными структурами. Так, А. А. Смирнова связала процесс адаптации с оптимальным уровнем активности личности, которая создает различные уровни адаптированности личности, что является субъективной характеристикой. Наряду с этим она выделила объективные показатели адаптации – социальная адекватность и продуктивность деятельности [21].

Проблема социально-психологической адаптации имеет особую важность применительно к взрослым людям. Интерес ученых к проблеме адаптации взрослых увеличился по причине кардинальных изменений экономических, политических

и социальных условий жизни россиян на рубеже XX и XXI вв., повлекших за собой очевидные изменения в жизни взрослого населения и сопутствующие им психологические проблемы. Наша страна в последние годы переживает кардинальные политические, экономические, культурные и социальные преобразования, тем самым оказывая влияние на всех членов общества, меняя их нормы, принципы, жизненные цели и нравственные идеалы. При деформации системы терминальных ценностей и смысло-жизненных ориентаций существует риск возникновения ноогенных невротозов, причин для которых в современном мире достаточно много, в их числе: историческое наследие; разрушение старых традиций и нравственных социокультурных установок в отсутствие новых; невероятно быстрые темпы развития прогресса, которые вынуждают человека непрерывно приспосабливаться к новым условиям жизни; огромный и разнообразный объем информации; отождествление профессиональной деятельности с жизненным призванием, а также стремление к карьерному росту [15].

Один из важных аспектов социально-психологической адаптации взрослых – формирование адаптивной готовности личности к изменениям. Эта область включает: необходимость оперативного решения возникающих проблем в ситуации достаточно высокой степени неопределенности социального мира и индивидуальной судьбы человека; широкий спектр внешних и внутренних условий социализации человека; способность человека изменять свое поведение и деятельность в связи с изменяющимися обстоятельствами; сохранение и защиту определенных личностных ценностей.

Адаптивная готовность в узком смысле связана с взаимодействием человека с другими субъектами общения, а в широком включает готовность к изменению, либо принятию характеристик внешнего мира (физических, пространственно-временных, экологических и т. д.). Адаптивная готовность личности будет иметь специфику той деятельности, которой человек занят (трудовой, учебной, игровой), следовательно, в процессе адаптации будут задействованы структурные элементы деятельности (мотивы, действия, эмоции) [23].

Психологи называют адаптацию взрослого человека главной основой его социализации. В частности, Г. Крайг считает важной составной частью социализации приспособление к меняющимся обстоятельствам [8].

А. В. Петровский в анализ адаптации включает не только внутреннюю готовность личности к изменениям, но и особенности самой ситуации изменений, которая имеет специфику, заключающуюся в степени продуктивности решения ситуации имеющимися средствами в виде моделей поведения, ролевых или сценарных обстоятельств. [17].

А. Г. Маклаков выделил ряд способностей взрослых людей, которые можно назвать адаптационными: свойства нервной системы (прежде всего, устойчивость, пластичность, уравновешенность); референтность; конфликтность; коммуникативные навыки; морально-нравственные детерминанты; ориентация на требования ближайшего окружения (личностные детерминанты); гибкость и чувствительность к изменениям; имеющийся адаптационный опыт [12].

За счет социально-возрастных изменений эти подсистемы могут в определенной мере компенсировать друг друга и тем самым создавать предпосылки для сохранения адаптационной готовности продолжительное время. При этом на разных этапах социализации могут доминировать разные компоненты.

А. А. Вихман выявил взаимосвязь между толерантностью к неопределенности в период эпидемии. Респонденты, которые переоценивают риск эпидемии, характеризуются высокой агрессивностью, неорганизованностью, нетерпимостью к мнению других, но в то же время любознательностью и открытостью к опыту. Для респондентов, которые восприимчивы к фреймовому эффекту в ситуации выбора стратегии борьбы с эпидемией, характерны физическая агрессия и гнев, они более экстравертированы [2].

Таким образом, понятие социально-психологической адаптации подразумевает способность человека приспособиться к существованию в обществе в соответствии с его требованиями, а также собственными потребностями, мотивами, интересами. Социально-психологическая адаптация выражается в следующем: возможность выполнять социальные функции, успешно строить отношения с социальным окружением; способность к продуктивному обучению и труду, к самообслуживанию, к полноценному отдыху; адекватность в восприятии окружающей действительности, в восприятии самого себя в отношениях с окружающими; соответствие между целями, действиями и реально достижимыми результатами, между самооценкой и оценкой окружающих; изменчивости поведения в соответствии с требованиями ситуации и ролевыми ожиданиями.

Результаты исследования.

Было проведено эмпирическое исследование с целью выявления взаимосвязи толерантности к ситуации неопределенности и социально-психологической адаптации у взрослых. В исследовании были применены следующие психодиагностические методики: шкала толерантности к неопределенности (Д. МакЛейн, адаптация Е. Г. Луковицкой); методика диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерса и Р. Даймонд); тест жизнестойкости (Д. Леонтьев, Е. Рассказова); методы математической статистики.

База исследования: ЧДОУ КОЦ «Свеча», г. Новосибирск. Выборку составили 60 человек в возрасте от 25 до 35 лет, родители воспитанников, из них 38 женщин и 22 мужчины.

Результаты исследования по методике диагностики по шкале толерантности к неопределенности Д. МакЛейна показывают, что толерантность к неопределенности находится на среднем уровне ($M=28,800$). Из чего можно сделать вывод, что для большинства респондентов достаточно характерно принятие решений с учетом изменчивости ситуации и неопределенности будущего. В целом, они понимают – если ситуация изменится, придется менять и решение. Однако есть и желание получать больше определенности в различных жизненных ситуациях.

Результаты исследования по средним показателям методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда представлены на рисунке 1.

Уровень показателя по шкале «Эмоциональная комфортность» ($M=51,672$) показывает, что эмоциональное отношение к окружающей действительности находится скорее на нейтральном уровне. Вероятно, нельзя сказать, что большинство родителей испытывают позитивные эмоции, но и эмоционального дискомфорта в основном не ощущают.



Рис. 1. Графический профиль по результатам диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, средние баллы

Уровень показателя по шкале «Интернальность» ($M=48,088$) показывает, что в группе достаточно респондентов как с преобладающим внутренним контролем, так и с преобладающим внешним контролем, т. е. кто-то из родителей склонен самостоятельно нести ответственность и принимать решения, а кто-то, напротив, стремиться переложить это на чужие плечи.

Уровень показателя по шкале «Стремление к доминированию» ($M=49,088$) показывает, что в группе респондентов не так много людей, которые бы стремились к безусловному лидерству.

Результаты исследования по тесту жизнестойкости Д. Леонтьева и Е. Рассказовой представлены на рисунке 2.



Рис. 2. Сравнение графических профилей по результатам диагностики по тесту жизнестойкости Д. Леонтьева и Е. Рассказовой, средние баллы

Уровень показателя по шкале «Вовлеченность» ($M=32,000$) несколько ниже нормативных значений, из чего можно сделать вывод, что далеко не все респонденты получают удовольствие от собственной деятельности и не слишком уверенно себя чувствуют.

Уровень показателя по шкале «Контроль» ($M=24,850$) также ниже нормативного. Это значит, что достаточно большое количество респондентов не уверены, что могут повлиять на изменения в своей жизни и довольно часто ощущают чувство некоторой беспомощности.

Уровень показателя по шкале «Принятие риска» ($M=11,650$) показывает, что далеко не все респонденты склонны воспринимать все происходящее с ними как получение определенного опыта и готовы действовать, даже если отсутствуют гарантии в успешности задуманного. Напротив, большинство из них стремится к безопасности и комфорту.

Возможно, что результаты этого теста в целом ниже нормативных, связано с тем, что диагностирование проходило в период пандемии, что наложило отпечаток на психологическое самочувствие многих респондентов.

Соответственно, уровень показателей по обобщенной шкале «Жизнестойкость» ($M=68,50$) также имеет значения ниже нормативных и говорит о наличии внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях.

На втором этапе по результатам был проведен анализ взаимосвязи толерантности к ситуации неопределенности и социально-психологической адаптации у взрослых с использованием корреляционного анализа и критерия оценки достоверности различий при помощи расчета критерия Rs-Спирмена. Корреляционная плеяда представлена на рисунке 3.



Рис. 3. Анализ взаимосвязи показателей по методике толерантности к неопределенности Д. МакЛейна и по методикам диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда и тесту жизнестойкости Д. Леонтьева и Е. Рассказовой

Значение критерия Rs-Спирмена в корреляционной взаимосвязи: * – на уровне $p \leq 0,05$, ** – на уровне $p \leq 0,01$; *** – на уровне $p \leq 0,001$

Как видно из результатов исследования, выявлено достаточно большое количество взаимосвязей. Так, была выявлена взаимосвязь между шкалой толерантности к неопределенности и шкалой адаптации ($r=0,560$, $p \leq 0,001$), из чего можно сделать вывод, что чем лучше человек принимает условия неопределенности, чем больше он готов продуктивно функционировать в таких условиях, тем лучше он адаптируется в любой ситуации.

Выявлена прямая взаимосвязь между шкалой толерантности к неопределенности и шкалой самопринятия ($r=0,392$, $p\leq 0,002$), что говорит о том, что чем лучше человек принимает себя как личность и индивидуальность, тем лучше он готов действовать вне каких-то рамок и будет опираться на какие-то постоянные внешние факторы, а в состоянии неопределенности будет ориентироваться на себя, стремясь извлечь из любой ситуации что-то новое, получить новый опыт.

Выявленная прямая взаимосвязь между шкалой толерантности к неопределенности и шкалой принятия других ($r=0,441$, $p\leq 0,001$), из чего можно сделать вывод, что чем больше человек готов действовать в состоянии неопределенности, тем больше этот человек признает, что другие люди могут иметь отличное от его собственного мнение, а также что другие люди не подконтрольны и независимы, и, соответственно, соблюдают границы в отношениях.

Была выявлена прямая взаимосвязь между шкалой толерантности к неопределенности и шкалой эмоционального комфорта ($r=0,347$, $p\leq 0,007$), из чего можно сделать вывод, что чем свободнее человек действует в ситуации неопределенности, тем выше его эмоциональный комфорт, тем лучше он определен в своем эмоциональном отношении к окружающей действительности, тем комфортнее себя в ней чувствует и тем позитивнее относится к окружающим его людям, предметам и событиям.

Тесная прямая взаимосвязь была выявлена между шкалой толерантности к неопределенности и шкалой вовлеченности ($r=0,388$, $p\leq 0,002$), из чего можно сделать вывод, что чем толерантнее человек к неопределенности, тем больше удовольствия он получает от любой деятельности. Такие люди готовы принимать решения с учетом изменчивости обстановки, они способны учитывать влияние различных факторов, более открыты для творчества и импровизации.

Кроме того, была выявлена прямая взаимосвязь между шкалой вовлеченности и шкалой эмоционального комфорта ($r=0,278$, $p\leq 0,031$), т. е. чем больше человек вовлечен в свою деятельность, чем больше получает от нее удовольствия, тем выше его эмоциональный комфорт, тем больше он уверен в своих действиях, тем больше получает удовольствия от деятельности и окружающей действительности.

Прямая взаимосвязь была выявлена между шкалой вовлеченности и шкалой адаптации и ($r=0,355$, $p\leq 0,005$), из чего можно сделать вывод, что чем больше человек вовлечен в ситуацию или какую-либо деятельность, тем лучше и быстрее он адаптируется, более того, сам процесс непосредственной адаптации проходит для него легче.

Между шкалой адаптации была выявлена прямая взаимосвязь со шкалой принятия риска ($r= 0,277$, $p\leq 0,032$), что позволяет сделать вывод, что более толерантный к неопределенности человек рассматривает жизнь как способ приобретения опыта, он готов действовать при отсутствии надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, в основе его жизненной позиции лежит идея личностного развития через активное усвоение знаний из опыта и последующее их использование.

Прямая взаимосвязь была выявлена между шкалой интернальности и шкалой контроля ($r=0,424$, $p\leq 0,001$), из чего можно сделать вывод, что чем лучше человек сам себя контролирует, тем в большей мере им принимаются на себя обязательства и ответственность за происходящее, тем он более склонен объяснять результаты деятельности своим собственным поведением, характером, имеющимся опытом и способностями, а также эффективностью их использования.

Между шкалой интернальности была выявлена прямая взаимосвязь со шкалой жизнестойкости ($r=0,284$, $p\leq 0,028$), т. е. чем больше у человека развит внутренний контроль, чем в большей мере им принимаются на себя обязательства и ответственность за происходящее, тем он более жизнестойкий, тем адекватнее он ведет себя в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания, использования копинг-стратегий со стрессами и восприятия стрессов как менее значимых.

Выводы.

Анализ полученных результатов позволил сделать вывод, что в основном взрослые довольно успешно адаптируются в обществе в соответствии с собственной мотивацией и интересами, они хорошо принимают себя и других, у большинства хорошо сформирована потребность в общении, при этом эмоциональный фон отношения к окружающей среде скорее нейтрален, к лидерству склонно малое количество респондентов.

В результате исследования были сделаны следующие выводы.

Чем лучше человек принимает условия неопределенности, чем больше он готов продуктивно функционировать в таких условиях, тем лучше он адаптируется в любой ситуации; чем лучше человек принимает себя как личность и индивидуальность, тем лучше он готов действовать вне каких-то рамок, и будет опираться на какие-то постоянные внешние факторы, а в состоянии неопределенности будет ориентироваться на себя, стремясь извлечь из любой ситуации что-то новое для себя, получить новый опыт.

Если человек готов действовать в состоянии неопределенности, этот человек признает, что другие люди могут иметь отличное от его собственного мнение, а также то, что другие люди неподконтрольны и независимы, и, соответственно, соблюдают границы в отношениях.

Чем свободнее человек действует в ситуации неопределенности, тем выше его эмоциональный комфорт, тем лучше он определен в своем эмоциональном отношении к окружающей действительности, тем комфортнее себя в ней чувствует и тем позитивнее относится к окружающим его людям, предметам и событиям.

Чем выше толерантность человека к неопределенности, тем больше удовольствия он получает от любой своей деятельности. Такие люди готовы принимать решения с учетом изменчивости обстановки, они способны учитывать влияние различных факторов, более открыты для творчества и импровизации; чем больше человек получает от нее удовольствия, тем выше его эмоциональный комфорт, тем больше он уверен в своих действиях, тем больше получает удовольствия от деятельности и окружающей действительности.

Человек с высокой вовлеченностью в ситуацию или какую-либо деятельность лучше и быстрее адаптируется, более того, сам процесс непосредственной адаптации проходит для него легче; более толерантный к неопределенности человек рассматривает жизнь как способ приобретения опыта, он готов действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, в основе его жизненной позиции лежит идея личностного развития через активное усвоение знаний из опыта и последующее их использование.

Чем лучше человек сам себя контролирует, тем в большей мере им принимаются на себя обязательства и ответственность за происходящее; он более склонен объяснять результаты деятельности своим собственным поведением, характером, имеющимся опытом и способностями, а также эффективностью их использования; чем больше у человека развит внутренний контроль, чем в большей мере им при-

нимаются на себя обязательства и ответственность за происходящее, тем более он жизнестойкий, тем адекватнее он ведет себя в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания, использования копинг-стратегий со стрессами и восприятия стрессов как менее значимых.

Результаты исследования показали, что далеко не все респонденты получают удовольствие от собственной деятельности и не слишком уверенно себя чувствуют, многие родители не уверены, что могут повлиять на изменения в своей жизни и довольно часто ощущают чувство некоторой беспомощности. Также далеко не все респонденты склонны воспринимать все происходящее с ними как получение определенного опыта и готовы действовать, даже если отсутствуют гарантии в успешности задуманного. Напротив, большинство из них стремится к безопасности и комфорту. Возможно, что результаты этого теста в целом ниже нормативных связано с тем, что диагностирование проходило в период пандемии, что наложило отпечаток на психологическое самочувствие многих респондентов.

Список литературы

1. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л., 1988. 270 с.
2. Вихман А. А. Личность и агрессивность студентов, восприимчивых к когнитивным искажениям, в ситуации анализа риска возникновения эпидемии и выбора стратегии ее преодоления // Развитие человека в современном мире. 2020. № 3. С. 61–66.
3. Галкин А. Л. Состояния неопределенности и вдохновения в творческом поведении человека // Человек в условиях неопределенности: сборник материалов Всероссийской конференции. Новосибирск: НГУ, 2015. С. 77–82.
4. Гефеле О. Ф. Социальная адаптация личности в ситуациях неопределенности // Ежегодник Российского психологического общества: материалы 3-го Всероссийского съезда психологов (25–28 июня 2003 г.): в 8 т. СПб., 2013. Т. 2. С. 319–321.
5. Гурьева Е. Д. Развитие толерантности у подростков в условиях средней образовательной школы // Молодой ученый. 2019. № 36. С. 48–50.
6. Еникеев М. И., Кочетков О. Л. Общая, социальная и юридическая психология: краткий энциклопедический словарь. М.: Минюст, 2012. 516 с.
7. Королев Л. М. Социальная психология. М.: Дашков и Ко, 2019. 208 с.
8. Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2012. 992 с.
9. Кригер Е. Э. Неопределенность в социализации и образовании личности // Психология формирования личности и коллектива в мире неопределенности: коллективная монография. М.: РГГУ, 2018, С. 9–25.
10. Леонтьев Д. А. Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. URL: <http://psystudy.ru/num/2015v8n40/1110-leontiev40.html> (дата обращения: 04.01.2021).
11. Луковицкая Е. Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности: дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 1998. 173 с.
12. Маклаков А. Г., Сидорова А. А. Формирование адаптационного потенциала личности и его развитие в процессе обучения в вузе // Вестник ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2011. Т. 5. № 4. С. 41–51.
13. Медведева И. А., Москвина О. И. Психологические исследования проблемы толерантности к ситуации неопределенности // Социальные практики в информационном обществе: сборник научных статей по материалам научно-практической конференции. Пенза: Пензенский государственный университет, 2020. С. 113–117.
14. Мириманова М. С., Обухов А. С. Воспитание толерантности через социокультурное взаимодействие // Развитие исследовательской деятельности учащихся: сборник статей. М.: Народное образование, 2017. С. 88–98.

15. *Мухина С. Е., Логинова М. Б.* Особенности терминальных ценностей и смысло-жизненных ориентаций взрослых в современном российском обществе // Развитие человека в современном мире. 2019. № 1. С. 64–70.
16. *Петрова Н. И.* Толерантность самоактуализирующейся личности // Толерантность и проблема идентичности: материалы Международной научно-практической конференции. 2016. Т. 9 (4). С. 254.
17. *Петровский В. А.* Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д.: Феникс, 2014. 272 с.
18. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. М.: Академия, 2012. 680 с.
19. *Плотницкая М. Р.* Толерантность к неопределенности как фактор формирования образа мира личности // Вестник Камчатского государственного технического университета. 2014. № 28. С. 105–115.
20. Словарь психолога-практика / сост. С. Ю. Головин. Минск: Харвест, 2019. 800 с.
21. *Смирнова А. А.* Самооценка психических состояний у взрослых с разным уровнем социально-психологической адаптации // Ступени роста-2018: сборник статей. Кострома: Костромской государственной университет, 2018. С. 356.
22. *Тарасова Л. В., Шнайдер А. А., Тастин Е.* Толерантность к неопределенности и образ будущего личности // Стратегии обеспечения психологической безопасности в условиях неопределенности: сборник статей V Международного симпозиума. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2014. С. 96–101.
23. *Хаустова А. И.* Социально-психологическая адаптация // Молодой ученый. 2016. № 26 (130). С. 614–617.
24. *Шамшикова О. А., Галюк Н. А., Александрова А. А.* К вопросу о структурных компонентах интеллектуальной активности личности в период юности // Развитие человека в современном мире. 2019. № 4. С. 34–43.
25. *Юшкова Л. А.* Анализ представлений современной российской молодежи о России // Наука вчера, сегодня, завтра: сборник статей по материалам XLV Международной научно-практической конференции. Новосибирск: СибАК, 2017. № 4 (38). С. 41–45.
26. *Budner S.* Intolerance of ambiguity as a personality variable // Journal of personality. 1962. Vol. 30 (1). P. 29–50.
27. *Frenkel-Brunswick E.* Tolerance towards ambiguity as a personality variable // The American Psychologist. 1948. № 3. P. 268.



Силкина Надежда Владимировна

Кашник Ольга Ильинична

**ВОСПРИЯТИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
БЕЗОПАСНОСТИ ЛЮДЬМИ РАЗНОГО ВОЗРАСТА В ПЕРИОД
ПЕРЕХОДА СТРАНЫ К ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКЕ**

Аннотация. В работе на основе синтеза социальных и психологических наук рассматриваются вопросы, связанные с особенностью восприятия социально-психологической безопасности в условиях цифровой трансформации современного общества на примере работников железнодорожного транспорта. На основе анализа литературы авторы статьи формулируют содержание понятия «восприятие личностью социально-психологической безопасности» как непрерывную работу двух взаимосвязанных и взаимозависимых когнитивного и оценочного процессов, обосновывают их показатели. В статье приведены данные эмпирического исследования на примере бригад железнодорожного транспорта в период внедрения цифровых технологий, предлагаются конкретные меры снижения уровня социально-психологической напряженности на предприятиях в период перехода к цифровой экономике.

Ключевые слова: безопасность; социально-психологическая безопасность личности; цифровые технологии.

Silkina Nadezhda Vladimirovna

Kashnik Olga Ilyinichna

**FEATURES OF PERCEPTION OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL
SAFETY BY RAILWAY WORKERS DURING THE PERIOD
OF TRANSITION TO THE DIGITAL ECONOMY**

Abstract. In this paper, based on the synthesis of sociological and psychological and pedagogical sciences, issues related to the peculiarity of the perception of social and psychological security in the context of the digital transformation of modern society are considered.

Based on the analysis of the literature, the authors of the article formulate the content of the concept of “perception of social and psychological security by a person” as a continuous operation of two interrelated and interdependent cognitive and evaluative processes, substantiate their indicators. The article presents the data of an empirical study on the example of the work of train crews of railway transport during the period of introduction of digital technologies; specific measures are proposed to reduce the level of socio-psychological tension at enterprises during the transition to the digital economy.

Силкина Надежда Владимировна – д-р пед. наук, проф., Сибирский государственный университет путей сообщения, silkina@stu.ru, Новосибирск, Россия

Кашник Ольга Ильинична – канд. социол. наук, доц., Сибирский государственный университет путей сообщения, olgakashnik@rambler.ru, Новосибирск, Россия

Silkina Nadezhda Vladimirovna – Dr. of Sci. (Pedagogy), Professor, Siberian State University of Railways, Novosibirsk, Russia

Kashnik Olga Ilyinichna – Cand. of Sci. (Sociol.), Associate Professor, Siberian State University of Railways, Novosibirsk, Russia

Keywords: security; social and psychological security of the individual; digital technologies.

В докладе, подготовленном коллективом Института статистических исследований и экономики знаний (ИСИЭЗ) НИУ ВШЭ говорится, что «в России обеспечение ускоренного внедрения цифровых технологий в экономике и социальной сфере является одной из национальных целей развития» (Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года») [1, с. 5].

Как отмечается в докладе на XX Апрельской международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества «Что такое цифровая экономика? Тренды, компетенции, измерение»: «Ожидается масштабная трансформация требований к специалистам, поскольку многие операции, которые не были затронуты предыдущими волнами внедрения цифровых технологий, в ближайшем будущем могут быть автоматизированы» [1, с. 39].

В связи с внедрением цифровых технологий прогнозируются значительные изменения потребностей в персонале и требований к специалистам:

- снижение спроса на профессии, связанные с выполнением формализованных повторяющихся операций;
- сокращение жизненного цикла профессий в связи с быстрой сменой технологий;
- возникновение новых ролей и профессий;
- повышение требований к гибкости и адаптивности персонала;
- повышение требований к «soft skills» – обладанию социальным и эмоциональным интеллектом, т. е., в конечном счете, теми способностями, которые отличают человека от машины;
- рост спроса на специалистов, обладающих «цифровой ловкостью» (digital dexterity) – способностью и желанием использовать новые технологии в целях улучшения бизнес-результатов [1, с. 40].

Анализ динамики социальных настроений позволяет сделать предположение о нарастающем в обществе ощущении бесперспективности, неопределенности ожиданий, связанных с внедрением новых цифровых технологий на производственных предприятиях.

Так, Наталья Касперская, президент группы компаний «InfoWatch», отмечает: «Во-первых, технологии добавляют новый функционал, расширяют возможности. Однако удаленный контроль предполагает массовую слежку. Во-вторых, нам обещают, что появятся новые профессии. Но мы видим риски исчезновения старых профессий. И есть внятная угроза мощной волны безработицы. Никто не знает, что с этим делать. Переучить водителя в системотехника, управляющего роботами, достаточно затруднительно. В-третьих, нам обещают повышение эффективности бизнеса. Но очень часто новые технологии приносят с собой этические и юридические проблемы, которые замалчиваются» [2].

Вышеизложенные противоречия позволяют сделать выводы:

1. Наряду с экономическим прорывом, связанным с развитием цифровых технологий, проявляются ряд сложных проблем, недостаточно освещаемых в научной литературе и периодических средствах массовой информации. Одной из наиболее актуальных является проблема, направленная на изучение особенностей восприятия социально-психологической безопасности работниками предприятий в период перехода к цифровой экономике.

2. Возникает необходимость разработки содержания теоретического понятия «особенность субъективного восприятия личностью его безопасности в ситуации быстро меняющейся действительности».

3. Важнейшей задачей становится определение методов исследования психологических механизмов преодоления личностью психологического напряжения.

4. Инструментарием построения социально-экономических и социально-психологических прогнозов при масштабных изменениях как на отдельном предприятии, так и в обществе в целом могут выступать разработанные и апробированные методы психодиагностического исследования.

Для решения вышеназванной проблемы авторами статьи было проведено исследование (2000–2020 гг.), включающее теоретическую и эмпирическую части. Результаты многолетнего научного исследования отражены в ряде научных публикаций [3; 4; 5; 7; 8].

Актуальность исследования обеспечивается обращением к социально-психологическим проблемам безопасности на уровне организаций с широким внедрением цифровых технологий и определяется необходимостью интеграции достижений социально-психологического знания и исследований в сфере психологии служебной деятельности, а также переосмыслением понимания сущности содержания понятия «восприятие социально-психологической безопасности личностью в период трансформации общества».

Теоретический вклад в становление предметного поля безопасности внесли исследования по вопросам психологической безопасности (И. В. Абакумова, А. Г. Асмолова, И. А. Баевой, Ю. П. Зинченко и др.). Существенное влияние на становление социально-психологического понимания безопасности оказали работы, выполненные в различных областях наук: социологических (У. Бек, Э. Гидденс, Н. Луман, В. Н. Кузнецов, П. Штомпка и др.); социально-философских (Т. С. Дыйканбаев, В. Б. Казаков, И. Б. Мулин, и др.); военной безопасности (С. С. Антюшин, А. Г. Караяни, П. А. Корчемный, А. Т. Янаков и др.); медико-биологических основ безопасности жизнедеятельности (О. Н. Русак, Л. А. Соломин, Л. И. Шершнева и др.); безопасности в трудовой сфере (С. В. Белов, А. Ф. Власов, Г. В. Макаров, М. И. Марьин, О. Н. Русак и др.); педагогические аспекты безопасности и жизнедеятельности (Р. И. Айзман, Ю. В. Репин, Ю. В. Чеурин и др.); безопасность в образовании (И. А. Баева); психологическая безопасность в СМИ (А. И. Подольский, О. В. Пристанская); формирования культуры безопасности (Б. Вуйтович, А. А. Деркач, Г. Г. Зейналов, В. Н. Мошкин) и т. д.

В рамках научных школ и научных направлений исследований Сибирского государственного университета путей сообщения с 2001 г. были реализованы научные проекты по теме «Социально-психологическая безопасность в транспортной отрасли» (руководитель доктор педагогических наук, профессор Н. В. Силкина). В ракурсе рассматриваемых вопросов в настоящей статье выделим ключевые работы, в которых раскрыты теоретико-методологические, практико-ориентированные разработки и эмпирические исследования авторов: теоретические вопросы социальной безопасности и безопасность как социальная характеристика состояния общества, показатели, индикаторы, индексы безопасности личности [3]. Осуществлена проработка методических подходов к разработке мониторингов социальных рисков в организациях железнодорожного транспорта, проведен факторный анализ социальных рисков и разработана методика расчетов социальных рисков на предприятиях транспортной отрасли. [4].

Также в поле постоянного научного анализа авторов проводятся исследования по восприятию личной безопасности участников образовательного процесса [5].

Проведенный теоретический анализ позволяет сделать вывод, что, несмотря на многочисленные описания проявлений разных аспектов безопасности, отсутствует общепризнанное содержание понятия «восприятие социально-психологической безопасности личности в условиях работы предприятий».

Разделяя точку зрения Е. А. Андреевой, мы под понятием «социальная безопасность на предприятии» понимаем необходимое условие существования человека в обществе путем выполнения совместной деятельности в условиях предприятия. При этом сотрудник предприятия выступает как активный субъект управления своей безопасностью, руководствуясь своими представлениями о степени важности угрозы и имеет возможность смягчить или ликвидировать угрозы, становясь активным участником производственного процесса.

Зная об опасности заранее, личность способна адаптироваться к источнику опасности благодаря формированию определенного поведения. В том случае, когда личность сталкивается с опасностью внезапно, происходят большие затраты энергетических и психологических ресурсов организма, что оказывает воздействие на всю жизнедеятельность личности, а ее адаптивные способности снижаются [6].

Психологическая безопасность личности определена особенностями индивидуального осмысления действительности во всей совокупности ее социальных процессов, событий, отношений. Изменение действительности приводит к изменению показаний сознания, к порождению новых целей жизнедеятельности. Это позволяет говорить о психологической безопасности как о результате непрерывной работы когнитивного и оценочного процессов личности (О. Ю. Зотова). Таким образом, социально-психологическая безопасность является неотъемлемым свойством любой социальной системы и представляет собой состояние, при котором у личности удовлетворены базовые потребности в самосохранении и восприятии собственной психологической защищенности. Она регулирует социальное поведение людей, активизирует смыслоориентированную деятельность человека, определяет особенности и характер отношений личности с окружающей действительностью [7].

Социально-психологическая безопасность характеризуется непрерывной работой двух взаимосвязанных и взаимозависимых процессов когнитивного и оценочного. Показателем когнитивного процесса выступает информированность личности как непрерывный анализ информационных потоков. Это анализ возможного изменения деятельности, связанной с внедрением информационных технологий. Оценочный процесс служит основанием для преобразования психологических свойств и психических процессов, необходимых для эффективного функционирования субъекта. В качестве показателя оценочного процесса рассматриваем готовность к переменам и лояльность работников к предприятию.

На всем протяжении исследования были использованы различные методики эмпирического исследования, такие как: PCRS (Personal change readiness survey), «Оценка психологической атмосферы в коллективе» (по А. Ф. Фидлеру); анкета «Оценка уровня лояльности сотрудников» (по Терстоуну); карта риска программы «Цифровая экономика»; разработанные анкеты, опросники, беседы; метод включенного наблюдения [9].

К эмпирическому исследованию в 2018–2020 гг. было привлечено 100 человек рабочих профессий на железнодорожном транспорте, проходящих подготовку и пе-

реподготовку в учебном центре ОАО «ФПК», из них: проводники – 56 человек, поездные электромеханики – 44 человека. Возраст респондентов – от 18 до 50 лет.

На основе анализа научной литературы были сделаны предположения, что недостаточная информированность работников железнодорожного транспорта о сути цифровых технологий создает условия для снижения уровня их социально-психологической безопасности во всех возрастных группах.

Авторами статьи были разработаны вопросники, которые позволили выявить насколько работники компании разных возрастных групп знакомы с понятием цифровая экономика на железнодорожном транспорте и как они оценивают свой уровень социально-психологической безопасности в этих условиях. Приведем некоторые данные. Так, для 50 % респондентов понятие «цифровая экономика» просто словосочетание, смысл которого им не понятен; 10 % понимают, о чем идет речь. Работники поездных бригад (проводники и электромеханики) имеют низкий уровень осведомленности о предстоящих переменах в их деятельности в связи с внедрением цифровых технологий на железнодорожном транспорте.

Оценка социально-психологической безопасности, связанной с внешним фактором – цифровизацией в организации, показала, что 12 % респондентов будут чувствовать себя в полной безопасности и опасаться нечего, 69 % придется столкнуться со сложностями, 57 % выразили опасение, что цифровизация в организации – слишком рискованный процесс, из-за которого они не будут ощущать себя в безопасности.

В качестве основных видов опасности и личностных реакций на них респонденты отмечают: тревожность, связанную со сложностью выполнения должностных инструкций (79 %), ощущение личной уязвимости и незащищенности, в том числе социально-правовой испытывают 68,4 %, увольнение как опасность расценивают 63,2 %, 79 % расценивают внедрение в рабочий процесс новых технологий как фактор опасности.

Можем констатировать, что работники поездных бригад не в полной мере знакомы с предстоящими изменениями, возникающими в связи с внедрением на предприятии цифровых технологий, не готовы к ним, считают, что это негативно повлияет на их безопасность.

Следует отметить, что работники предприятия моложе 35 лет имеют более высокий уровень осведомленности о предстоящих изменениях, готовы к ним и чувствуют себя в относительной безопасности; работники старше 35 лет, что составляет большинство респондентов, не готовы к изменениям в организации, считают, что это повысит уровень социальной-психологической напряженности.

Для выявления уровня личностной готовности к переменам, была использована методика PCRS (Personal change readiness survey) «Личностная готовность к переменам», разработанная канадскими учеными Родником, Хезером, Голдом и Халом (перевод и адаптация Н. А. Бажанова и Г. Л. Бардиер). Эта методика эффективна при рассмотрении стрессовых ситуаций, возникающих в связи с инновационными процессами в экономике и на предприятиях. Так, по показателю «личностная готовность к переменам» респонденты старше 35 лет оценили социально-психологическую атмосферу на предприятии как удовлетворительную (90 %) и положительную оценку дали 70 % работников моложе 35 лет. Уровень напряженности и социально-психологической безопасности значительно выше у рабочих старше 35 лет, для которых понятие цифровые технологии, внедрение которых ожидается в ближайшее время, является малопонятным.

Результаты оценки психологической атмосферы в коллективе по методике Ф. Фидлера представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровни благоприятности психологической атмосферы в группах младше и старше 35 лет по методике Ф. Фидлера

Возраст	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
<35 лет	15 %	55 %	30 %
>35 лет	30 %	60 %	10 %

Анализируя результаты исследования по методике Ф. Фидлера, мы выявили, что между двумя выборками показатель среднего уровня благоприятности психологической атмосферы установился примерно на одинаковом уровне у обеих возрастных групп с незначительными отклонениями: 60 % у группы старше 35 лет и 55 % у группы младше 35 лет. Далее заметны следующие различия, распределившиеся «полярно» друг другу: оценили атмосферу на высоком уровне 30 % респонденты старше 35 лет и 15 % в возрасте младше 35 лет, а низкий уровень благоприятной психологической атмосферы назвали 30 % участников младше 35 лет и 10 % респондентов старше 35 лет. Мы можем предположить, что большая часть участников легко устанавливают и поддерживают социальные контакты в профессиональной деятельности, социально адаптированы, при этом, возможно, не всегда поддерживают инициативу.

Для оценки отношения к изменениям в организации была использована анкета-опросник «Оценка лояльности по шкале Терстоуна» (разработана американским социологом и психологом Луи Терстоуну в 1927 г. на основе метода парных сравнений) [9]. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Уровни лояльности к организации у разных возрастных групп

Уровень лояльности	Моложе 35 лет	Старше 35 лет
Высокий	5 %	10 %
Выше среднего	10 %	55 %
Средний	55 %	25 %
Ниже среднего	30 %	10 %
Низкий	0 %	0 %

Как видно из таблицы, 70 % респондентов группы моложе 35 лет имеют показатели уровня лояльности в интервале средний–высокий с наиболее выраженным средним уровнем (55 %). Они довольны организацией и готовы прилагать усилия в профессиональной деятельности в случае совпадения личных и организационных интересов.

Лояльность группы сотрудников старше 35 лет превосходит этот процент и составляет 80 %, при этом более выражен уровень лояльности «выше среднего» (55 %). Таким образом, работники предприятия в целом лояльны к существующим правилам, разделяют нормы и ценности организации.

Из проведенного анализа можем сделать вывод, что рабочие моложе 35 лет проявляют готовность принять ценности организации, причем не просто пассивно, но и проявить целенаправленную активность в их реализации, они демонстрируют гибкость поведения. Работникам старше 35 лет сложнее «дается» процесс принятия

ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ, ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ
перемен, как в силу личных особенностей, так и в силу слабой осведомленности об этом процессе.

Было установлено, что психологический климат в коллективе и уровень лояльности сотрудников к организации являются взаимосвязанными организационными факторами: благоприятный климат в коллективе способствует повышению лояльности сотрудников к организации, и наоборот – высокая лояльность сотрудников к организации означает, что они готовы оценивать климат в коллективе как благоприятный.

Обобщая результаты вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1. Проведенное исследование показало, что восприятие социально-психологической безопасности личностью в условиях работы предприятия представляет собой сложное структурированное образование двух взаимосвязанных и взаимозависимых процессов когнитивного и оценочного.

2. В качестве показателя когнитивного процесса выступает информированность личности как непрерывный анализ информационных потоков, показателями оценочного процесса – готовность к переменам и лояльность работников к предприятию. Выделенные процессы рассматривались в контексте «возраст работников».

3. Было установлено в процессе эмпирической части исследования:

– недостаточная информированность работников железнодорожного транспорта, в частности, работников поездных бригад, о сути цифровых технологий создает условия для снижения уровня их социально-психологической безопасности независимо от возраста;

– рабочие воспринимают внедрение цифровых технологий как повышение уровня социально-психологической опасности, что связано с непониманием целей и задач предстоящих перемен, что отмечается во всех возрастных группах.

4. Рабочие моложе 35 лет проявляют готовность принять ценности организации, причем не просто пассивно, но и проявить целенаправленную активность в их реализации, они демонстрируют гибкость поведения. Работникам старше 35 лет сложнее «дается» процесс принятия перемен, как в силу личных особенностей, так и в силу слабой осведомленности об этом процессе.

5. Для системы поддержания и повышения квалификации по рабочим профессиям нами разработаны:

– организационно-педагогические условия повышения уровня восприятия социально-психологической безопасности рабочих с учетом предстоящих перемен для различных возрастных групп;

– предложены конкретные методы обучения, ориентированные на повышение уровня социально-психологической безопасности работников транспортных предприятий в условиях реализации концепции «Цифровая железная дорога» (индивидуально-образовательный маршрут, метод обратного наставничества).

Список литературы

1. *Абдрахманова Г. И., Вишневский К. О., Гохберг Л. М.* [и др.] Что такое цифровая экономика? Тренды, компетенции, измерение: доклад к XX Апрельской Международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества (Москва, 9–12 апреля, 2019 г.) / науч. ред. Л. М. Гохберг. М.: Высшая школа экономики, 2019. 82 с.

2. *Касперская Н.* То, что я называю цифровой колонизацией [Электронный ресурс]. URL: https://www.dp.ru/a/2018/04/02/To_chno_ja_nazivaju_cifrovo (дата обращения: 05.01.2021).

3. *Кашиник О. И., Брызгалова А. А.* Социальная безопасность: теоретические аспекты // Образование и наука. 2013. № 3 (102). С. 98–110.

4. *Кашиник О. И., Силкина Н. В., Тимофеева Е. Г.* [и др.] Методика расчетов социальных рисков на предприятиях транспортной отрасли: научно-методические рекомендации. Новосибирск: СГУПС, 2015. 82 с.

5. *Силкина Н. В., Кашиник О. И.* Восприятие личной безопасности в образовательной среде // Дополнительное профессиональное образование в условиях реформирования: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 75-летию дополнительного профессионального образования Сибирского государственного университета путей сообщения. Новосибирск: СГУПС, 2015. С. 163–171.

6. *Андреева Е. А.* Совершенствование обучающей деятельности педагога в процессе подготовки магистров в транспортном вузе // Современные научные исследования и инновации. 2017. № 12. С. 142–149.

7. *Зотова О. Ю.* Социально-психологическая безопасность личности: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2011. 43 с.

8. *Кыргыз Д. Н., Кашиник О. И.* Восприятие рисков цифровизации: социально-психологические подходы к исследованию // Психология человека и общества. 2019. № 7 (12). С. 32–40.

9. Оценка лояльности по шкале Терстоуна: опросник [Электронный ресурс] // Директор по персоналу. URL: <https://www.hr-director.ru/article/67731-otsenka-loyalnosti-po-shkale-terstouna-20-m7> (дата обращения: 05.01.2021).



УДК 159.9

Капустина Валерия Анатольевна

Браткова Валерия Алексеевна

КОНФЛИКТНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ¹

Аннотация. Статья включает описание результатов эмпирического исследования конфликтной компетентности молодежи с применением методик диагностики конфликтной компетентности, жизнеспособности, рефлексивности, стратегий когнитивной регуляции эмоций, индивидуально-типологических характеристик. На основе данных психологического тестирования, проведенного на выборке, состоявшей из 53 человек в возрасте от 20 до 29 лет, и корреляционного анализа авторы приходят к выводу, что молодым людям с высоким уровнем конфликтной компетентности характерны эмоциональная и мотивационная устойчивость, открытость, общительность и стремление к расширению круга контактов.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие; конфликтная компетентность; молодежь; сетевые практики; жизнеспособность; дистанционное обучение.

Kapustina Valeriia Anatolyevna

Bratkova Valeriia Alekseevna

CONFLICT COMPETENCE OF YOUTH IN A DISTANCE LEARNING

Abstract. This article includes the results of empirical research of conflict competence of modern youth by using psychological test of conflict competence, resilience, reflexivity, cognitive emotion regulation strategies, individual typological characteristics. The study carried out on a sample of 53 people in age of 20 to 29 years old. Based on the data of correlation analysis, the authors come to the conclusion that young people with a high level of conflict competence are characterized by emotional and motivational stability, openness, sociability and a desire to expand the circle of contacts.

Капустина Валерия Анатольевна – доц., канд. психол. наук, доц. кафедры психологии и педагогики, Новосибирский государственный технический университет, kapustina@corp.nstu.ru, Новосибирск, Россия

Браткова Валерия Алексеевна – педагог-психолог отдела психологической поддержки многонациональной молодежи «Единство», центр «Родник», магистрант, Новосибирский государственный технический университет, lera.bratkova@gmail.com, Новосибирск, Россия

Kapustina Valeriia Anatolyevna – Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Novosibirsk State Technical University, kapustina@corp.nstu.ru, Novosibirsk, Russia

Bratkova Valeriia Alekseevna – Teacher-psychologist of the Department of Psychological support for multinational youth "Unity", center "Rodnik", Master's student, Novosibirsk State Technical University, lera.bratkova@gmail.com, Novosibirsk, Russia

¹ Исследование проведено при поддержке РФФИ (проект 19-013-00208).

Keywords: networking; conflict competence; youth; educational networking; resilience; distance learning.

Введение.

Изучение конфликтной компетентности как составляющей коммуникативной компетентности в условиях популяризации виртуального общения становится актуальной проблемой, особенно в молодежной среде, т. к. социализация этой возрастной группы тесно связана с применением информационно-коммуникационных технологий. В то же время популяризация сетевых образовательных практик, в т. ч. дистанционных форм обучения и удаленного формата работы, может способствовать снижению адаптационных ресурсов молодых людей и учащению конфликтного поведения за счет повышения стрессовых факторов, в числе которых наличие сложностей в самоорганизации, критичное самовосприятие, снижение учебной мотивации, утомляемость, преобладание негативных эмоциональных проявлений (раздражительности и тревожности) [4].

С учетом представленных выше данных авторы считают важным определить психологическую готовность молодежи к жизни в условиях распространения социальной дистанции через оценку конфликтной компетентности и адаптационных механизмов. Для выявления связи конфликтной компетентности и социально-психологических характеристик адаптационной направленности в условиях дистанционного обучения авторами было проведено эмпирическое исследование, направленное на определение жизнеспособности, рефлексивности, стратегий регуляции эмоций, личностных качеств, в числе которых тревожность, экстраверсия, лабильность.

Прежде, чем перейти к описанию результатов психологической диагностики, уточним основные понятия.

Под молодежью понимается социально-демографическая группа в возрасте от 16 до 30 лет, обусловленная особенностями социального положения, ее места и функций в социальной структуре общества, а также специфическими интересами и ценностями.

Проведенный ранее теоретический обзор [7] на основе данных Н. Хоува и В. Штрауса, В. Н. Воронина, М. С. Безбоговой, М. В. Ионцевой позволяет охарактеризовать молодежь как эмоционально открытых людей с развитой виртуальной коммуникабельностью в сочетании с коммуникативными трудностями, в т. ч. в формулировании и структурировании собственной речи, в реальном мире, стремлением к индивидуализму и всему новому, отстаиванию своей позиции, быстрому принятию решений [3; 5; 6].

В рамках этого исследования авторы придерживаются представлений о конфликтной компетентности М. В. Башкина и М. М. Кашапова, в соответствии с которыми конфликтная компетентность определяется как «способность личности наиболее оптимальным и наименее ресурсозатратным способом преодолевать возникающие противоречия, конфликтные ситуации, а также направлять деструктивное течение конфликтов в конструктивное, и, как следствие, разрешать их» [1; 9].

Проведенный ранее анализ эмпирических исследований [7] позволяет сделать вывод, что на выбор оптимальных стратегий поведения в конфликте у студентов влияет креативность [1; 9], к факторам конфликтной компетентности студентов относятся поведенческий, операционально-личностный, социально-коммуникативный и когнитивный [11], что выражается в усвоении конструктивных моделей по-

ведения в конфликтных ситуациях, умения воспринимать происходящую ситуацию и ожидания со стороны других адекватно, развитых коммуникативных способностях, личностной зрелости, рефлексии и эмпатии [10; 11].

Таким образом, основной акцент в проведенных ранее исследованиях ставился на структуре конфликтной компетентности и ее связи с коммуникативными и когнитивными характеристиками, поэтому цель нашего исследования – определить, как соотносится конфликтная компетентность с личностными свойствами, способствующими социально-психологической адаптации личности.

Методология

С целью выявления взаимосвязей конфликтной компетентности с социально-психологическими характеристиками нами было проведено эмпирическое исследование осенью 2020 года.

Объект исследования – конфликтная компетентность.

Предмет исследования – взаимосвязь конфликтной компетентности с социально-психологическими характеристиками личности.

Гипотеза исследования: существует взаимосвязь между конфликтной компетентностью молодежи и социально-психологическими характеристиками, а именно: высокому уровню конфликтной компетентности соответствуют высокий уровень жизнеспособности, в т. ч. адаптационные навыки, высокий уровень рефлексивности, эффективные стратегии когнитивной регуляции эмоций (принятие, фокусировка на планировании, позитивная переоценка), низкий уровень тревожности и агрессивности.

Эмпирической базой этого исследования является социальная сеть «Instagram». Инструментом исследования выступали «Google Формы». В исследовании приняли участие молодые люди в возрасте от 20 до 29 лет в количестве 53 человек. Из них 26 мужчин, 27 женщин. В работе не будет учитываться половое различие, уровень образования, специфика работы и место проживания.

Обоснование этой выборки определялось представлениями о понятии «молодежь», возрастные границы которого составляют 16–30 лет. В исследованиях конфликтной компетентности молодежи рассматриваются преимущественно старшеклассники и студенты до 24 лет [11], в связи с этим мы обозначаем возрастные границы с 20 до 30 лет.

Методы и методики исследования:

1) тестирование:

а) «Конфликтная компетентность» М. В. Башкина, В. А. Горшковой, А. М. Воскресенского [2]

б) «Когнитивная регуляция эмоций» Н. Гарнефски в адаптации Е. И. Рассказовой, А. Б. Леоновой, И. В. Плужникова [13];

в) методика диагностики рефлексивности А. В. Карпова [8];

г) «Жизнеспособность человека» Е. А. Рыльской [14];

д) «Жизнеспособность взрослого человека» А. В. Махнача [12];

е) индивидуально типологический опросник Л. Н. Собчик [15].

2) методы статистической обработки эмпирических данных (корреляционный анализ с применением η^2 -критерия Спирмена).

Основная часть

Согласно данным, полученным по методике «Конфликтная компетентность личности» М. В. Башкина, В. А. Горшковой, А. М. Воскресенского, все компоненты конфликтной компетентности находятся в диапазоне нормативных значений. Более

значимую выраженность имеет эмоциональный элемент регулятивного компонента ($M=2$, при норме от 1 до 2) и «Когнитивный компонент» ($M=5,3$, при норме от 3 до 6). Эти значения свидетельствуют, что респонденты склонны к разностороннему восприятию конфликта и осознанию положительной роли конфликта для развития личности, умеют управлять своими эмоциями в ситуации конфликта и предшествующим ему ситуациям, в т. ч. открыто выражать свои эмоции в корректной для оппонента форме, способны к эмпатии.

Исходя из результатов методики «Когнитивная регуляция эмоций» Н. Гарнефски в адаптации Е. И. Рассказовой, А. Б. Леоновой, И. В. Плужникова, способы когнитивной регуляции респондентов находятся в пределах нормы, при этом наибольшую выраженность имеют такие способы регуляции, как «Принятие» ($M=12,4$, при норме от 8 до 14), «Позитивная перефокусировка» ($M=12,1$, при норме от 7 до 14) и «Позитивная переоценка» ($M=16$, при норме от 11 до 18). Эти значения свидетельствуют о том, что для выборки в целом характерно мысленное принятие и применение с происходящими в их жизни ситуациями, обращение к мыслям, связанным с радостными событиями и возможностями личностного роста.

В соответствии с данными по методике рефлексивности А. В. Карпова в выборке преобладает средний уровень рефлексивности (среднее значение показателей = 130,91, что равно 5 стенам). Это значит, что для этой выборки характерно осмысливать и анализировать что-либо с помощью сравнения образа своего «Я», обдумывать свои поступки и действия, взвешенно подходить к задачам и их решениям. Вместе с тем может проявляться импульсивность в их поступках.

Анализ результатов по методике «Жизнеспособность человека» Е. А. Рыльской показал, что «Способность адаптации» ($M=61,1$, при норме от 60 до 87), «Способность саморегуляции» ($M=31,6$, при норме от 30 до 42) и «Способность саморазвития» ($M=42,6$, при норме от 42 до 60) находятся в пределах нормы. Это говорит о том, что в этой выборке характерна некоторая легкость приспособления к действующим социальным нормам и ценностям при проявлении самостоятельности и гибкости в случае происходящих изменений в сочетании со стремлением к независимости и внутренним изменениям. Ниже нормы находятся показатель «Осмысленность жизни» ($M=32,8$, при норме от 33 до 50) и общий показатель жизнеспособности ($M=168,1$, при норме от 171 до 236). Это говорит о том, что респонденты не в полной мере удовлетворены собственной жизнью, не воспринимают ее как интересную, не имеют четких целей, при этом могут испытывать неуверенность, неудовлетворенность окружающим, искать внешнюю защиту, придавая при этом существенное значение материальной составляющей и биологическим инстинктам.

Результаты методики «Жизнеспособность взрослого человека» А. В. Махнача в некоторой степени противоречат данным методики Е. А. Рыльской, в частности, интегральный показатель жизнеспособности человека ($M=399,8$, при среднем уровне от 241 до 360), значение показателей компонента «Самоэффективность» ($M=61,1$, при среднем уровне от 37 до 55), значение показателей компонента «Настойчивость» ($M=68,3$, при среднем уровне от 40 до 60), значение показателей компонента «Внутренний локус контроля» ($M=71$, при среднем уровне от 40 до 60), значение показателей компонента «Совладание и адаптация» ($M=70,7$, при среднем уровне от 40 до 60), значение показателей компонента «Духовность» ($M=64,9$, при среднем уровне от 40 до 60), значение показателей компонента «Семейные и социальные взаимосвязи» ($M=63,9$, при среднем уровне от 40 до 60) выше среднего. Это говорит о том, что респонденты приспособлены к жизни в целом за счет высоких

показателей своих индивидуально-психологических характеристик, им свойственно понимать свои возможности и эмоциональные реакции, управлять своими эмоциями, уметь мобилизоваться и уверенно вести себя в трудных ситуациях, ставить и достигать адекватные их потенциалу цели, в т. ч. в случае, если реализация первоначальных планов не удалась, контролировать свою жизнь, проявляя активную жизненную позицию, положительно воспринимать себя и других людей, находить опору в вере и духовно-нравственных ценностях, эффективно взаимодействовать с социумом, в т. ч. поддерживать эмоциональную близость с членами семьи на протяжении всей жизни.

Исходя из результатов методики «Индивидуально-типологический опросник» Л. Н. Собчик, изучаемые личностные параметры выражены умеренно (степень умеренной выраженности определяется от 5 до 7), а преобладающими для выборки являются такие качества, как «Спонтанность», «Интроверсия» и «Тревожность». Это означает, что респондентам характерны непродуманность в высказываниях и поступках, обращенность в мир субъективных представлений и переживаний, тенденция к уходу в мир иллюзий, фантазий и субъективных идеальных ценностей, сдержанность, замкнутость, а также эмоциональность, восприимчивость и незащищенность.

Для выявления взаимосвязей между конфликтной компетентностью и социально-психологическими характеристиками был проведен корреляционный анализ с использованием *rs*-критерия ранговой корреляции Спирмена. Рассмотрим полученные результаты, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Результаты выявления взаимосвязей между компонентами конфликтной компетентности и социально-психологическими характеристиками

Наименование шкал	Когнитивный компонент	Мотивационный компонент	Регулятивный компонент (эмоциональный элемент)	Регулятивный компонент (волевой элемент)	Регулятивный компонент (рефлексивный элемент)
1	2	3	4	5	6
Принятие	0,22	0,72*	0,16	0,45	-0,35
Позитивная перефокусировка	-0,59*	-0,26	-0,02	-0,08	0,05
Фокусировка на планировании	0,43	0,08	0,36	0,61*	0,28
Позитивная переоценка	0,27	0,67*	0,19	0,62*	-0,16
Обвинение	-0,48*	0,24	-0,29	-0,13	-0,38
Рефлексивность	0,08	0,31*	0,01	-0,05	0,12
Осмысленность жизни	0,38	0,08	0,51*	0,33	0,12
Настойчивость	-0,58*	-0,17	-0,27	-0,14	0,28
Совладание и адаптация	-0,49*	-0,14	-0,20	-0,05	0,19
Духовность	-0,56*	-0,24	-0,32	-0,19	0,26

1	2	3	4	5	6
Семейные и социальные взаимосвязи	-0,48*	-0,12	-0,28	-0,12	0,21
Интегральный показатель жизнеспособности человека	-0,49*	-0,12	-0,24	-0,13	0,16
Экстраверсия	-0,15	-0,61*	-0,14	-0,12	0,50*
Лабильность	-0,80*	-0,26	-0,49*	-0,47*	0,17

* – значимая связь χ^2 -критерия Спирмена при $p \leq 0,05$

Как видно из таблицы 1, между когнитивным компонентом конфликтной компетентности и такими способами когнитивной регуляции эмоций, как «Позитивная перефокусировка» и «Обвинение» ($r_s = -0,59$ и $r_s = -0,48$, соответственно, $p \leq 0,05$) существует обратная взаимосвязь. Это говорит о том, что молодые люди, которые рассматривают природу конфликта с разных сторон, не обращаются к мыслям о радостных и приятных событиях, обдумывают актуальные события, не перекладывают вину за происходящее на окружающую среду или другого человека. Между когнитивным компонентом конфликтной компетентности и компонентами жизнеспособности «Настойчивость», «Совладание и адаптация», «Духовность», «Семейные и социальные взаимосвязи» и «Интегральный показатель жизнеспособности человека» ($r_s = -0,58$, $r_s = -0,49$, $r_s = -0,56$, $r_s = -0,48$ и $r_s = -0,49$, соответственно, $p \leq 0,05$) существуют обратные взаимосвязи. Это означает, что молодые люди, которые рассматривают природу конфликта с разных сторон, не способны эффективно справляться с трудностями, а также оценивать свои собственные усилия, оставаться нравственно устойчивыми и активно развивать социальные отношения, в связи с этим они имеют сложности с приспособленностью к жизни в целом. Иначе говоря, наличие знаний о сути конфликта не сопровождается развитостью адаптационных механизмов социально-психологической направленности.

Между мотивационным компонентом конфликтной компетентности и такими способами когнитивной регуляции эмоций, как «Принятие» и «Позитивная переоценка» ($r_s = 0,72$ и $r_s = 0,67$, соответственно, $p \leq 0,05$) существует прямая взаимосвязь. Это значит, что молодые люди, которые оценивают свое внутреннее состояние как ресурс для решения конфликта, принимают произошедшую конфликтную ситуацию, обращаются в сложных ситуациях к мыслям, которые направлены на создание позитивного значения. Обнаружена прямая взаимосвязь между мотивационным компонентом конфликтной компетентности и рефлексивностью ($r_s = 0,31$, $p \leq 0,05$). Это говорит о том, что молодым людям, которые оценивают свое внутреннее состояние как ресурс для решения конфликта и способны производить ментальную реконструкцию конфликта, характерно обдумывать свои поступки и действия, взвешенно подходить к задачам и их решениям, а также осмысливать и анализировать что-либо в сравнении с образом своего «Я».

Между волевым элементом регулятивного компонента конфликтной компетентности и такими способами когнитивной регуляции эмоций, как «Фокусировка на планировании» и «Позитивная переоценка» ($r_s = 0,61$ и $r_s = 0,62$, соответственно,

$p \leq 0,05$) существует прямая взаимосвязь. Это значит, что молодые люди, которые способны к волевой саморегуляции в ситуации конфликта, предпочитают в сложных ситуациях искать позитивные стороны, связанные с личностным ростом и планировать, как они смогут использовать происходящие события или полученный опыт в будущем.

Между эмоциональным элементом регулятивного компонента конфликтной компетентности и таким компонентом жизнеспособности человека, как «Осмысленность жизни», существует прямая взаимосвязь ($r_s = 0,51$, $p \leq 0,05$). Это значит, что молодые люди, которые способны произвольно регулировать свое эмоциональное состояние в предконфликтных и конфликтных ситуациях, удовлетворены своей жизнью, воспринимают ее интересной и эмоционально насыщенной.

Между когнитивным компонентом конфликтной компетентности, эмоциональным и волевым элементами регулятивного компонента конфликтной компетентности и таким индивидуально-типологическим качеством, как «Лабильность», существует обратная взаимосвязь ($r_s = -0,80$, $r_s = -0,49$, $r_s = -0,47$, соответственно, $p \leq 0,05$). Это означает, что молодые люди, которые рассматривают природу конфликта с разных сторон, способны произвольно регулировать свое эмоциональное состояние в предконфликтных и конфликтных ситуациях, способны к волевой саморегуляции, мобилизации ресурсов, им не характерны выраженная изменчивость настроения, мотивационная неустойчивость, сентиментальность, стремление к эмоциональной вовлеченности.

Между рефлексивным элементом регулятивного компонента конфликтной компетентности и таким индивидуально-типологическим качеством, как «Экстраверсия», существует прямая взаимосвязь ($r_s = 0,50$, $p \leq 0,05$). Между мотивационным компонентом конфликтной компетентности и таким индивидуально-типологическим качеством, как «Экстраверсия», существует обратная взаимосвязь ($r_s = -0,61$, $p \leq 0,05$). Это значит, что молодым людям, которые способны производить ментальную реконструкцию конфликта и модифицировать свое поведение, характерны обращенность в мир реально существующих объектов и ценностей, открытость, стремление к расширению круга контактов, общительность, при этом те молодые люди, которые оценивают свое внутреннее состояние как ресурс для решения конфликта, проявляют направленность на себя, погруженность в свой внутренний мир.

Обсуждение результатов

По результатам анализа конфликтной компетентности молодежи и социально-психологических характеристик можно сделать следующие выводы.

Этой выборке свойственны разностороннее восприятие конфликта и осознание положительной роли конфликта для развития личности, умение управлять своими эмоциями в ситуации конфликта и предшествующим ему ситуациям, в т. ч. открыто выражать свои эмоции в корректной для оппонента форме, способность к эмпатии.

При выборе способов когнитивной регуляции эмоций молодые люди отдают предпочтение таким способам, как «Принятие», «Позитивная перефокусировка» и «Позитивная переоценка», т. е. респонденты принимают произошедшие ситуации, несмотря на их исход, обращаются к мыслям о радостных и приятных событиях для создания позитивного значения для личностного роста. Также молодым людям характерно обдумывать свои поступки и действия, взвешенно подходить к задачам и их решениям и учитывать различные варианты решения.

Эти результаты соотносятся с результатами М. М. Кашапова и М. В. Башкина, в соответствии с которыми студенты ориентированы на оптимальную стратегию

поведения в конфликтах, которая взаимосвязана с мотивационным и когнитивным компонентами конфликтной компетентности у студентов [1; 9].

По результатам корреляционного анализа, мы видим, что молодым людям с развитым когнитивным компонентом конфликтной компетентности, т. е. понимающим природу конфликта, свойственно оценивать свои собственные усилия, оставаться нравственно устойчивыми и активно развивать социальные отношения, обдумывать актуальные события без обвинения других; молодым людям с развитым мотивационным компонентом конфликтной компетентности, т. е. оценивающим свое внутреннее состояние в конфликте, свойственно принимать произошедшую конфликтную ситуацию, осознавать позитивное значение конфликта и взвешенно подходить к решению задач; молодым людям с развитым регулятивным компонентом конфликтной компетентности, т. е. производящим мобилизацию ресурсов, регулирующим и модифицирующим собственное поведение, свойственно обдумывать и принимать положительные решения, испытывать удовлетворение от своей жизни.

Выдвинутая гипотеза подтверждена частично. Обнаружено, что существует связь конфликтной компетентности с жизнеспособностью, стратегиями регуляции эмоций, рефлексивностью, личностными характеристиками, а именно: наибольшее количество связей выявлено у когнитивного компонента, при этом все они имеют обратный характер, эффективные стратегии когнитивной регуляции эмоций применяются молодежью с развитым мотивационным компонентом и волевым элементом регулятивного компонента, при этом конфликтная компетентность имеет обратные связи с лабильностью и разнонаправленные связи с экстраверсией.

Вышесказанное позволяет утверждать, что наличие знаний о природе и сути конфликта не сопровождается развитостью адаптационных характеристик (навыков совладания и адаптации, конструктивного взаимодействия с социальным окружением, приспособленностью к жизни в целом), в то же время можно предположить, что развитые навыки мысленной реконструкции конфликта и саморегуляции в ситуации конфликта могут способствовать эффективному управлению эмоциями, большей эмоциональной и мотивационной устойчивости, росту удовлетворенности жизнью в целом.

Заключение

В результате проведенного эмпирического исследования выявлено, что молодым людям с высоким уровнем конфликтной компетентности (преимущественно когнитивного и мотивационного компонента) характерны эмоциональная и мотивационная устойчивость, открытость, общительность и стремление к расширению круга контактов.

Полученные данные позволяют сделать вывод о достаточно высоком уровне развития адаптационных механизмов и психологической готовности молодежи к масштабному внедрению сетевых образовательных практик, в т. ч. дистанционного формата учебы или работы.

Список литературы

1. *Башкин М. В.* Конфликтная компетентность личности: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2009. 242 с.
2. *Башкин М. В.* Формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды. Ярославль: ЯрГУ, 2014. 108 с.
3. *Безбогова М. С.* Социально-психологический портрет современной молодежи // Мир науки. 2016. № 6. С. 1–10.

4. *Бородовицына Т. О.* Психологическое благополучие студентов в условиях дистанционного обучения [Электронный ресурс] // Мир педагогики и психологии. 2020. № 12 (53). URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/psikhologicheskoe-blagopoluchie-studentov-v-usloviyakh-distantsionnogo-obucheniya.html> (дата обращения: 20.01.2021).
5. *Воронин В. Н.* Социально-психологические механизмы формирования организационной культуры: дис. ... д-ра психол. наук. М., 1999. 328 с.
6. *Исаева М. А.* Поколения кризиса и подъема в теории В. Штрауса и Н. Хоува // Знание. Понимание. Умение. 2011. № 3. С. 290–295.
7. *Капустина В. А., Браткова В. А.* Конфликтная компетентность молодежи в контексте применения сетевых практик в образовании // Развитие человека в современном мире. 2020. № 4. С. 93–102.
8. *Карпов А. В.* Рефлексивность как психическое свойство и методики ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
9. *Каишапов М. М., Башкин М. В.* Психология конфликтной компетентности. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2010. 128 с.
10. *Каишапов М. М.* Структурные компоненты конфликтной компетентности студентов // Вестник ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. 2015. № 1. С. 71–75.
11. *Ковалевская Е. В.* Социально-психологические факторы конфликтологической компетентности студентов // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании: материалы II Международной научно-практической конференции / под ред. Л. А. Цветковой. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. Вып. 2. С. 375–383.
12. *Махнач А. В.* Жизнеспособность человека и семьи. Социально-психологическая парадигма. М.: ИП РАН, 2016. 640 с.
13. *Писарева О. Л., Гриценко А.* Когнитивная регуляция эмоций // Философия и социальные науки. 2011. № 2. С. 64–69.
14. *Рыльская Е. А.* Тест «Жизнеспособность человека»: разработка и психометрические характеристики // Социум и власть. 2016. № 1 (57). С. 25–30.
15. *Собчик Л. Н.* Психодиагностика в медицине: практическое руководство. М.: Боргес, 2007. 416 с.



Белашина Татьяна Валентиновна

Бурлакова Софья Сергеевна

РОЛЬ ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ И ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ СИЛОВЫХ СТРУКТУР

Аннотация. Статья посвящена исследованию роли индивидуально-типологических особенностей и жизнестойкости в профессиональной деятельности сотрудников силовых структур. Представлен обзор научных представлений различных авторов по проблеме проявления жизнестойкости личности и индивидуальных особенностей. Приведены результаты эмпирического исследования на выборке, которую составили 100 человек, дифференцированных по признаку пола на две эмпирические группы: ЭГ-1 (N=50) – мужчины, ЭГ-2 (N=50) – женщины, средний возраст испытуемых 30–45 лет. Методы: при помощи сравнительного анализа с применением критерия U-Манна-Уитни были выявлены различия и определены особенности проявления параметров жизнестойкости и индивидуально-типологических особенностей испытуемых. Применение корреляционного анализа rs-Спирмена позволило выявить значимые взаимосвязи между исследуемыми параметрами отдельно в каждой эмпирической группе испытуемых. Результаты: установлено, что в ЭГ-1 наиболее значимые связи образовали параметры интроверсия, экстраверсия, дисбаланс разнонаправленных тенденций и спонтанность. В ЭГ-2 наиболее значимые связи образовали такие параметры как лабильность, стеничность, социабельность, тревожность, нервно-психическая устойчивость и сензитивность.

Ключевые слова: индивидуально-типологические особенности; жизнестойкость; личность; сравнительный анализ; корреляционный анализ.

Belashina Tatiana Valentinovna

Burlakova Sophia Sergeevna

ROLE OF INDIVIDUAL TYPOLOGICAL FEATURES AND VITALITY IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF POWER STRUCTURES EMPLOYEES

Abstract. The article is devoted to the research of the role of individual-typological characteristics and resilience in the professional activities of law enforcement officers. An

Белашина Татьяна Валентиновна – доц. кафедры общей психологии и истории психологии, факультет психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, tatyanelashina@mail.ru, Новосибирск, Россия

Бурлакова Софья Сергеевна – студ. 5 курса, направление «Психология служебной деятельности», профиль «Психологическое сопровождение деятельности сотрудников правоохранительных органов», факультет психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, sofyasergeevna24@yandex.ru, Новосибирск, Россия

Belashina Tatiana Valentinovna – Associate Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, tatyanelashina@mail.ru, Novosibirsk, Russia

Burlakova Sophia Sergeevna – 5th Year student, Direction “Psychology of service activity”, Specialization “Psychological support of the activities of law enforcement officers”, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, sofyasergeevna24@yandex.ru, Novosibirsk, Russia

overview of the scientific ideas of various authors on the problem of manifestation of personality resilience and individual characteristics is presented. The results of an empirical research are presented on a sample of 100 people, differentiated by sex into two empirical groups: Groups-1 (N=50) – men, Groups-2 (N=50) – women, the average age of the subjects is 30–45 years. Methods: using a comparative analysis using the U-Mann-Whitney criterion, differences were identified and the features of the manifestation of the parameters of vitality and individual-typological characteristics of the subjects were determined. The use of the rs-Spearman correlation analysis made it possible to reveal significant relationships between the studied parameters separately in each empirical group of subjects. Results: it was found that in Groups-1 the most significant connections were formed by the parameters introversion, extraversion, imbalance of multidirectional tendencies and spontaneity. In Groups-2 the most significant connections were formed by such parameters as lability, sthenism, sociability, anxiety, neuropsychic stability and sensitivity.

Keywords: individual-typological characteristics; vitality; personality; comparative analysis; correlation analysis.

Введение. В настоящее время психологическому состоянию сотрудников правоохранительных органов уделяется особое внимание в контексте исследовательской деятельности [6; 21; 22]. Подобного характера интерес обусловлен возможностью комплексной оценки психического здоровья человека с целью предупреждения и коррекции развития неблагоприятных изменений. Одним из актуальных подходов, который стоит применять для решения этой проблемы, является индивидуально-типологический анализ образа жизни, стилевых характеристик общения и деятельности, психического здоровья и т. д. Учет индивидуально-типологических особенностей сотрудника позволяет подобрать корректные психопрофилактические и психокоррекционные мероприятия и тем самым помочь сотруднику повысить его эффективность в профессиональной деятельности [20].

Индивидуальные особенности личности рассматриваются как в широком, так и в узком смысле. «В широком, под индивидуальными особенностями понимаются не только отдельные психологические свойства человека, но и особенности тех или иных социальных групп, типичные для них» [7, с. 185]. Таким образом, понимание индивидуальных особенностей личности в широком смысле позволяет говорить о психологических различиях на разных уровнях как индивидуума, так и группы.

Индивидуальные особенности личности в узком понимании обозначают термин «индивидуально-психологические особенности» и понимают под ним «особенности психических процессов, состояний и свойств, отличающих людей друг от друга» [7, с. 185].

В соответствии с методологическим подходом Б. Г. Ананьева, под индивидуальностью понимается «единство и взаимосвязь свойств человека как личности и субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека и индивида» [4, с. 285]. В рамках своего подхода Б. Г. Ананьев выделил и описал структуру индивидуальности, которая представляется многоступенчатой и многоуровневой [3; 5].

С. Л. Рубинштейн подходит к проблеме рассмотрения психических свойств и процессов, а также индивидуально-типологических особенностей с точки зрения выявления общего в этих понятиях и выделения тесных связей между ними. Он считает, что все психические процессы личности, их свойства и особенности объединяет двусторонняя зависимость: с одной стороны, нет такого психологического процесса, который бы не зависел от особенностей и свойств личности, от ее впечат-

лительности и восприимчивости, но с другой стороны, любой из видов психических процессов при осуществлении какой-либо деятельности, в процессе выполнения своей жизненной функции имеет свойство переходить в свойство личности [17].

Л. Н. Собчик под «индивидуально-типологическими особенностями» личности понимает неповторимое своеобразие психики каждого человека, которое проявляется в темпераменте, характере, способностях, в познавательной, эмоциональной, волевой деятельности, в потребностях и других процессах [19]. При этом нормой считается не отсутствие выраженных психологических характеристик, а, наоборот, их наличие, но сбалансированное. То есть, человек, который относится к условной норме, способен в различных ситуациях проявлять себя по-разному, в зависимости от выраженности силы адаптивных свойств. Согласно этой теории, можно говорить об акцентуации личностных свойств у человека, если некоторые его индивидуально-типологические особенности проявляются более заостренно, что указывает на не вполне гармоничную личность.

Профессиональная деятельность сотрудников правоохранительных органов многозадачна, и, как следствие, оставляет свой отпечаток на личности человека и влияет на его образ жизни. Для более полного понимания индивидуально-типологических особенностей, характерных для сотрудников правоохранительной системы важно понимать специфику их профессиональной деятельности, виды выполняемых задач, а также требования, предъявляемые к ним [8].

Несмотря на многообразие видов деятельности в правоохранительной системе, в деятельности ее сотрудников можно выделить некоторые характеристики, которые являются наиболее общими: деятельность в системе правоохранительных органов регламентирована соответствующими положениями, где прописан порядок прохождения службы, указаны обязанности сотрудников, ношение установленной формы и т. д.; деятельность сотрудников опирается на основные принципы деятельности правоохранительных органов; деятельность сотрудников строго регламентирована в соответствии с действующими нормативно-правовыми актами; сотрудники наделены большими властными полномочиями, а результат их применения определяется умением сотрудника разумно, целесообразно и в рамках закона применять власть; сотрудники наделены специфическими средствами воздействия: принуждение в процессе профилактики и пресечения правонарушений, применение средств психологического воздействия на граждан (предупреждение, замечание и др.), применение специальных средств, а также в крайних случаях сотрудники могут прибегнуть к применению физической силы и огнестрельного оружия; работа в условиях строжайшей секретности; столкновение с различными ситуациями, в которых необходимо принимать решение в кратчайшие сроки, что требует от сотрудников таких личностных характеристик, как умение быстро понимать суть происходящего события, высокая психологическая готовность, способность быстро переключаться с одного вида деятельности на другой, коммуникативные качества, стрессоустойчивость и др.; работа предполагает выполнение служебных задач в экстремальных ситуациях, стрессовых ситуациях (ограничения во времени, постоянный риск здоровью, большая ответственность, отсутствие или неполнота информации), а также в ситуациях, связанных с высокой психической перегрузкой; зависимость от социальной и политической ситуаций в стране, внешнее давление и недоброжелательное отношение со стороны граждан к сотрудникам правоохранительной системы, что непременно отражается на психологическом состоянии сотрудника. Все это создает особые обстоятельства, оказывающие влияние на личность сотрудника

и проявление у него особого комплекса индивидуально-типологических особенностей [15; 18].

Вместе с тем, в настоящее время отмечается существенное усиление темпа развития общества, социальных, политических, экономических, технических условий жизнедеятельности. Все это требует от человека постоянной необходимости приспособляться к меняющимся условиям среды, адаптироваться к ним. Особое значение приобретает обеспечение стабильности, устойчивости и уравновешенности жизни человека. Таким образом, в настоящее время актуальной темой исследования становится изучение жизнестойкости личности.

Жизнестойкость понимается как способность личности справляться со стрессовой ситуацией, оставаясь при этом достаточно спокойным, не позволять эмоциональному фону влиять на успешность выполнения профессиональных задач и успешно противостоять стрессовым ситуациям в профессиональной деятельности [9].

Большинство исследований проблемы жизнестойкости раскрывают ее как важнейшую личностную переменную, предопределяющую влияние стрессогенных факторов (в том числе хронических) на соматическое и душевное здоровье человека, а также на его эффективность при выполнении профессиональной деятельности [10; 11; 12].

С. Кобейса впервые стала изучать жизнестойкость личности как важный фактор сопротивления трудностям. Проводя эксперименты по изучению этого феномена, она установила, что эта черта является опорой в сопротивлении стрессовым воздействиям. Еще одним исследователем, кто заинтересовался изучением феномена жизнестойкости, стал С. Мадди. Рассматривая жизнестойкость с точки зрения целостного подхода к личности, он провел лонгитюдное исследование менеджеров крупной телекоммуникационной компании по изучению личностных особенностей у сотрудников, работающих в стрессогенной ситуации. В результате исследования ученый получил следующие данные: у сотрудников, которые подвергались постоянному стрессовому воздействию, улучшилась профессиональная деятельность. С. Мадди связал это с тем, что у них была выявлена структура установок и умений, способствующих превращению ситуации стресса в ситуацию проявления своих возможностей [13, с. 59]. В 1980 г. С. Мадди вводит понятие «hardiness» (в переводе с англ. – «выносливость», «стойкость», «крепость») [16].

Впоследствии феномен привлек внимание многих исследователей, в том числе отечественного ученого Д. А. Леонтьева, который перевел понятие «hardiness» на русский язык как «жизнестойкость». Такой перевод повлиял на эмоциональную окраску термина. Если рассмотреть термин «жизнестойкость» как полярность термина «устойчивый» и «неустойчивый», то можно обратиться к словарю А. Ребера и посмотреть, как он определяет эти термины. Под «устойчивым» он понимает «характеристику индивида, поведение которого является относительно надежным и последовательным» [14], следовательно, «неустойчивый» – это непредсказуемый и беспорядочный в поведении и настроении человек, или человек, представляющий опасность для окружающих [14]. Для семантического понимания термина «жизнестойкость» его стоит разделить на слово «жизнь», которое само по себе эмоционально насыщено для человека, и слово «стойкость», которое является психологическим свойством личности.

Немного по-другому рассматривает жизнестойкость Л. А. Александрова. Она раскрывает ее как «интегральную способность, лежащую в основе адаптации

личности» [16, с. 33]. Способность включает в себя общие (базовые личностные установки, ответственность, самосознание, интеллект и смысл как вектор, который организует активность человека) и специальные способности личности (навыки преодоления различных типов ситуаций и проблем, взаимодействие с людьми, а также навыки преодоления различных типов сложных ситуаций, т. е. саморегуляция) [1; 2].

Профессиональная деятельность сотрудников правоохранительных органов сопряжена с работой в экстремальных условиях, стрессовых ситуациях, что обуславливает определенный уровень развития таких качеств, как ответственность, способность быстро адаптироваться к любым ситуациям, стрессоустойчивость, направленность на выполнение поставленных задач, обладание высоким уровнем самоконтроля, самообладания и т. д.

В рамках представленной проблемы было проведено эмпирическое исследование, целью которого явилось определение роли индивидуально-типологических особенностей и жизнестойкости в профессиональной деятельности сотрудников силовых структур.

Методы. Эмпирическое исследование было проведено на выборке действующих сотрудников разных подразделений ГУ МВД России по Новосибирской области в количестве 100 человек, из них 50 мужчин и 50 женщин, возрастной диапазон испытуемых от 30 до 45 лет.

Диагностика индивидуально-типологических особенностей осуществлялась при помощи методики «Индивидуально-типологические особенности (ИТО+)» К. В. Сугоняева. Опросник включает 10 первичных шкал (шкала достоверности, шкала аггравации, экстраверсия–интроверсия, спонтанность–сензитивность, стеничность–тревожность, ригидность–лабильность) и 6 социально-психологических аспектов межличностного поведения (лидерство, социабельность, компромиссность, конформизм, внутренний конфликт, дисбаланс разнонаправленных тенденций).

Особенности проявления жизнестойкости оценивались при помощи методики «Тест жизнестойкости» С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева [11]. Методика включает как общий показатель (жизнестойкость), так и три показателя по отдельным компонентам (вовлеченность, контроль, принятие риска).

Также при проведении эмпирического исследования была осуществлена диагностика нервно-психической устойчивости при помощи анкеты оценки нервно-психической устойчивости «Прогноз-2» В. Ю. Рыбникова, предназначенной для раннего определения лиц с признаками нервно-психической неустойчивости (НПУ) и определения уровня нервно-психической устойчивости у специалистов «силовых» структур при профессиональном психологическом отборе.

Математико-статистическая обработка полученных данных осуществлялась с применением компьютерных программ Excell и SPSS Statistics 19.0. Сравнительный анализ полученных данных осуществлен по критерию U-Манна-Уитни, выявление взаимосвязей между исследуемыми параметрами при помощи корреляционного анализа rs-Спирмена, достоверность полученных результатов – не ниже 5 % уровня значимости (p).

Результаты. Исследование индивидуально-типологических особенностей и жизнестойкости у испытуемых осуществлялось отдельно по двум эмпирическим группам, дифференцированным по признаку пола: ЭГ-1 (N=50) – мужчины, ЭГ-2 (N=50) – женщины. Дифференциация выборки была обусловлена предположением, что у мужчин и женщин – сотрудников правоохранительных органов – проявление

исследуемых параметров индивидуально-типологических особенностей и жизнестойкости будет различным.

Статистическая обработка полученных данных позволила установить наличие достоверных различий по ряду параметров. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Оценка достоверности различий исследуемых признаков между ЭГ-1 (N=50) и ЭГ-2 (N=50) с применением критерия U-Манна-Уитни

Переменные	Средний ранг		Критерий U-Манна-Уитни	Уровень значимости
	ЭГ-1	ЭГ-2		
Жизнестойкость	51,91	49,09	1179,5	0,627
Вовлеченность	52,15	48,85	1167,5	0,569
Контроль	52,79	48,21	1135,5	0,429
Принятие риска	49,36	51,64	1193	0,693
Стеничность	57,47	43,53	901,5	0,015
Сензитивность	43,78	57,22	914	0,019
Конформизм	44,78	56,22	964	0,048
Внутренний конфликт	43,74	57,26	912	0,020
Нервно-психическая устойчивость	53,97	47,03	1076,5	0,230

Примечание: ** – различия значимы на уровне $p \leq 0,01$; * – различия значимы на уровне $p \leq 0,05$

Анализ полученных данных показал, что испытуемые ЭГ-1 (мужчины) превосходят ЭГ-2 (женщины) по параметру «стеничность» ($U=901,5$ при $p \leq 0,015$).

Испытуемые ЭГ-2 (женщины) значимо превосходят испытуемых ЭГ-1 (мужчины) по параметрам «сензитивность» ($U=914$ при $p \leq 0,019$), «конформизм» ($U=964$ при $p \leq 0,048$), «внутренний конфликт» ($U=912$ при $p \leq 0,020$).

В процессе выявления характера взаимосвязей между параметрами жизнестойкости и индивидуально-типологическими особенностями был применен корреляционный анализ r_s -Спирмена.

Анализ матрицы интеркорреляций по ЭГ-1 (N=50) – мужчины, позволил установить наличие 26 значимых связей, интерпретации подверглись наиболее информативные взаимосвязи, которые характеризуют испытуемых этой группы. Полученные результаты представлены на рис. 1.

Анализ матрицы интеркорреляции по ЭГ-2 (N=50) – женщины, позволил установить наличие 41 значимой связи, интерпретации подверглись наиболее информативные, которые характеризуют сотрудниц женского пола. Полученные результаты представлены на рис. 2.

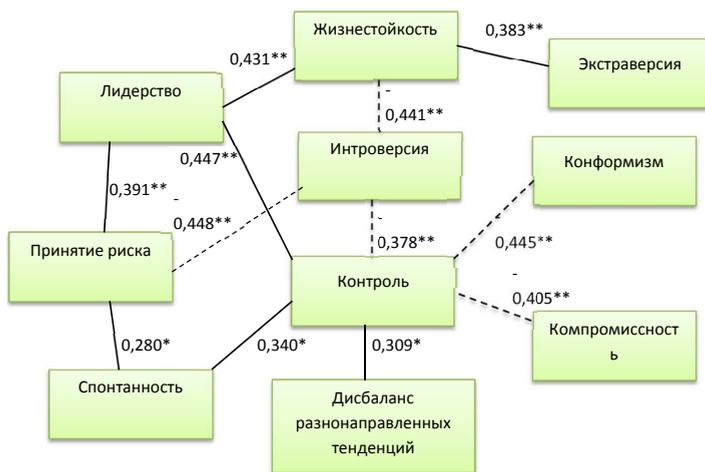


Рис. 1. Корреляционная плеяда взаимосвязей жизнестойкости и индивидуально-типологических особенностей личности в ЭГ-1 (N=50) – мужчины с применением коэффициента rs-Спирмена

Примечание:

*** – очень сильная связь показателей (при $p \leq 0,001$); ** – сильная значимая связь (при $p \leq 0,01$); * – присутствует статистически значимая связь (при $p \leq 0,05$)

————— положительные связи между показателями
 - - - - - отрицательные связи между показателями

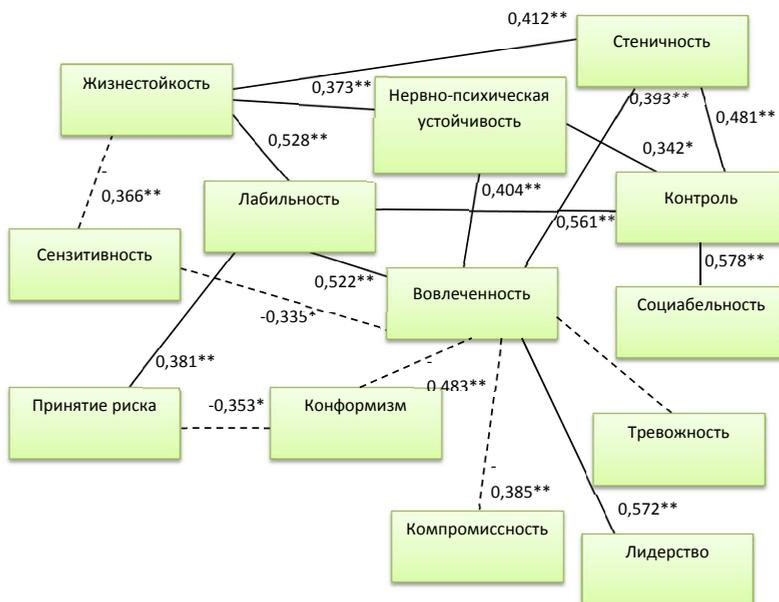


Рис. 2. Корреляционная плеяда взаимосвязей жизнестойкости и индивидуально-типологических особенностей личности в ЭГ-2 (N=50) – женщины с применением коэффициента rs-Спирмена

Примечание:

*** – очень сильная связь показателей (при $p \leq 0,001$); ** – сильная значимая связь (при $p \leq 0,01$); * – присутствует статистически значимая связь (при $p \leq 0,05$)

————— положительные связи между показателями
 - - - - - отрицательные связи между показателями

Обсуждение результатов. Анализ полученных результатов показал, что испытуемым ЭГ-1 (мужчины) свойственна активная самореализация, упрямство и своеволие в отстаивании интересов. У сотрудников мужчин в большей степени развиты такие качества, как лидерство, самоактуализация, самоконтроль. Они в различных жизненных ситуациях способны держать себя в руках, контролировать свои поступки и действия, что составляет основу профессиональной позиции сотрудника правоохранительных органов.

Для испытуемых ЭГ-2 (женщины) более характерно проявление впечатлительности, склонности к рефлексии, пессимистичности в оценке перспектив, неуверенности в себе и избыточная ориентированность на общепринятые нормы поведения, столкновение противоположных убеждений, мыслей, желаний. Можно предположить, что проявление конформизма и сензитивности позволяет испытуемым этой группы реже вступать в конфликтные ситуации, которые могут возникнуть в процессе решения служебных задач. У них проявляется недостаточная уверенность в себе и ориентация на общепринятые нормы при выборе стратегии поведения в конфликте. Склонны к компромиссу, придерживаясь мнения большинства, не стремятся агрессивно отстаивать свою точку зрения.

Результаты корреляционного анализа по ЭГ-1 показали наличие значимых положительных взаимосвязей между параметрами: «лидерство»—«контроль» ($r_s=0,447$ при $p \leq 0,001$); «жизнестойкость» ($r_s=0,431$ при $p \leq 0,002$); «принятие риска» ($r_s=0,391$ при $p \leq 0,005$), указывающие на то, что сотрудники с ярко выраженными лидерскими качествами, уверены в своих действиях, хорошо осознают собственные цели и имеют устойчивые жизненные установки; «спонтанность»—«контроль» ($r_s=0,340$ при $p \leq 0,016$); «принятие риска» ($r_s=0,280$ при $p \leq 0,049$) указывает на проявление некоторой необдуманности в высказываниях и поступках, а также склонность брать на себя ответственность за значимые события своей жизни; «экстраверсия»—«жизнестойкость» ($r_s=0,383$ при $p \leq 0,006$) – испытуемые склоны к расширению контактов, чувствуют себя уверенно в своей профессиональной деятельности и способны эффективно справляться со стрессовыми ситуациями.

Также были обнаружены значимые отрицательные взаимосвязи между переменными: «интроверсия»—«жизнестойкость» ($r_s=-0,441$ при $p \leq 0,001$); «принятие риска» ($r_s=-0,448$ при $p \leq 0,001$); «контроль» ($r_s=-0,378$ при $p \leq 0,007$), что указывает на способность адекватной оценки окружающей обстановки и уверенность в своих действиях в экстремальных ситуациях; «конформизм»—«контроль» ($r_s=-0,445$ при $p \leq 0,001$) – низкий уровень конформности позволяет принимать самостоятельные решения, контролировать собственные действия и деятельность других сотрудников.

По результатам проведенного корреляционного анализа в ЭГ-2 были выявлены следующие сильные положительные взаимосвязи между переменными: «лабильность»—«жизнестойкость» ($r_s=0,528$ при $p \leq 0,000$); «вовлеченность» ($r_s=0,522$ при $p \leq 0,000$); «контроль» ($r_s=0,561$ при $p \leq 0,000$); «принятие риска» ($r_s=0,381$ при $p \leq 0,006$), показывающие, что испытуемые этой группы легче воспринимают происходящие события, что позволяет им эффективно справляться с решением профессиональных задач; «стеничность»—«контроль» ($r_s=0,481$ при $p \leq 0,000$); «жизнестойкость» ($r_s=0,412$ при $p \leq 0,003$); «вовлеченность» ($r_s=0,393$ при $p \leq 0,005$) – свидетельствует о склонности к активной самореализации, отстаиванию своих интересов, что позволяет чувствовать уверенность в своих действиях, качественно решать профессиональные задачи; «нервно-психическая устойчивость»—«вовлеченность» ($r_s=0,404$ при $p \leq 0,004$); «жизнестойкость» ($r_s=0,373$ при $p \leq 0,008$);

«контроль» ($r_s=0,342$ при $p\leq 0,015$) – достаточный уровень нервно-психической устойчивости позволяет испытуемым быть менее подверженными воздействию стрессовых факторов профессиональной деятельности; «социабельность»– «контроль» ($r_s=0,578$ при $p\leq 0,000$) – испытуемые склонны к общению с людьми, установлению и расширению социальных контактов, способны осознавать свои цели, деятельность и контролировать процесс их достижения.

Анализ полученных значимых отрицательных взаимосвязей показал: «конформизм»–«вовлеченность» ($r_s=-0,483$ при $p\leq 0,000$); «принятие риска» ($r_s=-0,353$ при $p\leq 0,012$) – испытуемые имеют низкий уровень конформности, что позволяет им эффективно включаться в решение профессиональных задач, ориентироваться на собственный опыт разрешения различных ситуаций, они склонны искать новые пути решения сложных вопросов; «сензитивность»–«жизнестойкость» ($r_s=-0,366$ при $p\leq 0,009$); «вовлеченность» ($r_s=-0,335$ при $p\leq 0,018$) – испытуемые проявляют высокую восприимчивость в отношении различных внешних воздействий, они чувствительны к замечаниям, критике, что может сказываться на характере решения профессиональных задач; «компромиссность»–«вовлеченность» ($r_s=-0,385$ при $p\leq 0,006$) – указывает, что испытуемые не стремятся к самоутверждению и более склонны избегать открытого конфликтного столкновения.

Выводы. Результаты проведенного исследования показали, что для мужчин и женщин способность конструктивно действовать в условиях стресса прямо зависит от выраженности лидерских качеств личности, а препятствующими особенностями выступают компромиссность и конформизм.

Для ЭГ-1 (мужчины) экстраверсия, спонтанность и дисбаланс разнонаправленных тенденций являются параметрами, определяющими эффективное преодоление стрессовых ситуаций в профессиональной деятельности. Для ЭГ-2 (женщины) переменными, определяющими эффективность преодоления стрессовых ситуаций, являются стеничность, лабильность, нервно-психическая устойчивость и социабельность. При этом препятствующей особенностью на пути преодоления стрессовой ситуации для мужчин будет являться интроверсия, а для женщин таких особенностей несколько – сензитивность и тревожность.

Список литературы

1. *Александрова Л. А.* К концепции жизнестойкости в психологии // Сибирская психология сегодня: сборник научных трудов / под ред. М. М. Горбатовой, А. В. Серого, М. С. Яницкого. Кемерово: Кузбассвузиздат. 2004. С. 82–90.
2. *Александрова Л. А.* К осмыслению понятия «жизнестойкость личности» в контексте проблематики психологии способностей // Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований. 2005. С. 16–21.
3. *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды: в 2 т. / под ред. А. А. Бодалёва, Б. Ф. Ломова. М.: Педагогика, 1980. Т. 1. 232 с.
4. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2010. 288 с.
5. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2001. 272 с.
6. *Белашина Т. В., Легачева Т. А.* Взаимосвязь индивидуально-психологических особенностей личности и уровня подавления гнева (на материале выборки сотрудников следственного комитета РФ) // Развитие человека в современном мире. 2017. № 1. С. 187–192.
7. Большой психологический словарь / Авдеева Н. Н. [и др.]. М.; СПб.: АСТ: Прайм-Еврознак, 2009. 811 с.

8. *Гордиенко Е. Л.* К вопросу о понятии жизнестойкости у сотрудников уголовно-исполнительной системы в экстремальных условиях профессиональной деятельности // Теоретические и практические проблемы развития уголовно-исполнительной системы в Российской Федерации и за рубежом: сборник тезисов выступлений и докладов участников Международной научно-практической конференции / под ред. А. А. Крымова. Рязань: Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний. 2018. С. 743–747.

9. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2019. 860 с.

10. *Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И.* Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика: коллективная монография. 2011. С. 161–187.

11. *Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И.* Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.

12. *Никитина Е. В.* Феномен жизнестойкости: концепция, современные взгляды и исследования // АCADEMY. 2017. № 4 (19). С. 100–103.

13. *Овчарова Р. В.* Методология исследования жизнестойкости личности // Вестник Курганского государственного университета. 2019. № 2 (53). С. 59–65.

14. Оксфордский толковый словарь по психологии [Электронный ресурс]: под ред. А. Ребера. URL: <https://vocabulary.ru/slovari/oksfordskii-tolkovyi-slovar-po-psihologii.html> (дата обращения: 29.01.2021).

15. *Папкин А. И.* Юридическая психология. Домодедово: ВИПК МВД России, 2002. 115 с.

16. *Пугач Л. Ю., Альмешкина А. А.* Теоретическое осмысление понятия «жизнестойкость» личности в трудах зарубежных и отечественных авторов // Журнал психиатрии и медицинской психологии. 2018. № 1 (41). С. 32–40.

17. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.

18. *Свечников Н. И.* Сущность правоохранительной деятельности // LEX RUSSICA (Русский Закон). 2016. № 7 (116). С. 28–37.

19. *Собчик Л. Н.* Психология индивидуальности: теория и практика психодиагностики. СПб.: Речь, 2005. 621 с.

20. *Фомин В. В.* К вопросу о профессиональной компетенции сотрудников правоохранительных органов // Человек: преступление и наказание. 2020. Т. 28 (1–4). № 1. С. 128–132.

21. *Шамшикова О. А., Белашина Т. В.* Специфика проявлений гнева в экстремальных и кризисных состояниях // Экология человека. 2018. № 11. С. 44–50.

22. *Shamshikova O. A., Ermolova E. O., Belashina T. V.* Expression of individual psychological personality traits depending on the level of anger repression (a case study of a sample group of law enforcement officers) // Third International conference on humanity and social science (ICHSS2017): conference proceeding (Xiamen, 24–25 december, 2017). Novosibirsk: NSPU, 2017. P. 188–192



УДК 159.9:378.1

Родштейн Мария Николаевна

ЧЕЛОВЕК В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: СОЦИОГУМАНИТАРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ КАК ОТКРЫТАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. Автор обосновывает позицию, согласно которой высшее образование должно готовить студента не только к овладению узкопрофессиональной научной компетентностью, но и к выполнению новых социальных ролей в обществе. Уточняя факторы, тормозящие процесс обновления системы профессионального образования, автор отстаивает идею кумуляции и репрезентации культурных значений в образовании. Это и есть современная задача гуманитаризации познавательной парадигмы, основанной на понимании быстрого старения информации и системного осмысления предыдущего знания. Новые социальные вызовы времени обязывают соотносить с ними целеполагание образования, которое в контексте социогуманитарного подхода является специфической структурой, соединяющей субъективный мир сознания студентов с новыми способами научной коммуникации. Практико-ориентированный подход в образовании, тесно связанный с реальной жизнью и направленный на поиск непосредственной пользы знаний для воспитания нравственной и социально адаптированной личности, может обогатить специфику российского проекта образования культурными образцами социальной реальности. Автор обосновывает представление, что основными составляющими эффективной личности профессионала становятся психологическая мобильность, коммуникабельность, социальная адаптивность и культура, так как в культуре кумулируются все социально значимые знания, а это позволяет определять и переопределять пригодность любых технологий (духовных и материальных) для общества. В силу этого контрапунктными стратегиями интеллектуализации познавательного процесса являются: необходимость «учить учиться»; обучать современной методологии науки и специальности; учить компетенции на базе критического подхода к мышлению, способному выходить за пределы однажды найденных технологий решения профессиональных задач. Оптимизация познавательной самостоятельности студента запускается смыслопорождающей фокусировкой содержания дисциплины, а именно: вводом в концептуалистику новых научных школ; моделированием соответствующих программ; обновлением научных дискурсов; продуктивными сценариями порождения знания.

Ключевые слова: персонологический подход; образовательная среда; социогуманитарность; целеполагание; гуманитаризация образования; содержание образования; интеллектуализация; инновационное поведение.

Родштейн Мария Николаевна – канд. психол. наук, доц., доц. кафедры педагогики и психологии, Самарский государственный социально-педагогический университет, rodshtein@inbox.ru, Самара, Россия

Rodshtein Maria Nikolaevna – Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Samara State Social and Pedagogical University, rodshtein@inbox.ru, Samara, Russia

MAN IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: SOCIO-HUMANITARIAN FEATURES OF THE UNIVERSAL GOALS OF MODERN EDUCATION AT THE UNIVERSITY

Abstract. The author found the position that higher education should prepare the student not only for mastering narrowly professional scientific competence, but also for fulfilling new social roles in society. Specify the factors that hinder the process of updating the vocational education system, the author defends the idea of cumulation and representation of cultural meanings in education. This is the modern task of humanizing the cognitive paradigm, based on understanding the rapid aging of information and systemic comprehension of previous knowledge. New social challenges of the time oblige to correlate with them the goal-setting of education, which in the context of the socio-humanitarian approach is a specific structure that connects the subjective world of students' consciousness with new methods of scientific communication. A practice-oriented approach in education, closely related to real life and aimed at finding the direct use of knowledge for the upbringing of a moral and socially adapted person, can enrich the specifics of the Russian education project with cultural samples of social reality. The author substantiates the idea that psychological mobility, communication skills, social adaptability and culture become the main components of an effective professional personality, since all socially significant knowledge is cumulated in culture, and this allows one to determine and redefine the suitability of any technologies (spiritual and material) for society. Because of this, counterpoint strategies for intellectualizing the cognitive process are: the need to teach to learn; teach modern methodology of science and specialty; to teach competencies based on a critical approach to thinking that is able to go beyond the once found technologies for solving professional problems. Optimization of the student's cognitive independence is triggered by the meaning-generating focusing of the content of the discipline, namely: the introduction of new scientific schools into conceptualism; modeling of the corresponding programs; updating scientific discourses; productive scenarios for generating knowledge.

Keywords: personal approach; educational environment; sociogumanitarian; goal setting; humanitarization of education; content of education; intellectualization; innovative behavior.

Глобальные драматические события в начале XX в. актуализируют персонологический подход к изучению социальных проблем, угрожающих будущему человечества: рост отчуждения, падение ценности человеческой жизни, экспансия агрессии и терроризма, обесценивание брачных отношений и родительских чувств, массовая аномия и, как следствие, преступность [4; 5; 7; 9; 10; 11; 16]. Скорость изменения практик жизни людей европейской культуры, неравномерность изменений мировосприятия людей приводят к дезориентации в системе базовых ценностей человека. Особенно остро переживают кризис ценностной ориентации молодые поколения, озабоченные поиском успешного стиля жизни [1]. Но каким бы ни оказался их выбор, в роли его универсального опосредствования выступают гуманитарные ценности образовательной среды.

Новые социальные нормы наблюдаемого мира обязывают соотносить с ними целеполагание современного образования [9; 10; 11; 16]. Тем более, что многими исследователями этой проблемы наконец осознан тот неумолимый факт, что вузы, которые нивелируют гуманитарное образование и увеличивают объем часов только на профессиональную подготовку, лишают тем самым общество будущего репрезен-

тирывать достижения своего народа, национальной культуры. Последнее значимо именно в гуманитарной составляющей образования. Однако «культурная эстафетность», овладение культурным опытом предшествующих поколений в образовательной среде не является «проторенной колеей», продвигаясь по которой личность лишь «подбирает» выброшенные предшественниками «предметы бывшего пользования» (знания, умения, навыки, «целые компетенции» и т. д.), чтобы употребить по своему усмотрению. Однако только овладев отечественным культурным наследием, ставя намерения впереди фактов, мир целей впереди привычек, человеческие идеалы впереди быта возможно «сплотиться» вокруг Идеала культуры.

В свое время немецкий ученый Гуго Мюнстерберг утверждал, что представление об априорных ценностях связаны не с причинами, а с целями [8]. Им был поставлен вопрос о проективном персонализме. Это позиция перфекционистской веры образования в идеальные ценности человека: история человечества идет параллельно истории персонализации. Она разворачивается не только как сознание, но и как усиление самогуманизации вида [5]. Вот почему проективно-историческое образование персоны произрастает из исторического психогенеза, а также как понимание человека из его опытных практик. Каждое «Я» собирает «себя самого», производя творческий акт «самоконструирования». Живая спонтанная самость принуждает к социальной идентификации. Только тогда человек втягивается в погоню за индивидуальным образом себя самого, если уверен, что на него не объявлена социальная «облава». При такой стратегии могут появиться ростки личной этики высокой индивидуальной ответственности за все происходящее вокруг. Обучить человека находить свою суть и свое единство, вопреки прессингу расхожих формул и абстрактно-догматическому стилю мышления – в этом замысел проективно-персоналистической педагогики. Это чаще всего история обособленного человека, который играет очень важную роль в истории, являясь вневременным, постоянным фактором цивилизационной роли человечества [15]. Проектируя себя, он проектирует историю по мере своих возможностей, задаваемых все той же историей – историей, где гласом вопиющего всегда остается личностное начало, «потенциальность» персонализма [4; 5; 7; 9; 10; 11; 12; 13; 16]. Современная педагогика «стесняется» философствовать, предпочитая «жонглировать» «методическим технологизмом», однажды уже названным Германом Гессе «игрой в бисер». В. Р. Имакаев завершает исследование образовательной реальности традиционализма, знаниецентризма конкретным выводом: «Антропология “обобщенного индивида”, эмпирико-аналитическая генерализация, иерархическая прескриптивность, сциентизм ограничивают исследователей при решении проблемы смысла образования» [4, с. 36] Каковы же реалии реформирования профессионального образования с точки зрения обычного преподавателя, ежедневно реализующего предлагаемые сценарии?

Модернизация образования как общая социально-психологическая рамка изменений обязывает решить ряд проблем науки о приспособлении субъектов образования к изменяющейся образовательной реальности [9; 11; 12; 13; 16]. Так как национальные проекты общества и культуры выстроены в социальных характеристиках нового современного человека: разумности, стремления к идеальным целям, жизненным смыслам и постоянного повышения человеческого качества, т. е. локальных конструкций человеческого, то образование как автономная сфера конструирования символических образцов изображения человека должно на этом основании вырабатывать формы кумуляции и репрезентации культурных значений образовательной среды. Это и есть современная задача гуманитаризации образования. Репродуктив-

но-циклические (обычаи и ритуалы), цикло-динамические (мода, массмедиа, видеокультура, интернет) процессы формируют новые факторы адаптации субъектов образования к изменениям социальной реальности. В то же время сохраняется традиционная структура образования человека, в которую входят:

- содержательная совместная деятельность, ориентированная на государственные ценности;
- автономия личности в образовательных группах и стимулирование ее субъектности (инициативы);
- стимулирование форм межгруппового взаимодействия;
- паритетность взаимоотношений педагогического и учебного коллективов;
- генезис контактной общности в образовательно-социальных средах;
- субъектность профессиональной деятельности (автономизация активности);
- субъектность социальных отношений (воспроизводство личностной целостности посредством символического конструкционизма);
- конвенционализация взаимоотношений субъектов образования как стратегия гражданственности (система конвенций о формах воздействия и вкладов);
- социокультурные приоритеты образовательной политики через освоение социогуманитарного способа мышления;
- воспитание отвращения к насилию и произволу [5].

Сочетание нового и старого часто приобретает конфликтный характер, тем более что в России пока нет опыта познавательной парадигмы, основанной на понимании быстрого старения информации и системного осмысления предыдущего знания. Метатеории образования как интегральная прагматика практик науки (Запад) и кумуляции (складирования) концептуализаций (Россия) приобретают характер системных трендов. Это касается различий в дефинитивном анализе, систематизации и обобщении, самостоятельной работе студентов, методических рекомендациях для преподавателей и студентов, что придает реформе образования «догоняющий» характер.

Публичная апробация инновационных задач создает новое проблемное поле социогуманитарного поиска, который невозможен без развития культуры преподавания, понимания акмеологии субъектов образования в изменяющемся мире (проблемы автономии и индивидуализации личности), социализации и ресоциализации педагогов в режиме кризиса деонтологии образования. Без философско-методологической и социогуманитарной проработки инновационных идей и практик не имеет смысла осваивать педагогические изобретения, так как без осознания преимуществ внедрения новелл копиизм в образовательной среде не достигает желаемых целей.

Новации социогуманитарного генезиса самосовершенствующейся системы образования, создающие вариативность, эффективны только при надежности универсальных подходов обучения с функциональной точки зрения. Методологические задачи многообразны: рефлексия учебного знания; интердисциплинарность и креативность стратегического мышления; взаимодействие студентов с окружающей социокультурной и политической средой (волонтерство, воспитание социального активизма); обучение инновативности, предприимчивости, т. е. способности выполнять нечеткие задачи с пограничными условиями не на основе образцов, а на основе самостоятельно разработанных способов и приемов. Таким образом, образование в контексте социогуманитарного подхода является специфической структурой, соединяющей субъектный мир сознания студентов с новыми культурными образцами окружающей социальной и природной реальности. Выделение студенческого воз-

раста как определяющего гражданскую и политическую позицию, зависящую от характера развивающей среды, задает проблемные рамки контура социального дизайна гуманитаризации образования. Социальные представления смысложизненного характера приобретают особое значение в период резких социальных изменений, происходящих в настоящее время в мире, государстве, обществе [3].

Социогуманитарные трансформации формируются в контексте метода «коцитирования» (котировки), выявления кластеров ученых (Ю. Гарнфильд), занимающихся перспективными исследованиями на переднем крае науки, создания научной карты дисциплин с целью включения студентов в наиболее перспективные темы, замещения обобщений критикой постулатов, что ведет к формированию критического мышления.

В современном образовании пока торжествует дисциплинарный (воспроизводящий и распространяющий знания) подход к обучению в противовес доктринально-продуктивному (производящему знания). Нарастивание общественной способности «экстрагировать» знания из информации несовместимо с воспроизводящими (репродуктивными) образовательными технологиями. Логически неоправданный уровень анализа, определяющий цели научного исследования, нерелевантные цели и методы исследования не позволяют подготовить обучаемого к самостоятельному производству знания. В то же время, метод критики порождает психореляционное мышление (информационное сознание непрерывного образования, изменяющегося по принципу относительности знания), способность к технологической практике, постановке новых теоретических проблем и сознательному формированию культуры действием не получает развития. Практико-ориентированный подход в образовании, тесно связанный с реальной жизнью и направленный на поиск непосредственной пользы знаний для воспитания нравственной и социально адаптированной личности, может переопределить специфику российского проекта образования. Отечественное образование способно устремиться к универсальным целям с точки зрения человека, его потребностей, его практической жизни. Анализ содержания сознания в реальной жизни человека и развитии его нравственности отвечают традиции этической направленности российского знания как социальности и роли культуры в формировании национального самосознания.

Современная социогуманитарная ориентация образования, в отличие от дисциплинирующей, ориентирована на развитие методологий «мягких социальных взаимодействий, социально-культурной и социально-психологической реабилитации субъектов образования, испытывающих трудности в общении, корректировке социальных отношений, снижении культурной конфронтации и напряженности [6].

Новая социокультурная идентичность студентов уже отличается снижением роли социальной значимости традиционных статусных маркеров личности (сословности, национальности, расы, вероисповедания) [10]. Вытеснение статусно-ролевых функций человека в частную сферу провоцируется новыми характеристиками личности, связанными с актуальностью профессии, динамикой должностного роста.

Трансформация образовательной культуры продемонстрировала во второй половине XX в. (США, Россия, Япония, Германия) феномен, как быстрое развитие науки, образования и коммуникативных технологий может стремительно изменить общество. Так как в культуре кумулируются все социально значимые знания, то именно она определяет и переопределяет пригодность любых технологий (духовных и материальных) для общества. Если учесть, что XX – начало XXI вв. в Рос-

сии связаны с конфронтацией идеологических дискурсов левой интеллигенции (советской ментальности без культурных корней и религиозной веры) и правой интеллигенции (новорусской либеральной ментальности, основанной на иностранных формулах демократии), то образование в последние десятилетия политически принуждалось к адаптации к идеологическим тенденциям, что совершенно невозможно в деидеологизированных независимых университетах Европы и США [3]. Возникшая в начале XIX в. гуманитарная концепция образования (Гердер, Гегель, Гумбольдт) акцентировала цели образования на развитии самосознания личности, самоформирующейся в актах самопознания культуры. Цели политики не важнее целей самой жизни: они не должны ограничивать понимание, мышление, образование в соответствии с идеологическими доктринами позитивизма. Навязывание позитивистской идеологии в качестве единственной истины ведет к примитивности сознания, к сектантству в формах мышления. «Тромбоз» тезаурусов социогуманитарных наук, постоянно увеличивающих свое многообразие в мире, в отечественной образовательной системе, блокирует развитие личности профессионалов, из-за этого воспроизводится «узкопрокомпетентный функционер», неспособный к самостоятельным стратегиям мышления, креативности и социальной самодостаточности. В отличие от позитивизма, ориентированного на блокировку индивидуальности личности профессионала, гуманитаризация образования осуществляет развитие интеллектуального искусства рефлексии с целью разрешения кризисов ориентирования личности, что может и должно развиваться в системе профессионального образования [14]. При этом оптимизация познавательной самостоятельности студента запускается смыслопорождающей фокусировкой содержания дисциплины: вводом в концептуалистику новых научных школ; моделированием соответствующих программ; обновлением научных дискурсов; продуктивными сценариями порождения знания. Фактически, нами названы контрапунктные стратегии интеллектуализации познавательного процесса, причем, информационная составляющая познания максимально делегируется самому студенту. Пространство поиска гуманитарных императивов должно быть распространено и на образование как на структурный элемент гуманитарной идеологизации общества, как это было с императивом «осмысленного бытия» А. Сахарова или с планетарным оптимизмом П. Тейяра де Шардена. Только при этом условии образование способно готовить студента не просто к овладению узкой профессиональной научной компетентностью, а к исполнению его социальной роли в обществе. Способность обогащать и развивать свое мышление, на основе которого воспитывается духовная аутентичность и сознательное отношение к предпочитаемой деятельности, целиком и полностью достигает цели образования. Социогуманитарное образование могло бы готовить гражданина и к автономному выбору мировоззрения, если бы оно вводило в круг современных идеологий и пропаганд, предупреждая тем самым тотальность влияния навязываемой СМИ идеологии, формирующей пассивного конформиста и агрессивного потребителя. Экспликация предикатов духовности в современной парадигме образования соединяет образ мира с нравственным законом личности через: обучение умению учиться в сфере постоянно меняющейся информации («информационного перепроизводства»); обучение в условиях дисперсизации образования («оазисы» науки (научные школы)), «точки роста» (инновационные «инкубаторы»), стартапы как новые домены науки и культуры; диверсификацию форм образования; вытеснение западных стандартов образования (инокультурные стандарты жизни и ценности) отечественными; либерализацию программ обучения за счет расширения предметов для селек-

тивного выбора; духовность образования как способ обучения самостроительству личности и призванию (выбора собственного образа, своей судьбы и роли).

Подводя итоги размышления о новых задачах социогуманитаризации высшего образования, мы констатируем необходимость обновления образования в общей логике социально-экономического развития России; формирования через систему образования социальных отношений, наиболее благоприятных для развития гражданского общества (новые формы социализации); формирования компетентностей инновационного познавательного поведения путем реализации гибких индивидуальных образовательных программ, непрерывного образования на основе модульной квалификационной структуры (конкурсная поддержка организаций, предполагающих качественные программы непрерывного образования); создания системы общественной оценки образовательной деятельности (общественные рейтинги, общественная аккредитация образовательных программ).

В США бытует термин «период распада компетентности». Сегодня он равен 2–3 годам. То есть, образование, основанное на знаниях, устаревает до того, как специалист овладел практическим опытом [2]. В противовес этому развивается трехчастная новая модель высшего профессионального образования, фундаментальными элементами модели которого являются «необходимости»: «учить учиться»; обучать методологии науки и специальности; учить компетенции на базе продуктивного подхода к мышлению, выходить за пределы однажды найденных технологических решения различных задач.

Модель образованного человека связана с новыми принципами качества образования – социогуманитарная инженерия в образовании будет стремительно актуализироваться с ростом социальной мобильности личности. Это и индивидуальная образовательная траектория, и формирование этического опыта профессионала, и повышение роли индивидуально-консультативной функции, и разработка учебных пособий, реализующих принцип индивидуализации образования. Мы должны обнаружить цель образования в вопросе назначения человеческой жизни. Что представляют собой цели, ради которых необходимо строить из себя обновленного человека именно сегодня. Знание как одна из многих жизненных реальностей, как микромир действительной истории – цель, носящая личный характер. И оно становится общечеловечески важным, если мы принимаем его в качестве цели для всех. Иначе говоря, мы строим проект своей личной истории, поскольку продолжаем создание абсолютных ценностей человеческой культуры, испытывая в этом глубочайшую личную потребность. Самоутверждающийся идеальный мир, отстаивающий интересы общей истории – такая цель по плечу современному образованию, когда каждое вновь приобретенное знание укрепляет способность человека выполнить свою повседневную микроисторическую задачу самореализации. Это возможность человеку реализовывать свой личностный потенциал. В свое время французский философ-персоналист Эммануэль Мунье писал: «Личность рождается как живая активность самотворчества, коммуникации и единения с другими личностями» [7, с. 10–11]. Однако от этого процесса следует ожидать не оживления старых форм культурной жизни, а их обновления, способного поддерживать персонализм сознания вопреки агрессии десубъективированной идеологии.

Список литературы

1. Головченко Е. Д. Проблемы молодежи и ее ценностные ориентации в современных условиях // Власть. 2007. № 7. С. 51–54.

2. Данилова В. С. Планетарное мышление и его основные характеристики // Вестник Московского университета. Серия: Философия. 2001. № 3. С. 28–39.
3. Двенадцать решений для нового образования: доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики / под ред. Я. И. Кузьмина, И. Д. Фрумина. М.: Высшая школа экономики, 2018. 106 с.
4. Имакаев В. Р. Образовательная реальность: опыт социально-культурного проектирования: дис. ... д-ра филос. наук. Уфа, 2009. 403 с.
5. Зинченко В. П. Рассудок и разум в контексте развивающегося образования // Человек. 2000. № 5. С. 20–35.
6. Лосева О. А. Культурологические парадигмы личности в XXI веке // Философия и общество. 2008. № 2 (50). С. 71–77.
7. Мунье Э. Персонализм. М.: Искусство, 1992. 144 с.
8. Мюнстерберг Г. Основы психотехники: в 2 т. СПб.: Алетейя, 1996. Т. 1. 351 с.
9. Новикова О. Н. Социальное мышление и образовательная парадигма: дис. ... канд. филос. наук. Пермь, 2003. 180 с.
10. Панарин В. И. Образовательная политика как социально-философская проблема: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Новосибирск, 2005. 26 с.
11. Поздьева С. М., Суркова Л. В. Образование: вчера, сегодня и завтра // Вестник Московского университета. Серия: Философия. 1995. № 2. С. 13–19.
12. Рорти Р. Прагматизм и философия // Философская и социологическая мысль. 1995. № 9–10. С. 88–111.
13. Рорти Р. Философия и будущее // Вопросы философии. 1994. № 6. С. 29–34.
14. Уемлянина Е. С. Пайдейя как образование личности: дис. канд. филос. наук. Архангельск, 2002. 151 с.
15. Шарден Т. Феномен человека. М.: Наука, 1987. 240 с.
16. Цирульников А. М. Социокультурный подход к развитию системы образования. Образовательная сеть // Вопросы образования. 2010. № 2. С. 44–62.



Уважаемые коллеги!



Приглашаем Вас принять участие в рецензируемом научном периодическом журнале «Развитие человека в современном мире», отражающем проблемы современной теоретической и практической психологии. Журнал выходит 4 раза в год.

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

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

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

Требования к статьям и условия публикации в журнале.

1. Общие положения.

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

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

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

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

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

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

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

2. Требования к материалам и рукописям.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Правила направления, рецензирования и опубликования научных статей.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Подписной индекс журнала № 80887 по каталогу Агентства Роспечать («Пресса России»).

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

Тел./факс: 8 (383) 244-00-95.

E-mail: ngpu2008@mail.ru