

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION
MOSCOW PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL UNIVERSITY

Актуальные проблемы психологического знания

*Теоретические и практические
проблемы психологии*

Научно-практический журнал

№ 2 (43)

апрель — июнь

Издается с 2006 г.

**Actual problems
of psychological knowledge**

Theoretical and practical problems of psychology

Scientific and practical journal

No. 2 (43)

April — June

Published since 2006

Москва
Moscow
2017

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору за соблюдением законодательства
в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия

Свидетельство ПИ № ФС77-62463 от 27 июля 2015 г.

*Журнал входит в перечень ведущих рецензируемых научных журналов,
рекомендованных ВАК для публикации основных научных результатов диссертаций
на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук.*

Главный редактор

Лидия Бернгардовна Шнейдер — доктор психологических наук, профессор,
заведующая кафедрой педагогической психологии ОАНО ВО «Московский
психолого-социальный университет»

Заместители главного редактора:

Светлана Константиновна Бондырева — доктор психологических наук,
профессор, действительный член РАО, ректор ОАНО ВО «Московский
психолого-социальный университет»;

Любовь Алексеевна Григорович — доктор психологических наук, профессор,
профессор кафедры педагогической психологии и методики преподавания ОАНО
ВО «Московский психолого-социальный университет».

Члены редакционного совета:

Михаил Романович Гинзбург — доктор психологических наук, профессор,
ведущий научный сотрудник ОАНО ВО «Московский психолого-социальный
университет»;

Ирина Владимировна Дубровина — доктор психологических наук, профессор,
член-корреспондент РАО, профессор кафедры педагогической психологии ГБОУ
ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет»;

Марина Валерьевна Ермолаева — доктор психологических наук, профессор,
заведующая кафедрой возрастной психологии ОАНО ВО «Московский
психолого-социальный университет»;

Эвальд Фридрихович Зеер — доктор психологических наук, профессор,
член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой психологии профессионального
развития Российского государственного профессионально-педагогического
университета;

Валентина Петровна Иванова — доктор психологических наук, профессор
кафедры психологии Кыргызско-Российского Славянского университета
(Республика Кыргызстан);

Оксана Сергеевна Попова — доктор психологических наук, доцент, проректор
по научно-методическому обеспечению воспитательной работы учреждения
образования «Республиканский институт профессионального образования»
(Республика Беларусь).

Учредитель:

ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»

Содержание

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

<i>Плигин А. А.</i> Стратегические основы построения жизненного пути личности: от теории — к методу психологической помощи	7
--	---

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Букатов В. М.</i> Эдьютеймент: дидактические уроки игровых инноваций в образовании взрослых.....	20
<i>Матюшкина А. А.</i> Особенности смыслообразования в совместном решении творческих задач	27
<i>Попова О. С.</i> Научно-методические основы создания системы воспитания и развития личности в условиях профессионального образования Республики Беларусь	39

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Айвазова Д. Г.</i> Идеально-нормативный образ супружества и удовлетворенность брачно-семейными отношениями	44
<i>Беспрозванная И. И., Ананьева К. И.</i> Роль конфигурационных трансформаций лица натурщика и самооценки наблюдателя в межличностной перцепции.....	51
<i>Выскочил Н. А., Фролова А. А., Носуленко В. Н.</i> Этнопсихологические особенности восприятия эмоционально окрашенных акустических событий в японской культурной среде.....	60
<i>Егоров И. В., Наумова Д. В.</i> Гражданское мировосприятие молодежи и модель сопровождения его становления.....	67
<i>Константинов В. В.</i> Социально-психологическая адаптация мигрантов в принимающем поликультурном сообществе: системно-динамический подход.....	75
<i>Филинкова Е. Б.</i> Психологическая готовность к управленческой деятельности: состояние проблемы и концептуальное понимание	83

ПСИХОТЕРАПИЯ

<i>Гинзбург М. Р.</i> «Доска почета» — гипнотерапевтическая техника для укрепления чувства собственной ценности с использованием диссоциированной возрастной регрессии.....	94
---	----

АСПИРАНТСКИЕ СТРАНИЦЫ

<i>Зябрева В. С.</i> О цифровой грамотности, ее значении и развитии (по материалам Д. А. Дж. Белшау)	100
<i>Тишкина Е. М.</i> От сущности познавательной стратегии к содержательно-функциональной модели формирования готовности педагогов к развитию этих стратегий у школьников.....	106
<i>Фомин А. А.</i> Диагностики метапредметных компетенций у учащихся основной школы (на математическом материале)	119
<i>Чернышев Д. Н.</i> Влияние психологической совместимости на эффективность деятельности экипажей морских судов	131
Сведения об авторах	138
Authors	140
Правила оформления статей	142

Table of contents

PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

Pligin A. A. Strategic foundations of building the life path of the personality: from theory to the method of psychological help	7
---	---

PSYCHOLOGY OF TRAINING AND EDUCATION

Bukatov V. M. Edutainment: didactic lessons of gaming innovations in adult education	20
Matyushkina A. A. Features of meaning formation in the joint solution of creative tasks	27
Popova O. S. Scientific and methodical bases for the educational system creation and development of the personality in vocational training conditions of the Republic of Belarus.....	39

SOCIAL PSYCHOLOGY

Ayvazova D. G. Matrimony ideal and standard image and satisfaction with the matrimonial relations.....	44
Besprozvannaya I. I., Ananyeva K. I. The role of configuration transformations of the sitter's face and self-esteem of the observer in the interpersonal perception	51
Vyskochil N. A., Frolova A. A., Nosulenko V. N. Ethnopsychological features of perception of emotionally colored acoustic events in the Japanese cultural environment	60
Egorov I. V., Naumova D. V. Youth's civic perception of the world and the model of its formation support	67
Konstantinov V. V. Social and psychological adaptation of migrants in the accepting polycultural community: systematic and dynamic approach	75
Filinkova E. B. Psychological readiness for management: the state of the problem and conceptual understanding	83

PSYCHOTHERAPY

Ginzburg M. R. The Honors Board – a hypnotherapeutic technique for strengthening the sense of one's own worth using the dissociated age regression	94
---	----

POSTGRADUATE PAGES

Zyabreva V. S. On the digital literacy, its significance and development (based on D. A. J. Belshaw's materials).....	100
Tishkina E. M. From the essence of the cognitive strategy to the content-functional model of the teacher's readiness for their development in schoolchildren.....	106
Fomin A. A. Secondary school students' meta-subject competencies diagnostics (on mathematical material)	119
Chernyshev D. N. The influence of psychological compatibility on the sea vessels crews' activity efficiency	131
Authors	138
Articles registration rules	140

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

А. А. Плигин

Стратегические основы построения жизненного пути личности: от теории — к методу психологической помощи

А. А. Pligin

Strategic foundations of building the life path of the personality: from theory to the method of psychological help

В статье рассматриваются проблемы разработки новых научно обоснованных моделей психологической помощи, теоретические основы психологии жизненного пути, предлагаются авторская концепция и технология консультирования и психотерапии.

Ключевые слова: субъект, личность, жизненный путь, реципрокность, модель ментального пространства личности, конструкт личностного своеобразия, самоактуализация, смысл жизни, личностная уязвимость, глубинные личностные проблемы, проектирование психологических технологий, субъект-субъектное взаимодействие консультанта и клиента, коучинг жизненного пути, психотерапия жизненного пути.

В психологической науке в настоящий момент накоплено множество концепций, по-разному объясняющих основные причины человеческих сложностей. Это, с одной стороны, предоставляет новым исследователям широкую вариативность взглядов на понимание психических явлений, а с другой — создает объективные трудности для построения **научно обоснованной системы помощи людям**, так как существующие теоретические подходы крайне слабо соотнесены друг с другом, имеют существенно различающийся между собой охват психологических аспектов в своем содержании. Многие из них касаются не всех сфер психики. Кроме того, созданные концепции различаются соотношением целостного и структурного рассмотрения основных психологических феноменов, что также создает дополнительные сложности их верификации.

Первой клинической концепцией личности, как известно, стал **психоанализ** З. Фрейда, который **превратился в самостоятельную школу психотерапии**. Большинство последующих подходов имели разный объем собственной практики, широту охвата психических явлений и число своих последователей, поэтому их подавляющее большинство не доросло до самостоятельной психотерапевтической школы, они, скорее, лишь очертили возможности построения нового метода помощи людям.

В целом можно сказать, что **развитие теории в психологической науке и моделей психотерапии** (консультирования) как ее практики **происходило несимметрично и асинхронно**.

Школы психотерапии развивались эмпирическим путем в слабой связи с достижениями научной психологии: в начале их построения заимствовались лишь некоторые концепты, теоретические положения, отдельные закономерности и факты. В свою очередь, предлагаемые научные психологические концепции часто являлись неконструктивными: не имели практико-ориентированных моделей, операциональных механизмов и четко выстроенной системы методик и приемов решения психологических сложностей людей.

Таким образом, еще более **актуальной становится разработка новых психологических концепций и практических технологий**, построенных на основе преемственности близких по своей исходной сущности научных идей различных авторов, сочетающих одновременно структурный и целостный подходы объяснения причин возникновения психологических проблем и содержащих в достаточной полноте методы их решения.

Разработка современных подходов консультирования (всех видов) также требует **учета актуальных потребностей людей** в решении психологических проблем, возникающих **в условиях современного мира**. В каждом последующем культурно-историческом контексте у людей появляются новые сложности. По меткому выражению В. Франкла, мы имеем дело совсем с другим клиентом, по сравнению со временем З. Фрейда (с экзистенциальной фрустрацией).

Кроме того, по мере развития осведомленности людей о различных видах психологической помощи растет и список запросов. Эмпирическим путем развиваются и различные виды консультирования. В частности, появился новый вид консультирования — коучинг. Его статус крайне размыт, но в рамках коучинга, по сути, оказывается психологическая помощь в достижении различных жизненных целей, при этом глубинные личностные проблемы не затрагиваются. Коучи работают с настоящим и будущим клиента, часто в контексте достижения профессионального успеха. Таким образом, расширение сферы консультирования приводит к увеличению числа людей, желающих получить психологическую помощь.

Современные клиенты заявляют при консультировании **широкий спектр задач, актуальных для решения жизненных сложностей**. Чаще всего они хотят бросить курить, перестать испытывать приступы ревности, преодолеть вспыльчивость, прекратить объедаться, ложиться каждый день не позже полуночи, избавиться от пустой траты времени за просмотрами сериалов и просиживанием в мировой Сети, регулярно ходить в тренажерный зал, развить силу воли, найти одного любимого человека на долгие годы, победить скуку, найти важную цель в жизни, выстроить карьерный рост, повысить свое благосостояние, стать более общительным, избавиться от одиночества, сохранить семью и т. д. По-прежнему являются распространенными запросы на преодоление алкогольной и наркотической зависимости, исцеление психосоматических заболеваний (анорексии, псориаза, миастении и т. д.), больше касающиеся **глубокой психотерапии**.

Но многие системы консультирования (психотерапии) не содержат четкого, **технологически выстроенного инструментария для решения такого широкого спектра сложностей**. Большинство работающих в области человеческих изменений специалистов (коучи, психологи, психотерапевты и т. д.), маскируя отсутствие эффективных технологий, объясняют невысокие результаты работы тем, что клиент не слишком сильно хотел изменений, не демонстрировал личной ответственности, включал механизмы защиты, не признавал наличие целого ряда дополнительных сложностей, не предъявлял соответствующего запроса на глубокую работу, не выполнял данных в рамках консультирования обязательств и т. д. Это, конечно, является правдой, но не затрагивает важных причин, лежащих внутри организации самого консультирования.

В значительной части подходов по оказанию психологической помощи человеку специалисты **осуществляют диагностику локально**, вычлняя те сложности, с которыми может справиться метод, с небольшим расширением круга задач в консультировании. Например, человек жалуется на отсутствие мотивации к работе, финансового и морального удовлетворения. В этом случае консультант чаще всего скажет, что надо понять конкретные интересы клиента, изучить его ценности, способности и т. д., а затем помочь ему подыскать такую работу, которая подойдет. При этом самый главный детерминант — *«способ жить»*, который привел человека к такому положению дел, *останется вне поля рассмотрения специалиста!* Многие глубинные проблемы людей, например, большинство видов зависимостей и психосоматических заболеваний, также с трудом подвергаются корректировке без учета образа жизни человека в целом.

Подводя итог всему сказанному выше, следует отметить, что в настоящий момент нужны **новые психологические подходы**, позволяющие преодолеть разрыв теории и практики, целостно и структурно рассматривать психические явления, иметь широкий охват рассматриваемых феноменов, быть конструктивными по качеству и свойствам предлагаемых компонентов в своем содержании, отвечать современным запросам клиентов как в развитии умений жить, так и в решении глубинных личностных проблем.

Попыткой решения этих задач стала предлагаемая автором статьи **концепция «Системное формирование жизненного пути личности»**.

Наиболее высоким (в иерархии) и одновременно общим понятием, системно объединяющим все остальное в опыте человека, является понятие «жизнь», а в динамической развертке — «жизненный путь». Свою личность, различные ее стороны, качества и черты человек обретает, индивидуально проходя социально заданный жизненный цикл по свойственному только ему маршруту и переживая ряд значимых событий и этапов жизни, не похожих на те, что переживают другие люди.

Именно поэтому в словаре психолога-практика (консультанта, коуча, психотерапевта) такие понятия, как *жизнь, жизненный путь, смысл жизни, стратегия жизни, способы жить, образ жизни, варианты жизни, стиль жизни, жизненные умения, жизненная эффективность*, должны стать главными.

Ведь невозможно изменить что-либо в опыте человека, не рассматривая всю систему в целом — саму *личность и то, во что она включена*. С точки зрения практической помощи людям этот тезис можно сформулировать еще более конкретно: ***меняя способ жить, человек меняет себя, преодолевая свои главные сложности. Именно трансформации способа жить должны быть посвящены современные теории и практика психологии.***

Все перечисленные выше ***сложности*** — ***следствие и затем причина выработанного (автоматизированного) способа жить***. Человек поздно ложится спать, переедает, сидит часами за телевизором или в Интернете, потому что он так привык жить (часто уже долгие годы). *Это привычки другого масштаба и типа*. Они, в свою очередь, обуславливают *определенный уклад жизни* (начиная с временной самоорганизации в течение дня, различных предпочтений в питании, заканчивая *уровнем притязаний* (на что человек позволяет себе претендовать в жизни) и *умением эффективно организовывать себя*). Психосоматические проблемы в значительной мере также обусловлены индивидуальным способом жить. И даже степень проявления генетических заболеваний в определенное время жизни зависит от того, какой у человека образ жизни.

Понятия «жизненный стиль», «жизненный путь» и их синонимы имеют свою историю в психологии. И сегодня с учетом обсуждаемых выше требований к психологическим методам они могут быть развиты в иной системной целостности и качестве.

Кратко обозначим истоки и преемственность теоретических идей концепции.

Как известно, после психоанализа вектор поиска ответов относительно понимания причин психологических проблем существенно изменился. Будучи учеником З. Фрейда, А. Адлер предложил в качестве важнейшего понятие «жизненный стиль» [2]. Жизненный стиль детерминирует все последующее развитие личности, в конечном итоге может обеспечить индивиду победу над собственной неполноценностью и судьбой. Его коррекция, по мнению автора подхода, становится основной задачей психологической помощи, а необходимым условием — самопонимание. С этого момента в психологии прошлое человека перестает быть единственным детерминантом всех личностных проблем, а будущее начинает приобретать все большее значение. Основная идея подхода — «важно не откуда, а куда ты идешь». Жизненные цели, стремление к совершенству и социальное чувство, ведущие к самореализации в обществе, получают первостепенное значение. Смысл жизни — ключ к пониманию целостного жизненного пути и дискретных поступков личности, именно он помогает программировать жизненный путь. Определяющим началом всей личности становится творческое «Я». Таким образом, в воззрениях на природу психического происходит усиление произвольного начала в человеке — по сути, субъектность в социальном контексте ставится во главу угла в становлении и последую-

щем развитии личности. Психологическая наука в работах А. Адлера возвысилась до понятия «жизнь».

Продолжение этих идей было реализовано в психологической концепции жизненного пути, предложенной Ш. Бюлер [16; 17]. В ее работах самым важным понятием становится «жизненный путь», а его единицей измерения — «жизненное событие». Интенциональность — функциональное ядро личности, участвующее во всех выборах жизни. Движущими силами развития личности выступают стремление к одухотворению физических нужд, к адаптации и социализации, к достижению и творческим творениям, интеграция и упорядоченность внутреннего мира, стремление к самоосуществлению. По мнению автора подхода, *«человек, не знающий своего предназначения, не станет тем, кем он может и должен стать»*. Жизненный путь в концепции представлен пятью фазами: 16–20 лет — низкий уровень активности, самоопределения; 25–30 лет — профессиональная активность, начало самоопределения; 35–40 лет — кульминация личностного самоопределения; 55–60 лет — снижение активности; 65 лет и далее — угасание активности, замирание психической жизни. Рассмотрение фаз генеза придает методу системно-динамическое свойство.

Следует отметить, что данный подход сочетает в себе целый ряд важнейших качеств: сохраняется приоритет субъектности в генезе личности, осуществляется стремление объяснить, как человек живет (широта охвата подструктур личностного опыта и практичность), использование заданных в нем понятий («жизненный путь» и «событие») сочетает в себе целостное и структурное описание личности.

В последующем ряд идей Ш. Бюлер получил свое развитие в работах А. Маслоу [10]. Довольно близким к понятию «самоосуществление» является понятие «самоактуализация», а его знаменитая «пирамида» выросла из упомянутого выше тезиса об одухотворенности физических потребностей.

Затем большое число авторов продолжили этот вектор психологических исследований, предлагая собственные различные концепты, объясняющие детерминанты личностного развития. К зарубежным классикам данного направления относятся К. Роджерс [12], Г. Олпорт [11], Дж. Келли [8], В. Франкл [14], Э. Берн [5], А. Бандура [4] и т. д. Среди работ отечественных исследователей, несомненно, следует выделить работы С. Л. Рубинштейна [13], А. Н. Леонтьева [9], Б. Г. Ананьева [3], В. Н. Дружинина [6], К. А. Абульхановой-Славской [1], К. В. Карпинского [7] и т. д.

Стоит отдельно отметить, что в концепции субъектно-деятельностного подхода С. Л. Рубинштейна понятие «жизненный путь» является центральным и системообразующим. Однако многое в его разработках осталось на уровне философско-методологических идей, имеющих важное значение для последующих исследований.

В целом в психологии само понятие «жизненный путь» в большей степени выступает социально-нормативным феноменом, внешне заданным жизненным циклом, а не понятием, раскрывающим индивидуальность.

В концепции трансактного анализа Э. Берна задано понятие «сценарий жизни», которое лишь в относительно небольшом приближении можно рассматривать в качестве синонима к понятию «стиль жизни» А. Адлера. Но и оно не доведено до структурно-динамического описания личностного развития и его коррекции. Аналогичная ситуация сложилась и с понятием «вариант жизни», предложенным В. Н. Дружининым.

В рамках данной публикации не ставится цель охватить все значимые разработки в этой области, так как это предмет отдельной монографии.

Подводя итог сказанному, можно отметить, что заложенные теоретические основы психологической концепции жизненного пути не были системно и одновременно практически продолжены в работах исследователей. Данная концепция все еще не представляет собой четко выстроенной теоретической концепции с достаточно полной, категориально выверенной, непротиворечивой сеткой понятий и хорошо инструментально разработанной технологией помощи людям, то есть не является самостоятельной школой консультирования и психотерапии.

Кратко опишем разработанную концепцию «Системное формирование жизненного пути личности» и соответствующие ей технологии.

Базовый принцип рассмотрения структуры опыта в методе — ***реципрокность***.

Он означает, что все выбранные подструктуры (единицы анализа субъективного опыта) взаимно детерминируют друг друга. В целом личностное развитие и жизненный путь человека взаимно обусловлены: человек реализует определенные этапы жизни, после которых его индивидуальный опыт меняется.

Предлагаемый метод консультирования разработан в следующей структуре: цели метода, базовые понятия, принципы метода, механизмы изменений опыта, закономерности изменений, модели, диагностические тесты, рефлексивные вопросники, технологии изменений, техники, упражнения, общая структура психодинамики, требования к системе организации сессий, критерии эффективности, стили работы консультанта.

Разработанная концепция представлена двумя взаимопроникающими и одновременно самостоятельными ***авторскими технологиями оказания помощи людям***:

- ***«Коучинг жизненного пути личности»***;
- ***«Терапия жизненного пути личности»***.

Коучинг жизненного пути личности представляет собой систему психологического консультирования, направленную на обогащение жизненного пути человека, оказание ему системной помощи в реализации своего наивысшего потенциала (самоактуализация).

Терапия жизненного пути личности представляет собой систему оказания психологической помощи по преодолению глубоких личностных проблем (психические травмы, зависимости, психосоматические заболе-

вания и т. д.) посредством трансформации индивидуальных особенностей своей личности и жизни (собственного жизненного пути, вариантов жизни, стиля жизни).

Метод задан следующими базовыми понятиями: жизненный путь; индивидуальные этапы жизни; важнейшие (поворотные) жизненные события; варианты жизни; стандарты жизни; орбита жизни; миссия этапа жизни; смысл жизни; значимое социальное окружение, карта значимого социального окружения; доминирующий тип социальных отношений; основные контексты самореализации; индивидуальный мир; личностные установки о себе, жизни и мире; убеждения, ценности и намерения; стиль жизни; конструкт личностного своеобразия; субъектные роли; наивысший потенциал самореализации; личностная уязвимость; жизненные препятствия, личностные проблемы, жизненная эффективность и т. д.

Прочитав этот далеко не полный перечень, можно легко заметить, что язык описания опыта человека (клиента) становится существенно иным (описывающим жизнь, понятным клиенту и консультанту одновременно).

В подходе **субъектность** является **управляющим и интегрирующим началом для всех других «Я» личности**, в значительной мере обеспечивающим определенную траекторию личностного развития и **самоорганизацию жизни** (жизненного пути).

Перефразируя А. Н. Леонтьева, можно сказать, что личностью становятся дважды: первый раз — когда в ходе социального взаимодействия складываются опыт самоорганизации и мировоззрение (во многом безотчетно), а второй — когда благодаря рефлексии все имеющиеся в опыте ресурсы направляются на достижение лучшей версии себя и своего жизненного пути, выбранных самостоятельно (субъект жизненного пути).

Благодаря ролевому описанию, предложенному автором, понятие «субъектность» становится **конструктивным** — субъект жизненного пути задан следующими **ролями и уровнями самостоятельности**.

- Инициатор различных дел.
- Распределитель ресурсов.
- Реализатор важных целей/проектов (событий)/видов деятельности.
- Управленец самого себя (инициатор саморазвития).
- Хозяин своей жизни (принимающий жизненно важные решения).
- Автор собственного творчества (создающий уникальные творческие продукты).
- Автор жизни (вариантов и способов).

Человеку довольно рано предоставляются возможности развивать в себе субъектность. Когда он самостоятельно играет в игрушки, ему уже многое приходится делать: раскладывать их, готовить пространство, придумывать различные сценарии игры, убирать за собой и т. д. Эта роль со временем совершенствуется и включает целый ряд **компонентов по самоорганизации**: умение ставить соответствующий уровень целей, правильно планировать ресурсы,

оценивать риски, включать нужную мотивацию, быстро и качественно принимать решения, активно и правильно действовать, регулировать качество действий, инициировать подходящие стратегии совладания с собой, создавать авторские продукты, строить индивидуальный мир и т. д. На разных этапах жизни, в силу множества индивидуальных причин, начинает *преобладать одна или несколько ролей* из указанного выше списка. И именно *самая развитая роль* координирует определенным способом все другие подструктуры личностного своеобразия (архетипические и другие роли, позиции и части личности). Внутри ролевой идентификации человека может происходить конфликт (нарушение целостности и конгруэнтности). Крайние случаи разворачивания такого рода конфликтов приводят к серьезным проблемам в жизни и даже в психическом здоровье. В целом для оценки идентичности в методе разработана матрица базовых ролей, помогающая оценить уникальность человека и последующие зоны личностного развития.

К сожалению, *не все люди формируют у себя довольно высокий уровень самостоятельности* (субъектности). Это должно стать отдельной темой для консультирования и психотерапии. Именно с событий, связанных с *поворотными решениями в жизни* (субъектная позиция), начинается *целенаправленный жизненный путь*, сама жизнь становится предметом оценки, планирования, реализации, коррекции и т. д. В связи с этим *диагностика развития субъектности* может служить важным *показателем готовности* человека к проектированию собственного жизненного пути, повышению своей подлинной эффективности. А в сочетании с *анализом количества и интенсивности травмирующих событий* — выступать индикатором определения *соотношения коучинга и психотерапии в консультировании*, что содержательно и технологически крайне ценно. Понимая данные закономерности, консультант может отчетливо планировать следующие *типы психологического консультирования*: длительную и глубинную психотерапию, краткосрочную и локальную психотерапию, психотерапию и коучинг (может быть несколько различных сочетаний), среднесрочный коучинг (реализация потенциала), стратегический коучинг (реализация наивысшего потенциала).

Анализ уровня субъектности поможет быстро оценить возможные масштабы коучинга. При невысоком уровне субъектности далеко и результативно в коучинге продвинуться не удастся: клиент в лучшем случае останется хорошим мечтателем, а реализация всего намеченного будет происходить крайне слабо либо до нее дело не дойдет вовсе. *Исследование травмирующих событий покажет*, в какой последовательности и какого типа психотерапия будет полезна, для того чтобы помочь человеку в итоге изменить его жизнь. Многие психологи-практики, обслуживая запросы клиента, без диагностики субъектности и травмирующих событий делают ошибки, берясь за работу и нередко тратя ресурсы впустую. Кроме того, мечта большинства психологов — сделать так, чтобы клиент в итоге научился помогать себе сам.

Но это также невозможно без развития должного уровня субъектности. Это еще одна причина, почему **психологическое консультирование должно стать субъект-субъектным**, а развитие самостоятельности может быть отдельным циклом консультаций в работе с клиентом.

Из всего вышесказанного вытекает еще один **важнейший принцип подхода — принцип субъектности**. Он понимается в разработанной модели значительно шире рассмотренного ранее. Консультация может и должна стать **школой субъектности** для клиента. Если язык консультирования понятен и клиенту, и психологу, то в большинстве случаев нет необходимости от клиента скрывать профессиональные знания. Наоборот, большинство психологических знаний следует, насколько это возможно, быстрее и в большем объеме передавать людям. В ходе работы (особенно в коучинге) важно перемещать клиента в позицию психолога уже на начальных этапах работы. Например, включать его в разработку программы консультирования (тематики и количества встреч). Ведь если он участвовал в ее составлении, то его инициатива и затем ответственность за все происходящее становятся значительно выше. При этом важнейшим средством в развитии субъектности становится **конструктивная рефлексия**. Ее предметом могут и должны стать различные явления жизни, подструктуры индивидуального опыта, ход и инструменты оказания помощи (везде, где это возможно).

Системообразующей основой авторского метода является четырехмерная модель основ формирования жизненного пути личности («Ментальное пространство личности — “4D”»). В ней системно соотнесены основные понятия подхода (базальные единицы измерения опыта), заложены **диагностические, проективные и трансформационные ориентиры**. Она помогает понять, какого содержания, глубины и широты психологическую помощь требуется реализовать.

Остановимся кратко на описании данной модели.

Личность человека, реализующую собственный жизненный путь, динамически разворачивающую в нем определенные варианты и стили жизни, можно описать в виде «4D»-измерений:

- **измерение «подструктуры «Я» (личностного опыта)»**: конструкт личностного своеобразия (структура соподчиненных базовых ролей), установки и убеждения, ценности, мотивы, намерения и т. д.;
- **измерение «жизненные события»**: виды событий, индивидуальные этапы жизни, смысл жизненного этапа (миссия), смысл жизни в целом и т. д.;
- **измерение «значимое социальное окружение (ЗСО)»**: личное окружение, профессиональное окружение, «ЗСО поддержки», «ЗСО будущего — наивысшего потенциала» и т. д.;
- **измерение «контексты — миры»**: значимые ситуации, структура жизненных контекстов, области самореализации в жизни, орбита самореализации, авторский мир и т. д.

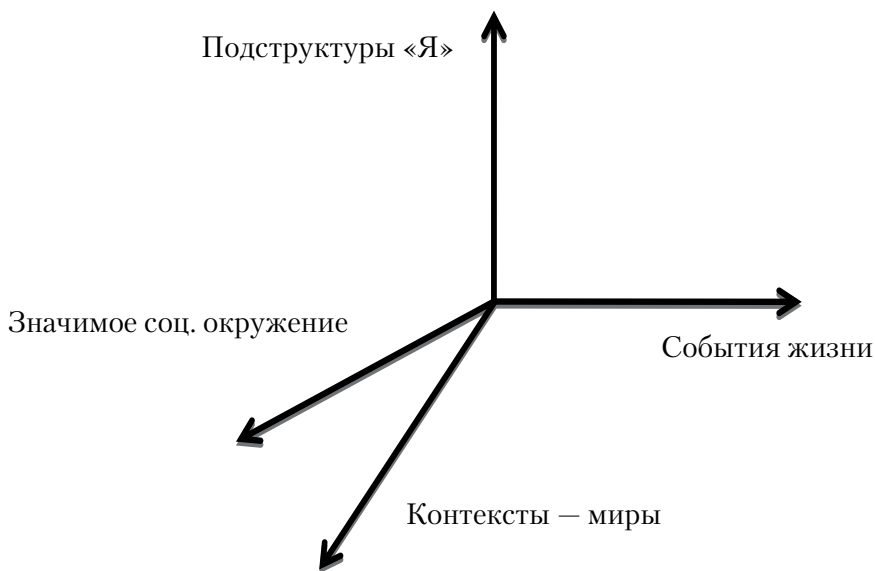


Рис. 1. Модель основ формирования жизненного пути личности («Ментальное пространство личности – “4D”»)

Каждое из измерений (осей) является средством системной и одновременно быстрой (экспресс) диагностики всего того, что происходит в личности и жизни человека. В целом структура четырех измерений раскрывает тип личности и варианты жизни, которые он поддерживает, основные глубинные свойственные данным структурам установки (личности о себе и мире вокруг), что в итоге определяет различные жизненные стратегии и способы принятия важнейших жизненных решений, стратегии совладания. Наиболее отчетливо все эти важные аспекты опыта человека проявляются в индивидуальной структуре событий жизни и маршруте построения этапов жизненного пути.

Таким образом, предметом консультирования является *постоянное осознание пересечений каждой оси* в прошлом, настоящем и будущем человека, что приводит к множеству инсайтов, раскрытию *глубинных причин жизненной эффективности, а также сложностей, неудач, психических травм и т. д.*

Осознавая точки пересечений этих четырех измерений ментального пространства, консультант и клиент получают возможность понять, как события жизни человека влияют на его личность, раскрывая глубинные причины всего случившегося в его жизни. Данный инструмент позволяет осознать то, как определенный тип установок влияет на стратегии построения отношений в различных областях, индивидуальную структуру сложившихся жизненных контекстов. В целом он приводит к объяснениям, как базовые жизненные роли влияют на коммуникацию с людьми и выбор вариантов жизни и т. д.

При помощи четырех измерений и их структурных компонентов можно определить многие глубинные терапевтические симптомы. Например, де-

прессия может трактоваться как экстремальное сужение каждой из осей в ментальном пространстве человека. Событийная история такого рода негативных качественных изменений в личности человека (первая ось) с последующим выявлением закономерностей этих изменений по другим осям (обнаружение ключевых паттернов) служит богатейшим материалом для проектирования индивидуально значимых инструментов работы, действенных для данного случая. Индивидуальную траекторию развертки симптоматики удастся проследить также для многих, сложно поддающихся трансформации проблем. Например, в случае анорексии можно сначала относительно легко исследовать этап жизни, где впервые возникла проблема, а затем при помощи анализа жизненных событий установить ее базовый паттерн. После этого найти все другие важные для понимания глубинных причин проблемы индивидуальные закономерности функционирования опыта. Например, изучить в измерении «контексты — миры» конкретный контекст (первичную ситуацию), в котором проблема зародилась, и выявить связанные с ним установки личности, а затем определить значимые условия, в которых закрепилась проблема (триггеры, вторичные выгоды и т. д.). Изучить значимость ситуации и ее связь с проблемой. После чего в измерении «значимое социальное окружение» можно определить тип взаимоотношений, который привел к проблеме, и выявить связанные с ним установки, ценности, убеждения, намерения. Затем полезно в измерении «подструктуры индивидуального опыта» исследовать то, какая структура «Я», базовая роль были ущемлены. Изучив конструкт личностного своеобразия, установить ущемленные позиции и управляющую роль. Пересечение всех четырех осей позволяет раскрыть глубинные паттерны, личностные смыслы и образ жизни, которые привели к проблеме. По результатам системной диагностики относительно понятными становятся методы работы (проектируются на основе разработанного для каждой оси инструментария).

В данном методе разработаны тесты системной **оценки уровня субъектности**, которая определяет способность человека влиять на свою жизнь.

В предлагаемой технологии вводится *важное понятие* «личностная уязвимость» («индивидуальный профиль личностной уязвимости»), помогающее системно диагностировать базовые сложности в жизни человека, оттормаживающие большинство желаемых изменений, не позволяющих достигать высокого уровня самореализации. Рассматривается то, как компоненты профиля личностной уязвимости влияют друг на друга (усиливают жизненные препятствия). Они также выявляются в четырех измерениях, что принципиально для достижения полноты мониторинга жизненных препятствий.

Базовый принцип изменений личностной уязвимости и основных препятствий в жизни человека строится в следующей закономерности: от изменения установок — к трансформации ключевых неэффективных паттернов, и в завершение — определение плана конкретных действий.

В методе *спроектированы универсальные технологии* и техники, помогающие преодолеть препятствия для большинства планируемых человеком жизненных изменений.

К универсальным относятся следующие технологии:

- общая технология преодоления жизненных препятствий;
- техника «проектирование желаемого состояния на основе трех типов ресурсов»;
- техника «трансформация симптома при помощи изменения установок»;
- техника «преодоление жизненных препятствий на основе ресурсов значимого социального окружения»;
- техника «трансформация неэффективной стратегии/паттерна»;
- техника «переопределение позитивного намерения в сложной коммуникативной ситуации»;
- технология «усиление мотивации»;
- технология «усиление стратегий совладания»;
- технология преодоления вторичных выгод, цементирующих симптом;
- технология работы по системной экологической проверке изменений.

Данные универсальные технологии разработаны таким образом, что могут помочь преодолеть широкий круг препятствий, возникающий на жизненном пути человека, справиться с индивидуальным профилем личностной уязвимости.

Кроме того, в методе спроектированы *базовые техники для работы с каждым измерением* построения жизненного пути личности. Они направлены как на преодоление специфических проблем в данной сфере, так и на мощное личностное развитие в этой области. Например, техники измерения «значимое социальное окружение» позволяют глубоко осознать существующие виды взаимоотношений, выделить доминирующий тип, определить зоны развития и пути их реализации. В итоге — существенно обогатить социальную самореализацию личности в согласовании с ее перспективами жизни.

Все спроектированные техники (их более 30) помогают не только преодолеть сложности, но и развить субъектность, усилить личностную целостность, повысить эмоциональную привлекательность, насыщенность и событийность жизни, определить будущие этапы жизненного пути, ведущие к наивысшему потенциалу.

Логика построения сессий/изменений клиента строится на балансе интересов: преодоление проблем, решение текущих сложностей, мешающих эффективно жить, и проектирование нового способа жить (ежедневного, среднесрочного, стратегического) для осознания и достижения своего наивысшего потенциала, с последующей программой действий.

В целом авторский метод психологической помощи направлен на системную диагностику проблем/сложностей, определение ближайших и отдаленных перспектив развития (потенциала и наивысшего потенциала), гармонизи-

защиту отношений с людьми, трансформацию препятствий для построения иного качества жизни в различных контекстах: семья, бизнес, саморазвитие/образование, здоровье, физическая активность, досуг и т. д.

Консультант, работающий в данной модели, получает *системную технологию по преодолению проблем и обогащению личности и жизни человека*. Он подобен ландшафтному дизайнеру, который вместе с хозяином полностью помогает ему изменить пейзаж за окном собственного дома.

The article deals with the problems of developing new scientifically grounded models of psychological help, the theoretical foundations of the life path psychology. It offers the Author's concept and technology of counseling and psychotherapy.

Keywords: subject, personality, life path, reciprocity, model of personality's mental space, construct of the personal originality, self-actualization, meaning of life, personal vulnerability, deep personal problems, design of psychological technologies, subject-subject interaction of the consultant and the client, life path coaching, life path psychotherapy

Список литературы

1. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Мысль, 1991. — 299 с.
2. *Адлер А.* Наука жить / А. Адлер. — Киев : Port-Royal, 1997. — 315 с.
3. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — СПб. : Питер, 2001. — 288 с.
4. *Бандура А.* Теория социального научения / А. Бандура. — СПб. : Евразия, 2000. — 320 с.
5. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы : пер. с англ. / Э. Берн, Л. Г. Ионин, М. С. Мацковский. — М. : Прогресс, 1988. — 400 с.
6. *Дружинин В. Н.* Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии / В. Н. Дружинин. — СПб. : Питер, 2010. — 156 с.
7. *Карпинский К. В.* Психология жизненного пути личности: учеб. пособие / К. В. Карпинский. — Гродно : Изд-во Гродн. гос. ун-та, 2002. — 167 с.
8. *Келли Дж.* Теория личности (теория личных конструктов) / Дж. Келли. — СПб. : Речь, 2000. — 249 с.
9. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Смысл ; Академия, 2004. — 352 с.
10. *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. — М. : Смысл, 1999. — 424 с.
11. *Олпорт Г. В.* Личность в психологии : пер. с англ. / Г. В. Олпорт. — М. : КСП+ ; СПб. : Ювента, 1998. — 345 с.
12. *Роджерс К.* Клиентоцентрированная психотерапия / К. Роджерс. — М. : Рефл-бук ; Киев : Ваклер, 1997. — 320 с.
13. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2003. — 512 с.
14. *Франкл В.* Человек в поисках смысла : сборник : пер. с англ. и нем. / общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева ; вст. ст. Д. А. Леонтьева. — М. : Прогресс, 1990. — 368 с.
15. *Юнг К. Г.* Проблема души нашего времени : пер. с нем. / К. Г. Юнг. — М. : Прогресс, 1994. — 336 с.
16. *Buhler Ch.* Bieg zycia ludzkiego / Ch. Buhler. — Warszawa : PWN, 1999. — 393 p.
17. *Buhler Ch.* Der menschliche Lebenslauf als psychologisches problem / Ch. Buhler. — Leipzig : Hirzel, 1933.

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

В. М. Букатов

Эдьютеймент: дидактические уроки игровых инноваций в образовании взрослых

V. M. Bukatov

Edutainment: didactic lessons of gaming innovations in adult education

Прагматизм учебно-воспитательных инноваций в XX веке. Проблемы обучения взрослых. Возраст, неблагоприятный для обучения. Бизнес-образовательный простор для педагогического экспериментирования. Коммерческая путаница под грифом «Секретно». Интерактивность как методическая подсказка. О «зоне ближайшего развития» школьной дидактики.

Ключевые слова: эдьютеймент, интерактивность, образовательные технологии, обучение, развлечение, увлечение, драмо/герменевтика, социо/игровая педагогика.

Термин *edutainment* в российской педагогике появился не так давно. И все это время он по-русски выглядел — и на письме, и в произношении — как шаблонная калька транскрипции с английского, с чем вряд ли следует соглашаться. Известно, что в культуре русского языка свои традиции перевода, которые современным исследователям (тем более в педагогике) следует помнить и уважать. Многочисленные примеры (когда Edgar Allan Poe в русской культуре именуется как Эдгар Алан По, зато George Bernard Shaw — как Джордж Бернард Шоу) свидетельствуют о том, что в культуре русского языка не доминирует шаблонный перевод. И в случае косноязычности варианта или его труднопроизносимости предпочтение отдается «благозвучию» для русского уха и удобству произношения для русскоязычных читателей. Исходя из этого, о термине *edutainment* пора и писать и говорить как об ЭДЬЮТЕЙМЕНТЕ (то есть убрав лишнюю «Н», признавая, что прежний перевод термина — «эдьютейНмент» — к сожалению, был неудачным, корявым, пробным).

Появление, признание и распространение *эдьютеймента* занимает без малого три четверти века. Само слово *edutainment* возникло путем скрещивания (точнее, лингвистической «вивисекции») двух англоязычных слов: *education* (обучение) и *entertainment* (развлечение). Соединение куска из одного слова с куском из другого сделало смысл «новодела» весьма интригующим своей узнаваемо-неузнаваемостью.

Связано это с тем, что в 1948 году знаменитая студия Уолта Диснея (The Walt Disney Company) готовила к выпуску документальный сериал о дикой природе «Настоящие приключения». Для описания сериала сотрудники изобрели особое слово — «эдьютеймент», подчеркивающее, что серии были призваны «привлечь, развлечь и вдохновить». А несколько десятилетий спустя, в 1973 году, Роберт Хейман в докладе для Национального географического общества впервые использовал существительное «*эдьютеймент*» для подчеркивания специфики некоторых документальных фильмов.

Следом за ним в 1975 году доктор Крис Дениелс, излагая содержание «Проекта тысячелетия», определил содержание непривычного термина формулировкой «обучение через развлечение» [2, с. 95]. С тех пор начался бурный рост популярности этого интригующего невнятно-вычурного термина.

К сегодняшнему дню термином *edutainment* обычно называют достаточно дерзкие (с точки зрения общепризнанных устоев образования) инициативы, поиски и эксперименты, связанные с трансформациями привычных форм образования от скрещивания их с приемами развлечения.

Подчеркнем, что учителям с давних времен были известны разнообразные развлекательно-игровые приемы обучения. И их арсенал уже давно стал органической частью традиционных подходов к организации обучения, когда «развлечение» оказывается эпизодическим **катализатором** в учебном процессе. То есть неким «лакомым довеском», который выдается ученикам в виде аванса и (или) платы за ожидаемое от них или уже ими затраченное прилежание.

Прагматизм учебно-воспитательных инноваций

Метаморфозы того, что потом получит наименование эдьютеймента, начались незадолго до изобретения самого термина. В Америке с легкой руки плодovitой студии Диснея среди населения начинают приобретать популярность *образовательные мультфильмы* (а позже — с развитием телевидения — и *развлекательно-образовательные телепрограммы*). В свою очередь, американские психологи и социологи не ленились напоминать чиновникам о необходимости изготовления образовательных мультфильмов и телепрограмм. Дескать, их специфика весьма позитивно воздействует на развитие многих личностных факторов, включая альтруизм, стиль лидерства, самоэффективность и самомотивацию.

В результате Военное ведомство США приступило-таки к масштабному использованию «учебно-воспитательного потенциала» рисованных мультфильмов. Сериал «Рядовой Чепуха» (1943) представлял собой сборник черно-белых мини-сюжетов о незадачливом солдате, приключения которого не только развлекали взрослую аудиторию (военнослужащих и потенциальных новобранцев), но и обеспечивали эффективное запоминание, например, *мер безопасности военного времени*. А в сериале «Попай-моряк» акцент был сделан на изображении противников, пребывающих в жалком виде. Расчет

был на то, чтобы поднять боевой дух своих военнослужащих и привлечь в армию новых добровольцев.

Подобные инновации появились и в СССР, но гораздо позже и в более привычных для взрослых зрителей полнометражных киноформатах, например в черно-белой кинокомедии «Максим Перепелица» («Ленфильм», 1955). Помимо приключений незадачливого деревенского паренька, призванного в армию, впервые широкому зрителю был продемонстрирован недавно принятый на вооружение автомат Калашникова и вертолет «Ми-1». В фильме не только была показана реальная высадка воздушного десанта из самолетов «Ли-2», но и впервые прозвучала впоследствии весьма популярная солдатская песня «В путь» («*Путь далек у нас с тобою...*», музыка В. Соловьёва-Седого, слова М. Дудина).

Возраст, неблагоприятный для обучения

Но подобные милитаристские новации спокойно уживались с традиционным взглядом на обучение, не претендуя на его **ревизию**. То есть игровые (развлекательные) дидактические инициативы все время оказывались в роли Золушки, на побегушках обслуживающей прихоти «злой Мачехи». Роль которой отводилась школьной дидактике.

И все бы шло своим чередом, не пояись новая область образования, связанная с **деловым администрированием**. С начала XX века в США возникает и быстро получает признание **бизнес-образование**. К середине XX века подобные школы по подготовке специалистов в области делового администрирования открываются и в Европе.

Если до середины прошлого века считалось, что существующие формы бизнес-образования являются оптимальными, то к концу 1980-х годов ситуация начала меняться. *Возраст* обучающихся все чаще и чаще оказывался слишком далеким от того, который считается «благоприятным для обучения», так же как и их *статус* — далеким от смирения с тем фактическим бесправием, который навязывает обучающимся «школьная дидактика». То есть взрослые люди, получившие исходное профессиональное образование уже много лет назад, не желали снова усаживаться за школьную парту и ощущать себя в беспомощной роли обучающихся.

Возникла необходимость найти некое средство, создающее положительную атмосферу на занятиях, снимающее эмоциональное напряжение взрослых, стимулирующее освоение ими новых профессиональных знаний и взглядов, способствующих шлифовке новых умений и навыков.

Слушатели учебных курсов и бизнес-программ все чаще стали открыто высказывать свое недовольство учебным процессом («пустая трата времени») и требовать пересмотра содержания учебных программ и форм преподавания. Если же учесть, что именно эта сфера образования, во-первых, поддерживалась весьма значительными финансовыми вливаниями, и, во-вторых, находилась практически вне критики со стороны академического образования, то станет понятно, почему именно в бизнес-образовании воз-

никли благоприятные условия для стечения нетрадиционных для академической сферы методик и подходов к обучению — то из *искусства*, то из *спорта*, то из *психотерапевтических практик* или даже из весьма сомнительного *окультизма*.

В результате именно в «парниковых условиях» бизнес-образования стали гроздьями появляться инновационные программы и адаптированные к «новым вызовам» современности технологии обучения, в которых запестрели слова «импровизация», «проживание», «релаксация», «групповая рефлексия», «самовыражение» и т. д.

Коммерческая путаница под грифом «Секретно»

Очевидно, что некоторые из педагогических инноваций при обучении взрослых и солидных людей начинали приносить положительные результаты. Участники эдьютеймент-мероприятий получали возможность в свободной обстановке обсуждать различные профессиональные вопросы. Собирали нужные по бизнес-управлению сведения. Поэтому мода на эдьютеймент стала завоевывать популярность [4], и соответствующие приемы, методики и технологии сегодня взяты на вооружение не только в университетах и институтах, в бизнес-школах и на курсах повышения квалификации, но и в музеях, кафе, туристических агентствах и многих других учреждениях.

Фактически эдьютеймент все чаще и чаще стал уподобляться мероприятиям культурного характера (например, экскурсиям, фестивалям, туристическим слетам и т. д.), в которые органично включались образовательные и деловые части. Однако что именно было предпринято на тех или иных курсах, встречах, семинарах, и детали того, как проходил на них сам процесс повышения квалификации, частенько являлись (и до сих пор являются) «тайной, покрытой мраком».

Проходя в неформальной обстановке, встречи часто напоминали общение старых друзей. Даже если люди впервые в жизни видели друг друга. Подобная стилистика явно повышала эффективность образования, несмотря на «вопиющие» нарушения традиционных общедидактических требований к осуществлению процесса обучения. Например, к пренебрежению систематичностью или упорядоченностью, к отсутствию руководящей роли учителя или обязательности его лекционного объяснения, к возможности обучаемых нарушать неписанные дисциплинарные установки и диктовать свои условия, к исключению контроля учеников со стороны обучающего или его призывов к ученической сознательности. Эффективность повышалась несмотря на то, что за этими нарушениями следовали авангардно-бесцеремонные ревизии дидактической теории или ее по-дилетантски беззастенчивые модернизации.

Из-за методической непрозрачности и таинственности эдьютеймента достаточно скоро в работе его адептов стали обнаруживаться и противоречивость, и путаница, и недоразумения. Как и коммерческие фальсификации (!).

Именно поэтому в педагогической литературе эдьютейментом чаще всего стали называть не столько подлинно инновационные технологии обучения, сколько любые приемы обучения, хоть как-то связанные с *игровыми разминками и забавами* обучающихся и (или) с их *увлечением* учебно-деловым заданием. (Напомним, что большинство из этих приемов уже давно используется при обучении иностранным языкам.) То есть в специальной педагогической печати — зарубежной и отечественной — профессиональные разговоры часто сводились к обсуждению рядовых дидактических игр и игровых технологий [5], известных задолго до появления эдьютеймента и с ним практически не связанных. А суть эдьютеймента сводилась к шаблонным объяснениям ее связи с эмоциональным обновлением пресловутых «способов повышения мотивации учащихся».

Признанными же образцами собственно эдьютеймента (осуществляемого как в сфере бизнес-образования, так и вне его) принято считать такие *образовательные игры*, как «Форум-театр», «Аквариум», «Открытое пространство», «Город мастеров» и ряд других. На протяжении последнего десятилетия именно они в *европейских* системах образования взрослых оказывались весьма востребованными и популярными [2, с. 99].

Следует особо подчеркнуть, что в советской России эксперименты с проведением *проектировочных, диспетчерских и аварийных* игр для повышения квалификации без отрыва от производства проводились с 1932 года. Их разрабатывала группа специалистов, которыми руководила М. М. Бирштейн. Например, в 1936 году по приказу Наркомата легкой промышленности ею была проведена пятидневная игра «Срочный перевод ткацкой фабрики “Красный ткач” на другой ассортимент». Эта «имитационная игра» в общей сложности длилась тридцать часов. Местом ее проведения стали фабричные диспетчерские помещения. Участие приняли начальники подготовительного, аппаратно-прядельного и ткацкого цехов, главный диспетчер производства, технические работники и стенографистка. Целью игры была «проверка соответствия решений, принимаемых в игре, решениям в аналогичных ситуациях, принимаемым на производстве» [8, с. 26].

Интерактивность как подсказка

Для осмысления сути инновационно-образовательной специфики эдьютеймента необходимо вспомнить об интерактивности обучения, точнее, о ее показателях [1, с. 75]:

- ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ обучаемых;
- ВОЗМОЖНОСТИ ВЫБОРА (обеспечении НЕПРЕДСКАЗУЕМОСТИ);
- РОЛЕВОЙ РАСКЛАДКЕ (включая этап итоговой рефлексии);
- МЕЛКОЙ ПОРЦИОННОСТИ заданий (ПОШАГОВОСТИ их предъявлений);
- работе МАЛЫМИ ГРУППАМИ.

При всем многообразии предлагаемых эдьютейментом учебных инновационных технологий (при вольно или невольно скрываемой образовательной конкретике) наличие отдельных показателей интерактивности помогает обнаружить, что результативность эдьютеймента тем выше, чем ярче, смелее и полнее он связан с **реабилитацией бессознательных механизмов обучения**. Тех самых, которые обычно в академической дидактике (как западной, так и отечественной) принято подавлять, руководствуясь тотальными представлениями, что без *осмысления, осознанности и дискретной рефлексии* получаемые обучающимися знания — якобы несерьезны, жалки и недолговечны.

Избавление от подобных представлений приводит педагогического работника к пересмотру своего отношения и к контролю усвоенного, и к последовательности в подаче материала и к дисциплинированности обучающихся. Он освобождается от прежних пут **искусственной обездвиженности** обучаемых на занятиях, **псевдоколлективизма** и невольной учительской эксплуатации **выученной беспомощности**, навязываемой своим ученикам.

Вспомним, что термин «эдьютеймент» объединяет обрывки (фрагменты, кусочки) двух понятий, так что соединенным на самом деле оказываются и *не образование и не развлечение*, а их части. Поэтому получившее в русскоязычной педагогической печати толкование смысла подобного искажения-преобразования как «обучение через развлечение» является с **герменевтической** точки зрения [3, с. 33] явно некорректным. И первый и второй фрагмент, теряя свое первоначальное значение, обретают в сконструированном лексическом новоделе некий новый смысл. Который, *во-первых*, несводим ни к деятельности **учебной**, ни к деятельности **игровой**. И, *во-вторых*, апеллирует к **бессознательным** (неосознаваемым) процессам, содержащимся как в учебной, так и в игровой деятельности обучаемых.

Перспективы школьной дидактики

Если в традиционном образовании мы имеем дело с двумя составляющими — обучением и развлечением, которые могут то по-одному, то по-другому сочетаться друг с другом, — то эдьютеймент разрушает целостность этих составляющих. Они, теряя свой смысл, трансформируются в новую дидактическую целостность, определяющую новаторскую реальность, осуществить которую можно даже в стандартных условиях обычной общеобразовательной школы [2, с. 35].

В том, что прежде расценивалось всего лишь как побочное или подспудное развлечение обучаемых, обнаруживаются весьма существенные, уникальные и эффективные образовательные потенциалы. В том, что раньше воспринималось как чисто развлекательная характеристика, вскрывается замечательная возможность реализации, например, индивидуальных особенностей обучаемых или непредсказуемости конечного результата. То есть всего того, что приводит учеников к получению истинного удовольствия от самого процесса обучения, превращая их из обучаемых в обучающихся (то есть — *обучающих себя*) [3, с. 203].

Подчеркнем, что те формы игровых технологий обучения, которые позволяют сохранить классно-урочную систему (рамки занятий как таковых) и программные «блоки информации» для усвоения, особенно ценны для эволюционного развития как существующей системы образования, так и всего современного контекста педагогических знаний [7, с. 22]. Интерактивно-игровые формы освобождают современный процесс обучения от дополнительных дорогостоящих украшений и имиджевой мишуры, делая образовательную деятельность обучаемых эмоционально насыщенной. Как например, в *драмо/герменевтике*, известной и как *социо/игровая* «режиссура урока», при которой каждый из обучающихся начинает воспринимать процесс обучения как увлекательное событие [3, с. 34], а не как тяжелый, монотонный и отчужденный труд.

Благодаря появлению эдьютеймента в «зоне ближайшего развития» школьной дидактики появляется задача **реабилитации** на уроках в современной школе *неосознаваемых* учениками *механизмов обучения*, обеспечивающих результативность куда более прочную и долгосрочную, чем абстрактные надежды учителей на иллюзорно тотальную осознаваемость обучающимися механизмов, мотивов и установок своей ученической деятельности.

The pragmatism of training and educational innovations in the XX century. Problems of adults' training. Age, unfavorable to learning. Business educational space for the pedagogical experimentation. Commercial confusion under the *Secret* label. Interactivity as a methodological prompt. On the *zone of proximal development* of school didactics.

Keywords: edutainment, interactivity, educational technologies, training, entertainment, liking, drama/hermeneutics, social/game pedagogics.

Список литературы

1. *Букатов В. М.* Интерактивные технологии обучения: появление, характеристики, признаки и функции / В. М. Букатов // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2014. — № 4. — С. 73–80.
2. *Букатов В. М.* Эдьютеймент: от развлекательных инноваций в образовании взрослых до интерактивной ревизии академических устоев традиционной дидактики / В. М. Букатов, О. О. Дьяконова // Известия Российской академии образования. — 2016. — № 2 (38). — С. 94–103.
3. *Букатов В. М.* Нескучные уроки : Обстоятельное изложение социо/игровых технологий обучения: пособие для учителя / В. М. Букатов, А. П. Ершова. — СПб., 2013. — 240 с.
4. *Дьяконова О. О.* Понятие «эдьютеймент» в зарубежной и отечественной педагогике / О. О. Дьяконова // Сибирский педагогический журнал. — 2012. — № 6. — С. 182–185.
5. *Железнякова О. М.* Сущность и содержание понятия «эдьютеймент» в отечественной и зарубежной педагогической науке / О. М. Железнякова, О. О. Дьяконова // *Alma mater* (Вестник высшей школы). — 2013. — № 2. — С. 67–70.
6. *Констандов Э. А.* Психофизиология сознания и бессознательного / Э. А. Констандов. — СПб., 2004. — 176 с.
7. *Лукацкий М. А.* Генезис педагогического знания в зеркале философии науки / М. А. Лукацкий // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2014. — № 4. — С. 22–34.
8. *Панфилова А. П.* Игротехнический менеджмент: учеб. пособие / А. П. Панфилова. — СПб., 2003. — 536 с.

Особенности смыслообразования в совместном решении творческих задач

А. А. Matyushkina

Features of meaning formation in the joint solution of creative tasks

Исследование посвящено проблеме смыслообразования в совместном решении творческих задач. Показано, что смыслообразование в совместном решении обладает спецификой по сравнению с индивидуальным. Единицей анализа смыслообразования в совместном решении выступает первичный смысл попытки решения — один из видов операционального смысла. Характерной для него формой выражения является «маркерная», она представляет образное лаконичное выражение смысла. Возможности развития и обогащения первичного смысла расширены в совместном решении творческих задач по сравнению с индивидуальным.

Ключевые слова: смыслообразование, совместное решение, проблемная ситуация, первичный смысл попытки решения, механизмы образования первичного смысла.

В психологии проблематика совместного мышления является недостаточно изученной и недооцененной с точки зрения возможного вклада как в исследование общепсихологических закономерностей, так и в вопросы развития мышления (актуалгенез, культурогенез, онтогенез), в том числе его продуктивных форм. В большей степени исследование совместного мышления отнесено к области социальной психологии, так как объектом совместного мышления выступает группа. Так, в социальной психологии выделяются два основных направления для исследования [8; 12]. Первое рассматривает вопрос с точки зрения возможностей индивидуального проявления мышления в группе (group problem solving). Второе анализирует совместное мышление с точки зрения динамики групповых процессов, связанных с принятием решений группой и их эффективностью (group decision making).

Л. С. Выготский подчеркивал [5], что культурогенез мышления как высшей психической функции, связанный с овладением культурными средствами мышления, предполагает на первом этапе разделенность между людьми; мышление выступает как интерпсихическая функция, которая позднее становится интрапсихической, переходя во внутренний план. Многие авторы отмечают диалогическую природу мышления (М. М. Бахтин, А. В. Брушлинский, Г. М. Кучинский) [1; 3; 13]. Идеи культурно-деятельностного подхода [5; 14; 19] позволяют исследовать совместные формы мышления как общепсихологическую реальность деятельности, направленную на решение проблем. В работах научных школ О. К. Тихомирова [9; 21], А. М. Матюшкина [13; 15], Я. А. Пономарева [6; 18] мышление рассматривается как совместная деятельность по решению задачи, обладающая спецификой по сравнению с индивидуальным процессом мышления. Авторы выделяют следующие условия, позволяющие считать деятельность совместной: наличие общей задачи для всех членов группы, объединение участников в одно время на одном про-

странстве, общие средства общения, взаимодействие участников при выполнении каждого этапа решения задачи. По мнению Е. И. Головахи [8], предполагается изоморфизм индивидуальной и групповой структур деятельности, который обеспечивается наличием основных подструктур — мотивационной, целевой, операциональной.

Реализацией деятельностного подхода к проблеме понимания совместного мышления являются исследования, выполненные в рамках смысловой теории мышления О. К. Тихомирова. По мнению С. М. Джакупова [9], совместная мыслительная деятельность характеризуется в первую очередь выработкой совместных целей на основе индивидуальных. Мышление при этом рассматривается как «формирование, развитие и сложное взаимодействие операциональных смысловых образований» [22, с. 81], включенных в смысловую систему действий по решению задачи, регулируемых целями. Смыслообразование понимается как процесс порождения и развития смыслов на разных уровнях решения: мотивационном, целевом, операциональном. Под творческой понимается проблемное задание, порождающее проблемную ситуацию у субъекта [15].

В исследованиях С. М. Джакупова [9] показано, что одним из детерминантов процессов целеобразования в совместной мыслительной деятельности являются условия общения — вербальные и невербальные. Невербальное общение создает преимущественные условия (по сравнению с вербальным) для формирования и достижения совместных целей в решении практических несложных задач. При доминировании вербального общения общее количество целей, продуцируемых испытуемыми, увеличивается, а количество достигнутых уменьшается. Таким образом, показано, что в условиях «обеднения» общего фонда информации совместная мыслительная деятельность более эффективна. Однако автор при этом предполагает, что за общим фондом информации, представленной в вербализованной форме, стоит система смыслов. «Обедненность общего фонда информации со стороны вербализованных значений восполняется за счет невербализованных смыслов...» [9, с. 67]. Обнаруженный феномен представляется чрезвычайно важным для решения творческих задач. Какими особенностями характеризуется совместный процесс решения творческой задачи в диалоге? В реальности решение творческой проблемы чаще всего осуществляется в условиях совместной мыслительной деятельности, например, в работе режиссера художественного кино [16], когда конечный результат определяется успешностью выполнения каждого из этапов; главной целью выступает реализация замысла режиссера; одним из базовых процессов мышления при этом выступает понимание смыслов, заложенных автором произведения.

В связи с заявленной темой нами проведено исследование смыслообразования в совместном решении мыслительных задач. Объект исследования — процесс решения творческой задачи в условиях диалогического взаимодействия. Гипотеза исследования: смыслообразование в индивидуальной

и совместной мыслительной деятельности имеет существенные различия, которые связаны со спецификой условий протекания процесса решения: необходимостью нахождения взаимно понятной формы репрезентации смысла в условиях совместного решения и индивидуально понятной — в индивидуальном. Теоретическая основа исследования — смысловая теория мышления О. К. Тихомирова и теория проблемных ситуаций А. М. Матюшкина.

Процедура исследования

В исследовании приняли участие 70 испытуемых (студенты гуманитарных вузов), которым предлагалось решить самостоятельно сформулированную задачу в диаде в условиях непосредственного общения (процесс решения фиксировался в форме видеозаписи) с помощью известного метода активизации творческого мышления – морфологического анализа [10]; обработано 35 протоколов решений. Исследование включало две серии: предварительная обучающая была направлена на ознакомление с методом, в ходе которого испытуемые решали одинаковую для всех задачу; вторая серия предполагала решение задачи методом морфологического анализа при условии ее самостоятельного формулирования диадой. В данном исследовании решались творческие задачи открытого типа. Особенностью их является то, что они характеризуются множеством равноправных гипотез решения, то есть обладают, по мнению Дж. Гилфорда, выраженной дивергентностью [7]. Такой характер задач является принципиально важным, так как, порождая проблемную ситуацию, приближается тем самым к модели реального творчества [16].

Совместное решение задачи методом морфологического анализа состоит из действий по постановке задачи, актуализации (сбора) информации об объекте; анализа и экспликации свойств объекта, синтеза выделенных свойств, который выражается в попытках решения задачи; анализа найденных попыток решения и выбора наилучших. Процедура морфологического анализа состоит в том, что при решении творческой задачи на усовершенствование или изобретение: 1) определяется объект задачи, который подлежит модификации; 2) выбираются три простых (не составных) существенных свойства (составляющих его определение) данного объекта; 3) данные свойства представляются графически в виде системы координат, состоящих из осей, с указанием возможных конкретных реализаций свойств (состояний), существующих в реальности; 4) анализируются все возможные комбинации элементов свойств, ведущих к решению; 5) анализируются и выбираются новые комбинации, удовлетворяющие условиям задачи.

Приведем пример репрезентации условий задачи, решенной в диаде с помощью метода морфологического анализа (протокол 1 серии 1). Задача — разработать новый способ хранения автомобиля. В качестве свойств объекта выбираются место расположения, форма, материал (рис. 1). Процедура морфологического анализа при совместном мышлении выступает как организующая мыслительную деятельность с четко выраженным операциональным

составом при условии вербального общения. В процессе мышления с помощью метода морфологического анализа операциональный смысл возникает при соотнесении одного элемента (состояния свойства), остающегося неизменным, с двумя другими. Специфика совместного решения задачи методом морфологического анализа состоит в том, что объект и цели для участников решения — общие. Подтверждение этому — многочисленные переформулирования задачи на различных этапах ее решения — это процесс согласования целей.

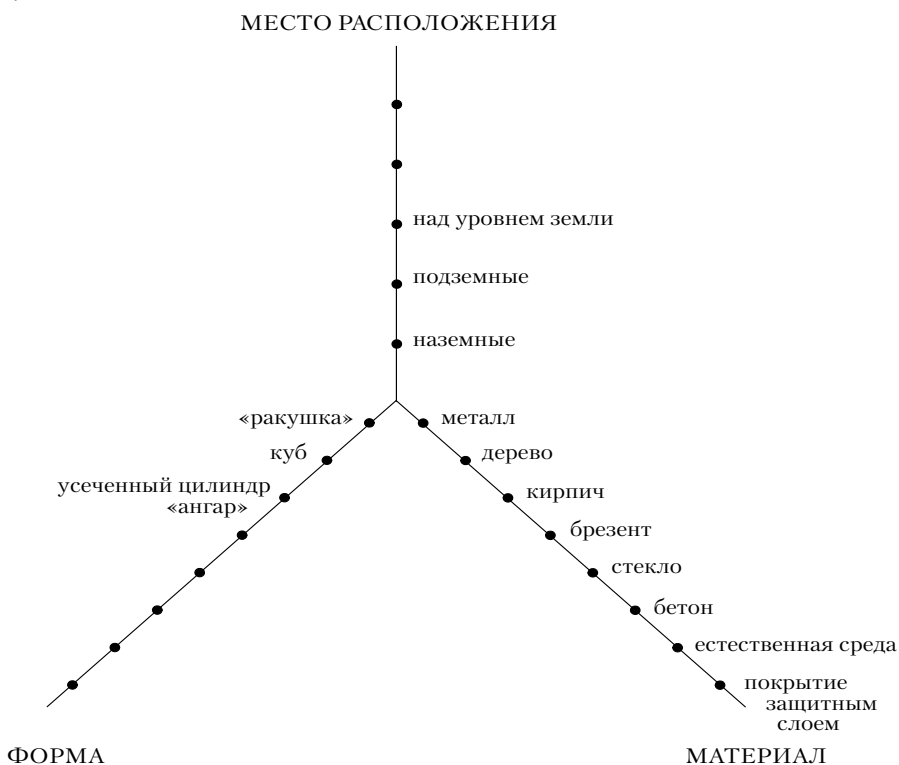


Рис. 1. Пример репрезентации условий задачи, решенной в диаде с помощью метода морфологического анализа

В фокусе данного исследования этап выдвижения гипотез решения задачи на основе анализа и синтеза элементов (свойств объекта) — это действия по выдвижению гипотез решения. Соотношение цели действия и условий его выполнения содержит двойное противоречие, связанное как с противоречием между целью и средствами решения, так и несогласованностью самих условий (в качестве условий выступает конкретная реализация свойств объекта задачи). Для того чтобы их разрешить, необходимо согласовать свойства объекта и сделать их средствами решения, реализующими заявленную цель.

Свойства объекта в данном исследовании классифицируются следующим образом: существенные, актуальные, потенциальные. Существенные свойства — объективные свойства, выделяются с помощью логического ана-

лиза, составляют определение (понятие) объекта задачи — материал, форма, операции. Актуальные свойства — конкретная реализация существенных свойств; осознаваемые; вербализованные (заданы процедурой морфологического анализа). Потенциальные свойства — обнаруживаются не сразу; следуют после актуальных, что отражается в речевом протоколе; возникают при включении объекта в новую систему отношений; являются производными от актуальных: их генез связан с актуальными; могут осознаваться частично; могут быть частично вербализованными.

Обработка результатов

Результаты каждой серии представлены в виде протоколов решения задачи. Сформулированные выше цели исследования предполагают прежде всего качественный анализ результатов исследования. Исследование процессуальной стороны мышления сталкивается с необходимостью проведения именно такого типа анализа, по мнению А. В. Брушлинского [2], Г. М. Кучинского [13]. Качественный тип анализа характерен для исследования процесса мышления в истории психологии. Наиболее отчетливо он представлен в ряде работ гештальтпсихологов [4; 11], занимавшихся исследованием продуктивного мышления. Ими впервые была предложена методика рассуждения вслух для экспликации процесса решения; исследования характеризовались активной позицией экспериментатора, предполагающей элементы диалога между экспериментатором и испытуемым; был предложен метод наводящей задачи, выполняющей функцию подсказки. По мнению А. М. Матюшкина, «гештальтпсихологи интуитивно угадали одну из важнейших закономерностей мышления — психологическую закономерность становления смысловых новообразований в мышлении человека» [15, с. 53].

А. В. Брушлинский, проводя исследование мышления как процесса прогнозирования, в качестве способа анализа результатов использует «систематическое исследование протоколов» [2, с. 148]. Цель его — разработка «микросемантического анализа живой устной речи человека» [2, с. 149], решающего задачу. Именно такой микроанализ, как подчеркивает автор, необходим для объективного исследования механизмов мышления.

Качественный способ анализа процесса решения проблемной ситуации в нашем исследовании включал категоризацию свойств объекта на основе эмпирических характеристик (существенные, потенциальные, актуальные), самооценку испытуемыми прошлого опыта в совместном решении задачи как один из критериев наличия противоречий свойств, прослеживание хода мысли решения задачи (эмпирически соответствующей характеристикой данной составляющей является временная последовательность высказывания суждений). Наличие или отсутствие противоречия между свойствами объекта происходит на основе самооценки испытуемыми прошлого опыта по решению задачи. Такая самооценка представлена по протоколам в трех вариантах.

А) Уже известные комбинации, не содержащие противоречия, представленные в виде готовых решений задачи, сами испытуемые предлагают их не рассматривать, оценивать как «неинтересные» и с ними «не работать».

Б) После называния комбинации свойств сразу формулируется первичный смысл попытки решения на основе сходного опыта, за счет которого разрешается противоречие. В протоколе это, как правило, отражается в формулировках, апеллирующих к прошлому опыту, знаниям: «помнишь», «я видел» и др.

В) Самооценка прошлого опыта фиксируется испытуемыми в виде вопроса к себе и другому, направленного на выяснение знаний по данным условиям (вопросы типа «Может быть такое?», «Реально?», «Ты видел такое?», «Ты точно знаешь, что это есть?» и др.).

Определение наличия или отсутствия противоречия между свойствами объекта происходит также на основе анализа высказываний испытуемых в речевом протоколе, где впрямую фиксируется противоречие: «Здесь противоречий много», «Вот это как-то непонятно получается» и др.

Первичный смысл в совместном решении творческой задачи

При анализе видеозаписи совместного решения мыслительной задачи (изобретение нового способа хранения автомобиля) выявилось, что возможно выделение такой составляющей мыслительной деятельности, как первичный смысл попытки решения, — это особый операциональный смысл. Первичный смысл представляет своеобразное «предрешение» задачи, он мало осознается, может быть представлен в виде образа. Первичный операциональный смысл — это не полностью осознаваемое, представленное в плане внутренней речи субъективное отражение ситуации. В исследовании первичный операциональный смысл попытки решения возникает при необходимости соединить три конкретных состояния свойства для решения. При этом у испытуемого актуализируется поисковая познавательная потребность, направленная на разрешение задачи по согласованию свойств и объединению их в какой-либо форме (например, образа), реализуемая с помощью мыслительных поисковых операций. Форма репрезентации первичного смысла попытки решения задачи, характерная для совместной мыслительной деятельности, может быть названа маркерной. Она представляет лаконичное (одно- или двухсловное) образное выражение смысла попытки решения.

Э. Д. Телегиной [20] показано, что в решении шахматных задач наблюдаются сходные процессы: выявляется уровень первичного анализа, оканчивающийся принятием первичных гипотез, и уровень отбора наилучшей гипотезы. При этом содержание операциональных смыслов на уровне первичного анализа состоит в установлении взаимодействия между элементами, основанного на выявлении потенциальных свойств этих элементов, которыми они бы обладали при изменении ситуации.

Первичный операциональный смысл возникает на основе отражения противоречий свойств элементов, определяющих предreshение задачи. Приведем пример возникновения первичного смысла и его развития в совместном решении.

Испытуемый 2 (далее И. 2). Наземное, защитный слой, «ракушка». Здесь противоречий много. Защитный слой, еще форма «ракушки». Защитный слой... Скажем так, это возможно, если сделать какое-то биополе, защитный колпак (первичный смысл). Скажем, лазером защитить машину (рисует) (первичное обогащение 1).

И. 1. Поняла.

И. 2. Лазером создаешь форму «ракушки». Но это будет защитное от угона.

И. 1. А от воздействий внешней среды?

И. 2. Можно загнать машину в какую-то ткань. Сверху закрываешь молнией и накачиваешь воздух. Защитный слой — воздух. Машина в мяче. Можно установить сигнализацию на нарушение объема (вторичное обогащение 1).

Проследим возникновение решения «машина в мяче» (задача — новый способ хранения авто). У испытуемого 1 комбинация «над уровнем, брезент, цилиндр» актуализирует представление о надувных спортивных залах (первичный смысл), сделанных из резинового материала (расширение системы элементов — первичное обогащение смысла). Затем испытуемый 2 уточняет, каким образом создается такая надувная конструкция. Возникает представление о шариках и воздухе («она шариками проходит, а внутри пусто») — вторичное обогащение смысла. Затем при анализе следующей комбинации (наземное, защитный слой, «ракушка») привносится новое для решения данной задачи понимание защитного слоя — как того, что может находиться отдельно от машины. Данный смысл «вливается» в предыдущую попытку решения — возникает решение «машина в мяче».

Анализ протоколов указывает, что первичный операциональный смысл часто не осознается субъектом или осознается лишь частично. Вместе с тем на уровне своеобразного «побочного» продукта он может детерминировать процесс решения задачи. Так, например, у испытуемого 2 на этапе выделения состояний свойств (свойство — форма) возникает идея (первичный смысл) такой формы, как пчелиные соты. Далее она достаточно долгое время не развивается. Только на этапе создания комбинаций свойств испытуемый к ней возвращается, «забыв», что идея им была уже высказана. Приведем фрагмент протокола.

И. 2. Над уровнем, металл, «ракушка».

И. 1. Ну, я понимаю... на этаже как-то...

И. 2. Это просто. Из мира фантастики. Ты подъезжаешь к дому. Металл... сложнее, конечно. Ты подъезжаешь к подъезду. У тебя поддон, ты включаешь кнопку. Машина поднимается на уровень окна.

И. 2. Над уровнем, металл, куб. Скажем так. Стоит супермаркет, много стоянок. Существуют подъемники. Кто надолго — поднимается. Кто на малое время — внизу стоят (при этом испытуемый 2 рисует стоянки вокруг супермаркета, которые по форме напоминают соты) (протокол 1 серии 1).

Затем наблюдается этап трансляции и развития (обогащения) первичного смысла через включение ведущего элемента в различные смысловые контексты — системы взаимодействующих элементов (выявления его возможных свойств). Этап трансляции состоит в объяснении другому первичного смысла, что становится возможным за счет сформировавшегося на этапе выделения состояний свойств общего фонда информации и общего фонда смысловых образований. Испытуемые на этом этапе «согласовали» то, что они знают (систему значений) об объекте, и то, что каждый из них имеет в виду (систему индивидуальных смыслов), то есть образовался общий фонд смысловых образований. Общий фонд смысловых образований представляет собой систему взаимнопонятных совместно выработанных первичных смыслов. Возможно, именно поэтому для совместного мышления характерна «маркерная» форма репрезентации смысла: нужно кратко объяснить участнику решения смысл попытки, сделать своеобразную «метку» в общей системе смыслов. Эту возможность дает образ, или образ-символ, по В. В. Петухову [17]. В определенном смысле образ — выражение первичного смысла — метафоричен: гараж-«ракушка» — «хлебница», ангар из кирпича — «печка».

Механизмы образования и развития смысла в совместном решении творческой задачи

Основным механизмом образования первичного смысла является обнаружение противоречия свойств объекта, которое ведет к возникновению поисковой познавательной потребности, проблемной ситуации и возникновению первичного смысла попытки решения. Далее первичный смысл попытки решения развивается (обогащается) при совместном решении за счет расширения системы взаимодействующих элементов — в нашем исследовании элементами являются конкретные свойства объекта. При этом свойства объекта можно разделить на две группы: актуальные и потенциальные. Так, в исследованиях А. В. Брушлинского испытуемые обнаруживают «как бы скрытые, замаскированные, латентные» [2, с. 121] свойства объекта решаемой задачи. Они обладают некоторыми характеристиками: обнаруживаются не сразу, выявляются при «включении познаваемого объекта в новую систему отношений», определяют дальнейшие направления решения.

Первичный смысл, как было сказано выше, часто выступает в виде образа. Именно такая мысленная форма представления попытки решения дает возможность выделения потенциальных и развития актуальных свойств и на основе этого — обогащения смысла. Так как при совместном решении процесс мышления является более осознанным и вербализованным, это дает

более широкие возможности для выделения таких свойств. Например, испытуемый 1 в нашем исследовании, как правило, выступает как «обнаружитель» (поставщик проблем) противоречий, задающий вопросы. Испытуемый 2 выступает как «разрешатель» противоречий (генератор идей), который отвечает на вопросы. Такая ситуация дает возможность испытуемому 2 актуализировать, осознать потенциальные свойства. Ниже приведен характерный пример.

И. 1. Подземное, стекло, куб.

И. 2. Это можно использовать типа контейнера. Знаешь, я что подумал? Корабль в море, а там нужно машины хранить. А потом думаю, зачем там на машинах разбегать?

И. 1. Нет, я не поняла.

И. 2. Я ситуацию представил.

И. 1. А где машины хранить, на корабле?

И. 2. Нет, в воде. Слово «подземное» я подразумеваю «под водой», под уровнем. То есть какие-то кубические контейнеры. Скажем так...

И. 1. Ну а зачем чтобы они были стеклянные?

И. 2. Подожди. Проложена трасса. Вот у нас берег. Вот у нас стоит корабль. Не корабль, а этот. Большие, где нефть добывают, ну как они называются? Плавающие...

И. 1. Я забыла, не сейнер, не лайнер...

И. 2. Плавающие, с кранами (рисует). Ну ладно. Здесь мост. Люди приезжают туда работать... ехать туда тридцать километров. Мост понтонный. Они приехали на машинах. Все, условно скажем. Где им хранить машины? Здесь места мало. Место, скажем, экономить надо. Берутся стеклянные контейнеры.

И. 1. Почему стеклянные?

И. 2. У нас задача — стекло, куб.

И. 1. Нет, но почему стеклянные? Может быть, какой-то другой материал?

И. 2. А потому что стеклянные. Полистирол, другой какой-то материал...

И. 1. Чтобы видеть?

И. 2. Чтоб... она легко запаивается (потенциальное свойство стекла), и ты опускаешь в воду. Чтобы закинул, как закидывают авоську. Вот сумку закинул... Вот у нас контейнер.

И. 1. Хорошо, поняла-поняла.

Таким образом, при совместном решении создаются специфические условия для мышления, предоставляющие более широкие возможности для развития и обогащения смысла на разных этапах решения задачи. Следуя идее С. Л. Рубинштейна [19] о существовании ранних и поздних этапов решения задачи, различающихся глубиной анализа, в совместном решении задачи также можно выделить ранние и поздние этапы. Так, на ранних этапах решения возникновение и трансляция первичного смысла попытки решения проис-

ходит в большей степени за счет индивидуальных информационных и смысловых структур. На поздних возможности развития смысла расширяются за счет формирования в совместной мыслительной деятельности общего фонда информации, общего фонда смысловых образований и расширения границ индивидуальных информационных и смысловых структур, которое происходит на основе большей «проанализированности» в терминах С. Л. Рубинштейна и синтезирования возможностей решения.

Можно выделить три основных вида механизма образования и развития первичного смысла при совместном решении мыслительных задач: механизм обнаружения противоречия актуальных свойств объекта (1), который ведет к возникновению проблемной ситуации мышления и необходимости ее решения; в решении происходит развитие и обогащение смысла; противоречия актуального и потенциального свойств (2); противоречия потенциальных свойств (3).

Пример образования и развития первичного смысла попытки решения на основе механизмов 1, 2.

Подземное, брезент, «ракушка». А вот здесь вообще очень интересно. Потому что брезент под землей... (противоречие актуальных свойств). Разве только что под водой (противоречие актуального и потенциального свойств). Аналогичный способ под водой, накачка. Если очень крутая машина, тебе ее нужно спрятать, законсервировать на долгий срок... То же самое проделывается.

И. 1. Это мы патент для преступников изобрели...

И. 2. Брезент используется как тент, пропитывается. На веревку, на якорь — и хранится. Тот же самый защитный слой, только там воздух, а здесь вода.

Пример образования и развития первичного смысла попытки решения на основе механизма 3.

И. 1. Наземное, металл, «ракушка». Есть такое. Наземное, дерево, «ракушка». Может быть такое?

И. 2. А почему нет? Вместо планок используется дерево. Как хлебница (первичный смысл).

И. 1. Там же она не будет ржаветь (потенциальное свойство дерева «прогниваемость для воздуха»).

И. 2. Дело в том, что там другие условия. Там дерево будет гнить (потенциальное свойство).

И. 1. А нельзя взять дерево, которое не гниет? Да, это будет очень дорогая «ракушка» (противоречие потенциальных свойств).

При изучении проблемы механизмов творчества Я. А. Пономаревым [18] была высказана и экспериментально подтверждена гипотеза неоднородности результата действия в индивидуальном решении творческой задачи. Она состоит в том, что при осуществлении действия по решению задачи выделяется не только прямой продукт, направленный на достижение цели данной проблемы, но и побочный, неосознаваемый результат того же самого действия.

При определенных условиях побочный результат действия может быть осознан (например, из задачи-подсказки) и применен для решения основной.

В коллективном решении творческой задачи, по мнению Я. А. Пономарева, психологический механизм остается тем же — преобразование побочного продукта в прямой. Реализация его при совместном решении представляется следующим образом. При совместном решении задачи возникают побочные результаты действия у каждого из участников. Они могут быть осознаны и использованы в качестве своеобразной подсказки другими участниками. Возможности такого осознания побочного продукта и его применения для решения значительно шире в условиях группы. Это происходит из-за своеобразного распределения функций в решении задачи ее участниками: когда один из участников решает задачу, другой активно наблюдает за процессом решения. Первый оказывается погруженным в плоскость решения основной «сложной» задачи, а «усложнение ситуации, в которой приобретает неосознаваемый опыт, препятствует его последующему использованию» [6, с. 289]. Он не замечает побочный результат. Второй, находясь за плоскостью решения, в большей степени способен к осознанию побочного продукта.

На основе данной идеи распределения функций в процессе совместного решения задачи и идеи оптимального выполнения определенного этапа мыслительной деятельности Ч. М. Гаджиевым [6] была разработана «ролевая типология мыслящих личностей», которая практически применена как метод оптимизации коллективного творчества. При этом возможны два способа взаимодействия участников решения: принятие и непринятие подсказки. С нашей точки зрения, при непринятии подсказки мы сталкиваемся с «псевдосовместной» [9] мыслительной деятельностью, когда участник формально находится в структуре группы, но решает задачу самостоятельно.

Выводы

Таким образом, единицей анализа совместного решения творческой задачи выступает первичный смысл попытки решения. Форма его репрезентации, характерная для совместной мыслительной деятельности, названа маркерной. Она представляет лаконичное (одно- или двухсловное) образное выражение смысла попытки решения. Возможности развития и обогащения первичного смысла попытки решения расширены в совместном мышлении по сравнению с индивидуальным и различны на разных этапах совместного решения задачи: ограничены на ранних этапах и расширяются на поздних за счет образования общего фонда информации и общего фонда смысловых образований, создающих основу для дивергентности решений.

The study deals with the problem of meaning formation in the joint solution of creative tasks. It is shown that the meaning formation in the joint solution has specificity in comparison with the individual one. The unit of the analysis of meaning formation in a joint solution is the primary meaning of an attempt to solve - one of the operational meaning types. A marker form is a characteristic form of expression; it represents a figurative laconic expression of meaning. The

opportunities for development and enrichment of the primary meaning are expanded in the joint solution of creative tasks in comparison with the individual one.

Keywords: meaning formation, joint solution, problem situation, primary meaning of the solution attempt, mechanisms of primary meaning formation.

Список литературы

1. *Бахтин М. М.* Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. — М. : Советская Россия, 1979.
2. *Брушлинский А. В.* Мышление и прогнозирование / А. В. Брушлинский. — М. : Мысль, 1979.
3. *Брушлинский А. В.* Мышление и общение / А. В. Брушлинский, В. А. Поликарпов. — Самара : Самарский Дом печати, 1999.
4. *Вертгеймер М.* Продуктивное мышление / М. Вертгеймер / пер. с англ., общ. ред. С. Ф. Горбова и В. П. Зинченко. — М. : Прогресс, 1987.
5. *Выготский Л. С.* Собр. соч. : в 6 т. Т. 2. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1982.
6. *Гаджиев Ч. М.* Организация коллективного изобретательства / Ч. М. Гаджиев // Исследование проблем психологии творчества / отв. ред. Я. А. Пономарев. — М. : Наука, 1983. — С. 266–279.
7. *Гилфорд Дж.* Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления ; под ред. А. М. Матюшкина. — М. : Прогресс, 1965. — С. 433–457.
8. *Головаха Е. И.* Структура групповой деятельности. Социально-психологический анализ / Е. И. Головаха. — Киев : Наукова Думка, 1979.
9. *Джакупов С. М.* Психология познавательной деятельности / С. М. Джакупов. — Алмата : Изд-во Казахск. гос. ун-та, 1992.
10. *Диксон Дж.* Проектирование систем: изобретательство, анализ и принятие решений / Дж. Диксон. — М. : Мир, 1969.
11. *Дункер К.* Психология продуктивного мышления / Психология мышления : сборник переводов с нем. и англ. под ред. и с вступ. статьей канд. пед. наук А. М. Матюшкина. — М. : Прогресс, 1965. — С. 86–235.
12. *Кричевский Р. Л.* Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1991.
13. *Кучинский Г. М.* Диалог и мышление / Г. М. Кучинский. — Минск : Изд-во Белорус. гос. ун-та, 1983.
14. *Леонтьев А. Н.* Мышление / Избранные психологические произведения : в 2 т. Т II / А. Н. Леонтьев. — М. : Педагогика, 1983. — С. 79–93.
15. *Матюшкин А. М.* Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций / А. М. Матюшкин. — М. : КДУ, 2009.
16. *Матюшкина А. А.* Типы продуктивных решений в творческом мышлении (на материале анализа мышления режиссера) / А. А. Матюшкина, М. Б. Чечельницкая // Актуальные проблемы психологического знания. — 2014. — № 4. — С. 110–124.
17. *Петухов В. В.* Природа и культура / В. В. Петухов. — М. : Тривола, 1996.
18. *Пonomарев Я. А.* Психология творческого мышления / Я. А. Пonomарев. — М. : Академия педагогических наук РСФСР, 1960.
19. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2000.
20. *Телегина Э. Д.* Соотношение осознаваемых и неосознаваемых действий в процессе мышления / Э. Д. Телегина // Вопросы психологии. — 1975. — № 2.
21. *Тихомиров О. К.* Структура мыслительной деятельности человека (опыт теоретического и экспериментального исследования) / О. К. Тихомиров. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1969.
22. *Тихомиров О. К.* Значение и смысл в процессе решения мыслительной задачи / О. К. Тихомиров, В. А. Терехов // Вопросы психологии. — 1969. — № 4.

Научно-методические основы создания системы воспитания и развития личности в условиях профессионального образования Республики Беларусь

О. С. Попова

Scientific and methodical bases for the educational system creation and development of the personality in vocational training conditions of the Republic of Belarus

Развитие личности в условиях профессионального образования играет важную роль в подготовке молодежи к жизни и труду. Будущий субъект труда формируется как личность, обладающая ценностным отношением к жизни и труду, гражданской позицией, умением работать в команде и др. В связи с особенностями личностного и социального развития учащихся процесс воспитания требует особых подходов.

В статье представлены механизмы активизации потенциала учащейся молодежи и научно-методическое обеспечение педагогов для результативности воспитательного процесса в учебном заведении.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, воспитательный процесс, личностное, профессиональное, социальное становление обучающихся, мониторинг качества воспитания, развивающая модель личности.

В современных условиях воспитание выступает сущностным компонентом развития государства и общества, требующим приоритетного внимания со стороны всех заинтересованных. Складывается новый опыт взаимодействия государства и общества, социальных институтов в решении проблем становящегося человека. Современной молодежи важно знать, что она является не только объектом воздействия, не только будущим своей страны, но и ее настоящим, ее движущей силой, которая уже сегодня необходима и востребована государством. Наша страна успешно преодолела период идеологического и воспитательного вакуума, который проявился **в отказе от воспитания как целенаправленного формирования личности, стихийной социализации молодежи, самоустранении педагогов от процесса воспитания.** Очевидным является тот факт, что следует осуществлять целенаправленное и непрерывное воспитание и социализацию подрастающего поколения на всех уровнях образования.

В едином образовательном процессе воспитание играет важную роль в подготовке подрастающего поколения к жизни и труду. В условиях учреждения профессионального образования будущий субъект труда формируется как личность, обладающая ценностным отношением к жизни и труду, гражданской позицией и патриотизмом, нравственным потенциалом, информационной культурой, волевыми качествами, группоориентированным поведением, умением работать в команде.

Однако следует отметить, что процесс воспитания юношей и девушек в системе профессионально-технического и среднего специального образо-

вания требует особых подходов, поскольку в ряде случаев усложняется некоторыми проблемами развития обучающихся. Определяя концептуальные подходы и содержание воспитания, следует предусмотреть, что в процесс должны быть вовлечены различные категории обучающихся, в том числе с затруднениями в овладении учебной деятельностью (низкая успеваемость, отсутствие познавательных интересов), затруднениями личностного развития (негативизм, аффект неадекватности, несформированность мотивов и потребностей саморазвития), затруднениями социального развития (склонность к асоциальному поведению, тяготение к асоциальным субкультурам, склонность к злоупотреблениям); находящиеся в социально опасном положении, дети-сироты и т. п.

Эти и другие факторы обусловили необходимость разработки новых подходов к воспитанию и социализации молодежи в учреждениях профессионального образования Республики Беларусь. Свою задачу мы видели в разработке механизмов **активизации потенциала учащейся молодежи** в преодолении социальных и профессионально-личностных проблем и **научно-методическом обеспечении субъектов образовательного процесса**. Республиканским институтом профессионального образования разработана целостная система научно-методического обеспечения воспитания и развития личности обучающихся, включающая:

- *концептуальные подходы по созданию системы воспитания в учреждениях профессионально-технического образования (УПТО) и учреждениях среднего специального образования (УССО);*
- *концептуальные подходы по созданию социально-педагогической и психологической службы в УПТО и УССО;*
- *актуальные направления и программа воспитания личности в системе профессионального образования;*
- *концепция мониторинга качества системы воспитания и развития личности обучающихся;*
- *дифференцированное методическое обеспечение основных категорий педагогов УПТО и УССО по всем направлениям воспитательной работы с обучающимися;*
- *повышение квалификации, целевая подготовка и консалтинговая поддержка педагогов и иных заинтересованных.*

Концептуальные подходы по созданию системы воспитания определяют:

- цель и задачи системы воспитания в УПТО и УССО;
- условия создания системы формирования и развития личности обучающихся;
- ведущие направления и содержание воспитания обучающихся;
- планирование и управление процессом воспитания в УПТО и УССО;
- функции основных категорий педагогических работников в создании системы воспитания;
- критерии эффективности воспитательного процесса УПТО и УССО.

Целью системы воспитания в профессиональном образовании выступает создание в учебном заведении гуманной и воспитывающей среды, способствующей развитию и саморазвитию личности, ее социализации. **Ведущей задачей системы воспитания** является скоординированное взаимодействие субъектов педагогического процесса по обеспечению условий для личностного, профессионального, социального становления обучающихся.

На основе изучения современных общественных тенденций и особенностей личностного, социального и профессионального развития учащихся УПТО и УССО сотрудниками Центра научно-методического обеспечения воспитательной работы сформулированы приоритетные направления и содержание воспитания до 2020 года. Современные тенденции воспитания и развития личности будущих субъектов труда связаны:

- с **формированием мировоззренческих основ личности, включающим** идеологическое, гражданско-патриотическое, национальное и поликультурное воспитание, воспитание информационной культуры;
- **формированием нравственно-этических ценностей, включающим** воспитание ценностного отношения к жизни, ценностного отношения к социуму, ценностного отношения к природным ресурсам, воспитание культуры общения и речевого поведения, воспитание ценностей семьи;
- **формированием профессионально-психологических основ личности, включающим** формирование профессионально значимых качеств, профессиональной мобильности и ключевых компетенций, предприимчивости и творчества, корпоративной культуры и имиджа профессии, культуры труда будущих рабочих и специалистов;
- **формированием культурно-бытовых ценностей, включающим** формирование культуры досуга, культуры общежития, культуры быта.

Каждое направление воспитания описано в едином алгоритме:

- актуальные проблемы воспитания учащихся;
- ценности;
- цель, задачи развития личности;
- основное содержание воспитания:
 - а) примерные виды деятельности участников воспитательного процесса (деятельность заместителя директора по воспитательной работе, социального педагога, педагога-психолога, куратора учебной группы, мастера производственного обучения, воспитателя общежития, педагога дополнительного образования);
 - б) методы воспитывающей деятельности;
 - в) формы воспитательной работы.

Существенным является то, что единым выступает алгоритм разработки и представления каждого направления, а различным — содержание воспитательной деятельности в зависимости от направления.

Управление воспитанием должно осуществляться на широкой диагностической основе, что позволит дифференцировать и индивидуализировать

воспитание будущих субъектов труда. В связи с этим разработаны основы мониторинга качества системы воспитания и развития личности учащейся молодежи. Качество воспитания — это комплексная характеристика, выраженная в критериях и показателях оценки процесса и результата воспитательной деятельности и воспитывающей среды, на основе которых оценивается эффективность личностного, социального и профессионального развития и саморазвития личности, ее успешность в процессе жизнедеятельности.

Каждое из направлений воспитания сопровождается возможностью оценки уровня его развития у конкретного учащегося, поскольку разработанная концепция мониторинга качества воспитания предоставляет возможность организаторам воспитательного процесса с помощью специальных методик диагностики выявить уровень тех или иных личностных характеристик юношей и девушек и оценить их развитие. Главной целью мониторинга является управление процессами личностного, социального и профессионального развития обучающихся на основе получения объективной информации о качестве воспитательной системы и актуальном уровне развития обучающихся, психолого-педагогическом потенциале основных организаторов воспитательного процесса.

Результаты мониторинга выступают в качестве информационной основы принятия управленческих решений и проектирования решения следующих групп задач:

- изучения и оценки целей и содержания процесса воспитания;
- оценки эффективности традиционных и инновационных форм и методов воспитания;
- оценки современных педагогических технологий воспитания;
- формирования и развития организационно-управленческой структуры учреждения образования.

Переход к личностно ориентированной, развивающей модели воспитания сформировал объективную потребность в разработке структуры и содержания психологического сопровождения будущих рабочих и специалистов на этапе их подготовки к профессии, в психологическом просвещении и консультировании педагогов и родителей по актуальным проблемам профессионального и личностного развития обучающихся.

Функционирование психологической службы в учреждениях профессионального образования — это психолого-педагогическое сопровождение личности будущего субъекта труда в процессе его профессионального образования, формирование у юношей и девушек профессионально-психологической готовности к жизненному самоопределению, включающему их личностное, социальное и профессиональное развитие.

Рассматривая ближайшие и среднесрочные перспективы развития будущих субъектов труда, следует опираться на уже созданный фундамент, при этом видеть возможности совершенствования подготовки современной молодежи к самостоятельной жизни и труду. Нам видится важным переход к

компетентностному подходу в формировании личности обучающихся. Целью такого подхода станет формирование компетенций, обеспечивающих успешную социализацию, личностное и профессиональное развитие обучающихся; создание условий для самоопределения, самореализации учащейся молодежи.

Таким образом, систему воспитания в условиях профессионального образования следует рассматривать как постепенное движение в расширении своих возможностей для личностного и профессионального развития человека труда, в основе которого лежит его субъектная активность, осознание личностных смыслов саморазвития, ценностей профессиональной деятельности, труда и других видов социальной активности.

Development of personality in conditions of vocational education plays an important role in preparing youth for life and work. The future subject of labor is formed as a personality who has a value attitude to life and work, a civic position, the ability to work in a team, etc. Due to the peculiarities of the personal and social development of students, the upbringing process requires special approaches. The article presents mechanisms for activating the potential of students and the scientific and methodological support of teachers for the effectiveness of the educational process in the educational institution.

Keywords: psychological and pedagogical support, educational process, personality, professional, social formation of students, education quality monitoring, personality developing model.

Список литературы

1. *Богущ В. А.* Состояние и перспективы развития профессионального образования / В. А. Богущ // Профессиональное образование. — 2015. — № 3. — С. 3–9.
2. *Попова О. С.* Актуальные проблемы воспитания молодежи Союзного государства в системе профессионального образования / О. С. Попова // Профессиональное образование. — 2015. — № 2. — С. 49–52.
3. *Попова О. С.* Научно-методические основы создания системы воспитания и развития личности в условиях профессионального образования / О. С. Попова // Профессиональное образование. — 2017. — № 2. — С. 3–8.
4. *Попова О. С.* Модель развития личности учащейся молодежи в процессе профессионального образования / О. С. Попова // Мир образования — образование в мире. — 2011. — № 2. — С. 131–138.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Д. Г. Айвазова

**Идеально-нормативный образ супружества
и удовлетворенность брачно-семейными отношениями**

D. G. Ayvazova

**Matrimony ideal and standard image and satisfaction
with the matrimonial relations**

В статье обсуждается проблема идеально-нормативного образа супружества в семейной диаде. Проведено исследование по определению наиболее значимых качественных характеристик брака среди современных жителей мегаполиса. Представлен диагностический инструмент для сравнительного анализа представлений супругов о нормативном браке в семьях с разным уровнем диадической адаптации.

Ключевые слова: удовлетворенность браком, идеально-нормативный образ супружеского союза, качественные характеристики брака.

Практическое приложение теоретических знаний в области психологии супружеских отношений предполагает оказание консультационной помощи по вопросам брака и включает в себя диагностику, профилактику и коррекцию отношений в семье. Отметим, что создание благополучных супружеских отношений является безусловной ценностью человеческой жизни и важнейшей задачей зрелости для вступающих в брак партнеров. В основе широко известной отечественной методики измерения удовлетворенности брачными отношениями Ю. Е. Алешинной, Л. Я. Гозмана, О. О. Еремичевой заложена модель качества брака, согласно которой субъективное переживание супругами счастья в супружеской диаде коррелирует с уровнем согласия партнеров по целому ряду важных вопросов семейной жизни [3]. При этом, как показывают наблюдения семейных консультантов, у каждого из супругов есть свое, определенное, частью бессознательное представление о том, каким должен быть их брак и какими должны быть партнеры в браке. Довольно часто причины обращения супружеских пар к психологам связаны с негласными ожиданиями каждого из партнеров какого-то совершенно определенного поведения от другого и несовпадением этих ожиданий с реальностью.

Мы полагаем, что наличие сознательных и бессознательных установок, большей частью почерпнутых из опыта родительских семей, приводит к трению и конфликтам, поскольку каждый из супругов стремится воплотить в новой семье свое собственное представление о счастливом семейном союзе,

негативно интерпретируя альтернативное видение как сопротивление партнера и его нежелание вносить вклад в семейное счастье. Более того, партнер, добившись желаемого, нередко обнаруживает, что ошибался в своем представлении, и тот компонент брака, который приносил счастье его родителям, совершенно иным образом влияет на его собственное самоощущение в семье. «Супружество — это постоянная конфронтация, которой невозможно избежать и которая разрешается только смертью» [5]. В связи с этим, на наш взгляд, актуальна задача разработки методики, которая бы позволила брачным консультантам выявлять индивидуальные образы супругов идеального брачного союза и сопоставлять их между собой с целью определения области наибольших различий, предметно ориентировать партнеров на создание совместного, уникального для их семьи образа счастливого брака, направлять по пути установления собственных правил, договоренностей и традиции. Для решения данной задачи необходимо на первом этапе выявить и обозначить оптимальное количество значимых в современной культурно-исторической ситуации характеристик брака для проектирования всестороннего опросника идеально-нормативного образа супружеского союза и на втором этапе создать методическую возможность для сопоставления образов супругов о желаемом браке.

Для реализации первого этапа решения задачи — выявления параметров качества брака — нами был проведен теоретический анализ существующих методических инструментов психологического обследования семьи [1], научной и научно-публицистической литературы, затрагивающей вопросы субъективной удовлетворенности супружескими отношениями. В частности, были рассмотрены методика Д. Олсона «Диагностика сплоченности и гибкости семейной системы», опросник Ю. Е. Алешинной «Измерение установок в супружеской паре», опросник А. С. Кочаряна «Реакция супругов на конфликт», методика А. Н. Волковой «Рольевые ожидания партнеров», методика оценки сексуального профиля О. Ф. Потемкиной [6]. Анализу были подвергнуты описания состояний супружеских взаимоотношений в научно-популярных работах Л. Х. Гордон [4], Э. Бэйдера, П. Пирсона [2] и др. Кроме того, нами было проведено промежуточное исследование с участием более шестидесяти испытуемых обоих полов в возрасте от 18 до 68 лет, проживающих в крупных мегаполисах России, по итогам которого выделены актуальные в наши дни качественные характеристики брака, обуславливающие субъективную оценку удовлетворенности отношениями и оказывающие влияние на принятие современными супругами решения о сохранении или разрыве семейного союза.

В результате исследования нами были выделены восемь наиболее весомых для респондентов характеристик счастливого брака: любовь (74 % мужчин и 75 % женщин), взаимопонимание (59 % мужчин и 64 % женщин), доверие (51 % мужчин и 58 % женщин), уважение (48 % мужчин и 36 % женщин), наличие детей (26 % мужчин и 18 % женщин), поддержка и взаимопомощь

(19 % мужчин и 27 % женщин), верность (37 % мужчин и 9 % женщин), регулярная сексуальная жизнь (33 % мужчин и 3 % женщин). Помимо приведенных характеристик счастливого брака, респонденты в своих ответах называли открытость и искренность в отношениях, совместный досуг, достаток, чувство долга и ответственность перед супругом, умение прощать, наличие общих интересов, внимательное отношение и терпимость друг к другу, постоянное развитие супругов и совершенствование отношений, желание быть вместе и др.

Кроме того, нами были определены семь недопустимых в партнерских отношениях событий, которые, по мнению респондентов, могут привести к разрыву семейного союза: измена (78 % мужчин и 55 % женщин), ложь (56 % мужчин и 64 % женщин), недоверие (33 % мужчин и 48 % женщин), алкоголизм и другие виды зависимостей (37 % мужчин и 33 % женщин), физическое и психологическое насилие (15 % мужчин и 45 % женщин), эгоизм (30 % мужчин и 27 % женщин), отсутствие взаимопонимания (19 % мужчин и 30 % женщин). Значимым выводом исследования в части анализа ответов на вопрос о недопустимых вещах в браке явилось заключение о том, что отношения в паре могут быть прекращены, несмотря на наличие чувства любви.

Рассмотрев ответы испытуемых на вопрос о внешних влияниях, способных разрушить брак, мы составили следующий список: влияние тещи/свекрови (22 % мужчин и 42 % женщин); интриги, сплетни, зависть недоброжелателей (30 % мужчин и 24 % женщин); появление любовника (26 % мужчин и 6 % женщин); социальный успех (11 % мужчин и 9 % женщин); финансовые проблемы (7 % мужчин и 6 % женщин). Перечень потенциально благоприятных для супружеского союза внешних влияний получил следующий вид: рождение ребенка (30 % мужчин и 18 % женщин); позитивное влияние родителей и друзей (7 % мужчин и 24 % женщин); совместный отдых (15 % мужчин и 9 % женщин); совместно пережитые трудности (11 % мужчин и 12 % женщин); общее дело, интересы (7 % мужчин и 15 % женщин).

По итогам проведенной аналитической работы и промежуточного исследования для создания диагностической методики были отобраны 180 вопросов и утверждений, затрагивающих максимальное количество значимых аспектов супружества: семейные ценности, распределение обязанностей, реакции на конфликтные ситуации, вопросы лидерства, взаимоотношения с родительскими семьями, совместное времяпрепровождение, сексуальные отношения, способы коммуникации, уровень жизни, желательный срок появления детей и другие многочисленные установки супругов о том, каким должен быть союз, в котором они были бы счастливы. Каждому из 180 пунктов опросника соответствует от 5 до 7 вариантов оценок, например, утверждению «В хорошей семье супруги стремятся все свое свободное время проводить вместе» соответствуют следующие варианты ответов: «Полностью от-

ражает мою точку зрения», «Согласен», «Скорее согласен, чем не согласен», «Скорее не согласен, чем согласен», «Не согласен», «Полностью противоречит моей точке зрения». Каждому варианту ответа были присвоены постоянные числовые значения, с помощью которых определялась разница ответов мужа и жены, что создало методическую возможность количественно сопоставить многоаспектные образы партнеров об идеальном браке между собой и выявить области совпадений и различий.

Данный опросник мы использовали для решения двух задач нашего исследования: для определения составляющих идеально-нормативного образа семьи в парах и для оценки согласованности представлений супругов о семейных отношениях в целом. Мы предположили, что уровень удовлетворенности брачно-семейными отношениями может быть связан со степенью согласованности идеально-нормативного образа семьи у супругов.

Для определения уровня благополучия в супружеской подсистеме нами был использован опросник шкалы диадической адаптации DAS, разработанный Гр. Б. Спэньером [7]. При применении более чем в 1000 исследованиях шкала DAS позволяла отличать пары с лучшим уровнем адаптации от тех, которые были более разочарованы в своих отношениях, включая пары с большей вероятностью развода. Методика содержит 32 вопроса, каждому из которых соответствует от 2 до 7 вариантов ответов и соответствующее количество баллов. Например, для вопроса «Вы когда-либо сожалели о том, что сочетались браком (или жили вместе) со своим партнером?» предлагаются следующие варианты ответов: «Все время», «Большую часть времени», «Скорее часто, чем не часто», «Иногда», «Редко», «Никогда». Вопросу «Пожалуйста, укажите приблизительную степень согласия или несогласия между Вами и Вашим партнером по вопросу управления семейными финансами» соответствуют следующие варианты ответов: «Всегда соглашаемся», «Почти всегда соглашаемся», «Иногда не соглашаемся», «Часто не соглашаемся», «Почти всегда не соглашаемся», «Всегда не соглашаемся». Помимо оценки степени согласия, текст опросника содержит прямой вопрос, касающийся меры счастья, испытываемой супругами в отношениях. Общее количество баллов по шкале DAS — от 0 до 151, где 0 — самый низкий уровень адаптации, а 151 — наивысший уровень диадической адаптации супругов.

В соответствии со средним показателем диадической адаптации, приведенным Гр. Б. Спэньером для пар, состоящих в браке (114,8), в нашем исследовании мы выделили две группы пар: с высоким уровнем удовлетворенности браком (от 114,8 до 150 баллов) и с низким уровнем удовлетворенности браком (от 0 до 114,7 балла). В рамках исследования нами был проведен качественный анализ наиболее значимых для брачных партнеров аспектов супружеской жизни по всей выборке в целом и отдельно в двух крайних группах по уровню диадической адаптации. Респондентам было предложено выбрать из 180 пунктов 3–5 самых главных параметров, имеющих для

них принципиальное значение, настолько важное, что они задумались бы о разводе в случае, если бы по этим вопросам у них с супругами имелись бы противоположные точки зрения и невозможно было бы договориться о компромиссе.

В целом на всей выборке были выявлены следующие темы, имеющие повышенную значимость для респондентов:

- эмоциональное или физическое насилие в семье (31,25 % участников исследования подчеркнули принципиальность данного пункта);
- недопустимость измены в отношениях (23,75 %);
- алкоголизм, игромания и другие виды зависимости у одного или обоих супругов (23,75 %);
- наличие доверия между брачными партнерами (22,5 %);
- утверждение, что супруги — это прежде всего друзья, готовые поддерживать и понять друг друга (16,25 %);
- появление детей в семье (13,75 %);
- счастье обоих супругов как главная цель брака (12,5 %).

Мы выявили темы, которые ни одним из респондентов не были названы в качестве ключевых для сохранения брака: взаимодействие с родительскими семьями, в том числе частота встреч, обращение за советом, финансовая помощь, решение конфликтов; проявление на людях любви, нежности, внимания к супругу; преподнесение цветов, подарков, сюрпризов друг другу; необходимость помнить о значимых для семьи датах и поздравлять с ними друг друга; задержки на работе; частота встреч супругов с их личными друзьями в отсутствие партнера; частота ссор между супругами; приглашение в дом гостей; посещение супругами церкви; способность жены к рукоделию.

При анализе тем, наиболее значимых в двух крайних группах по уровню удовлетворенности браком, нами были обнаружены следующие сходства и различия.

Испытуемые обеих групп в качестве наиболее значимого пункта, по которому они не допускают различий во взглядах со своим партнером, указали недопустимость насилия, как эмоционального, так и физического. Помимо вышеобозначенной всеми испытуемыми темы, пары с низким уровнем удовлетворенности браком наиболее часто называли алкоголизм, игроманию и другие виды зависимости, а пары с высокой степенью удовлетворенности браком — доверие между супругами. На третьем месте по распространенности ответов у пар с низким уровнем удовлетворенности браком — обязательное наличие детей и доверие в отношениях, а у пар с высокой степенью удовлетворенности браком — утверждение, что супруги являются прежде всего друзьями, готовыми поддержать, понять друг друга, и недопустимость измены. На четвертом месте по упоминанию в парах с низкой удовлетворенностью звучала тема власти в семье, выбора того, кто должен принимать наиболее значимые для семьи решения, в то время как

пары с высокой удовлетворенностью отмечали важность счастья обоих супругов как цели брака.

Интересно также, что пары с низким уровнем удовлетворенности наиболее часто отмечали, что в семье обязательно должен быть ребенок, в противном случае семья не будет полноценной, а испытуемые в парах с высокой степенью удовлетворенности браком в большинстве своем выбирали иную формулировку, относящуюся к теме детей: «Появление ребенка привнесет в семейную жизнь что-то новое, позволит узнать друг друга как родителей, а не только как супругов, будет способствовать взрослению обоих партнеров».

В таблице 1 представлены значимые темы для супругов с низким и высоким уровнем удовлетворенности брачно-семейными отношениями.

Таблица 1

**Значимые аспекты супружества для пар
с разным уровнем диадической адаптации**

Супруги с низким уровнем удовлетворенности (диадической адаптации)	Супруги с высоким уровнем удовлетворенности (диадической адаптации)
Недопустимость физического либо эмоционального насилия	Недопустимость физического либо эмоционального насилия
Наличие алкогольной, наркотической зависимости делают невозможным счастье в браке	Доверие в отношениях — необходимое условие благополучного союза
Доверие в отношениях — необходимое условие благополучного союза. В браке рано или поздно должны появиться дети, иначе семья не будет полноценной	Супруги — это прежде всего друзья, готовые поддержать и понять друг друга. Появление ребенка привнесет в семейную жизнь что-то новое, позволит узнать друг друга как родителей, а не только как супругов, будет способствовать взрослению обоих партнеров. Измена недопустима в семейных отношениях, она неминуемо приведет к разрыву отношений
Кто из супругов должен принимать наиболее значимые для семьи решения?	Главная цель брака — счастье обоих супругов

Как видим, супруги с низкой удовлетворенностью отношениями ориентируются на традиционный образ семьи, члены которой не допускают девиаций, берут ответственность за семью и объединяются во имя рождения и воспитания детей. Семьи же с высоким уровнем удовлетворенности разделяют ценности супружеского типа отношений, построенных на взаимной поддержке и развитии партнеров.

Кроме качественного анализа приоритетных ценностей и установок в супружеских парах с низким и высоким уровнем удовлетворенности, мы также провели корреляционный анализ и выяснили наличие связи степени согласованности идеально-нормативного образа супружества с уровнем диадической адаптации ($p = 0,021$). Чем выше степень согласованности идеально-нормативного образа супружества по выделенным нами сферам семейной жизни, тем выше показатель диадической адаптации (удовлетворенности супругов браком).

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что вместе с повышением степени согласованности идеально-нормативного образа супружества увеличивается уровень удовлетворенности браком, что дает основание сделать вывод о значимости обсуждения супругами, самостоятельно или в семейной терапии, таких тем, как ощущение доверия, дружбы, понимания, эмоциональной поддержки; отношение к изменам, эмоциональному насилию, наличию проблем с зависимостью; рождение детей и других актуальных вопросов, договоренность по которым определяет меру семейного благополучия.

The article discusses the problem of the ideal and standard image of marriage in a family dyad. A study was conducted to determine the most significant qualitative characteristics of marriage among contemporary inhabitants of the megalopolis. It presents a diagnostic tool for a comparative analysis of the spouses' ideas about the standard marriage in families with different levels of dyadic adaptation.

Keywords: satisfaction with marriage, ideal and standard image of the matrimonial union, marriage qualitative characteristics.

Список литературы

1. Айвазова Д. Г. Методические возможности исследования удовлетворенности брачными отношениями / Д. Г. Айвазова // Сибирский психологический журнал. — 2014. — № 51. — С. 148–155.
2. Бэйдер Э. В поисках мифической пары. Эволюционный подход к диагностике и психотерапии пар : учеб. пособие / Э. Бэйдер, П. Пирсон ; пер. с англ. и ред. Н. А. Цветковой. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2008. — С. 302.
3. Гозман Л. Я. Тест на уровень удовлетворенности браком / Л. Я. Гозман, Ю. Е. Алешина, О. О. Еремичева // Методические программы и методики исследований брака и семьи. — М., 1986. — С. 16–24.
4. Гордон Л. Х. Ловушки любви : Как избавляться от повседневных неприятностей и споров, которые мешают нам быть счастливыми с любимым человеком / Л. Х. Гордон ; пер. с англ. и ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. Н. Рудакова ; лит. ред. Н. Ю. Тумашкова; ил. — М. : Флинта ; Консепт, 1993. — С. 111.
5. Гуггенбуль-Крейг А. Брак умер — да здравствует брак! / А. Гуггенбуль-Крейг ; пер. с англ. О. А. Коваль. — М. : Когито-Центр, 2007. — С. 58.
6. Лидерс А. Г. Психологическое обследование семьи : учеб. пособие-практикум для студентов фак. психологии высших учеб. заведений / А. Г. Лидерс. — М. : Академия, 2007. — С. 432.
7. Graham B. Spanier Measuring Dyadic Adjustment: New Scales for Assessing the Quality of Marriage and Similar Dyads // Journal of Marriage and Family. — 1976. — Vol. 38. — N. 1. — P. 15–28.

И. И. Беспрозованная, К. И. Ананьева

Роль конфигурационных трансформаций лица натурщика и самооценки наблюдателя в межличностной перцепции¹

I. I. Besprozvannaya, K. I. Ananyeva

The role of configuration transformations of the sitter's face and self-esteem of the observer in the interpersonal perception¹

В статье представлены результаты исследования оценки личностных черт по фотоизображениям лиц натурщиков, подвергнутых конфигурационным трансформациям по типу радости и грусти. Определен вклад в межличностное восприятие конфигурационных трансформаций лиц и личностных черт самих наблюдателей.

Ключевые слова: восприятие выражений лица, межличностное восприятие, конфигурационные трансформации лица, самооценка, личностные черты.

Хорошо известно, что люди склонны оценивать других людей в первую очередь по их внешнему облику, а межличностное взаимодействие во многом опирается на первое впечатление. Исследования Дж. Уолиса, А. Тодорова, М. Бар, М. Нета и др. [6; 20; 21] показали, что для формирования первого впечатления достаточно десятой доли секунды. При этом мимически нейтральные лица сходно оцениваются наблюдателями по ряду параметров, например экстраверсии и доминантности личности. В работах Дж. М. Керри, С. М. Мак-Кормик, С. Л. Мондлич, М. П. Хаселхан были определены конкретные черты лица, важные для создания первого впечатления. К ним относится увеличенная пропорция ширины лица к его высоте, что используется наблюдателями в качестве индикатора не очень надежного человека, но при этом доминирующего типа личности [11; 13; 14]. Высказывалось также предположение, что этот эффект обусловливается высоким уровнем тестостерона в крови, который приводит к появлению «широкого» лица [16]. Другой важной чертой являются глаза — контакт глаза в глаза вызывает доверие [7], а большие глаза создают впечатление, что человек является чутким, приятным, экстравертированным, добросовестным и умным [18].

Накопленный эмпирический материал, с одной стороны, подтверждает, что восприятие внешности человека позволяет верно определять некоторые личностные черты. Например, в работах А. Биир, Д. Уотсон, Д. Карну и др. продемонстрировано, что по внешности натурщика верно оцениваются конформность, добросовестность, экстраверсия и доминирование [8; 10; 15; 17]. С другой стороны, известны факты, свидетельствующие о «заблуждениях» первых впечатлений. Например, люди с «детским лицом» (маленький подбородок, высокие брови и большие глаза) воспринимаются как эмоциональ-

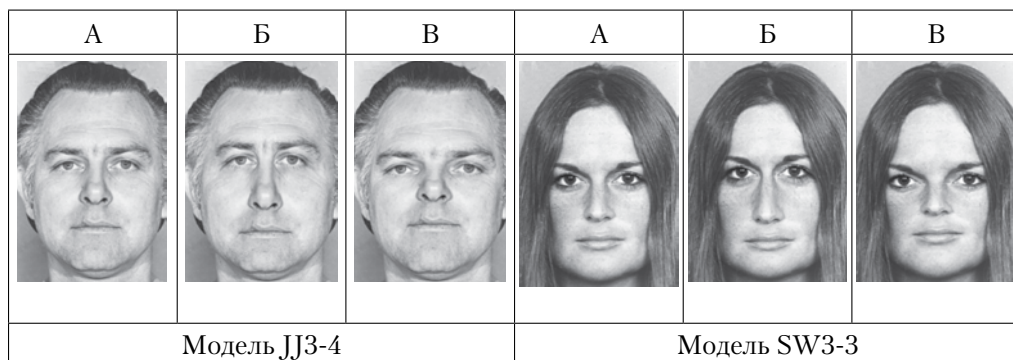
¹ Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 16-06-01101а.

но теплые, покорные и наивные [19], но поведение подростков, обладающих этими внешними признаками, часто является прямой противоположностью этих черт [24]. Одну из причин этих противоречий видят в том, что люди выносят суждения о других по мимически нейтральным лицам, опираясь на черты лица, напоминающие мимические выражения эмоций, — эффект, известный под названием сверхгенерализации или гипотезы чрезмерного обобщения [23].

В исследованиях эффекта сверхгенерации и валидности первых впечатлений широко использовались оценки сходства и различий между лицами. Например, исследователи уделяли внимание качеству экспонируемых лиц: варьировали значения разрешения изображения (в пикселях), производили трехмерное сканирование лиц, использовали процедуру аннотирования лицевых признаков [22]. Было показано, что каждое измерение пространства лица определяется его общими свойствами, которые не могут быть сведены к отдельным признакам [20]. Реализация такого пространства лиц позволила создавать искусственные лица, предположительно выражающие черты как низкого, так и высокого уровня [20]. М. Уокер и Т. Веттер [22] использовали эту технику для модификации фотоизображений лиц реальных людей, усиливая отдельные черты лица. Валидизация этих изображений показала, что гипертрофированные черты лица выбираются немного чаще, чем не столь преувеличенные черты [22].

В нашем исследовании мы попытались сосредоточить внимание на том, каким образом привнесение в изображение мимически нейтрального лица признаков экспрессии радости и грусти изменит оценку личностных особенностей человека, какие качества самого наблюдателя оказываются включенными в процесс межличностной оценки, а также какая из переменных — тип трансформации лица натурщика или самооценка собственной внешности наблюдателя — вносит больший вклад в межличностное восприятие.

В качестве **стимульного материала** мы использовали фотоизображения трех мужских (*WF2-5; JJ3-4; PE2-4*) и четырех женских (*PF1-2; SW3-3; C2-3; A1-2*) лиц анфас в спокойном состоянии, отобранных из базы Pictures of Facial Affect П. Экмана [12], а также 12 фотоизображений, создающих у наблюдателя впечатление лица, выражающего радость или грусть. Фотоизображения были подготовлены и апробированы Е. Г. Хозе [2; 5]. Выбор признаков, подвергавшихся трансформации, опирался на исследования Э. Брунсвика [9]. Выражение радости создавалось высоким лбом или низким расположением линии глаз, большим межзрачковым расстоянием, средним расположением верхнего края носа и укороченным нижним краем носа, верхним расположением линии рта; выражение грусти — низким лбом, небольшим межзрачковым расстоянием, длинным носом, низким расположением рта. Примеры стимульных изображений мужчины и женщины приведены на рисунке 1.



А — мимически нейтральное (исходное) изображение лица, Б — лицо с трансформационными изменениями по типу грусти, В — лицо с трансформационными изменениями по типу радости.

Рис. 1. Примеры фотопортретов лиц, использованных в исследовании

В исследовании приняли участие 103 студента вузов Москвы: 80 женщин и 23 мужчины, средний возраст 28,4 года ($\pm 10,3$ года).

Исследование проходило в два этапа. На первом этапе в идентичных условиях проводилась фотосъемка участников исследования. Фотографировались лица испытуемых до плечевого пояса анфас. Все фотоизображения подверглись обработке: убирались артефакты съемки, приводились к единому размеру (ширина 200 px1 с пропорциональной высотой), переводились в градации серого.

На втором этапе каждому участнику исследования, размещенному перед экраном ПК, предлагалось рассмотреть собственное фотоизображение и оценить его по 21 биполярной шкале методики «Личностный дифференциал» (ЛД) [4]. Данный инструмент позволяет оценить уровень самоуважения, доминантности/тревожности и экстраверсии/интроверсии как самого испытуемого, так и партнеров по общению — реальных или воображаемых.

Затем каждый испытуемый по шкале методики ЛД оценивал стимульные изображения. Каждому респонденту предъявлялось в рандомизированном порядке 7 лиц из 21. Стимулы экспонировались на экране до нажатия на отметку на шкале. Ответы испытуемого о выраженности индивидуально-психологических черт человека, изображенного на фото, давались нажатием на клавиши и регистрировались программой PXLab.

Полученные данные проходили предварительную обработку, сортировку и объединение в единый массив в среде Python 2.7.6.

Был выполнен также перевод оценок по отдельным шкалам методики ЛД в факторы «оценка» (О), «сила» (С) и «активность» (А) в соответствии с ключом. Фактор О интерпретируется как свидетельство уровня привлекательности и симпатии, которым обладает один человек в восприятии другого. Фактор С выявляет отношения доминирования — подчинения, как они воспринимаются субъектом оценки. Фактор А во взаимных оценках отража-

ет восприятие людьми экстравертированности или интровертированности личности [4].

Статистическая обработка осуществлялась с помощью пакета статистических программ SPSS 21.0. Статистическая значимость эффектов фиксировалась на уровне $p < 0,01$. Поскольку распределение данных значительно отличалось от нормального (Колмогоров — Смирнов, $Z > 5$ при $p < 0,001$), для анализа использовались непараметрические критерии: Краскела — Уоллиса (H), коэффициент корреляции Спирмена и двухфакторный дисперсионный анализ ANOVA.

Были обнаружены статистически значимые различия в оценках по факторам «оценка», «сила» и «активность» для мимически нейтральных лиц и лиц с конфигурационными изменениями по типу радости и грусти (рис. 2).

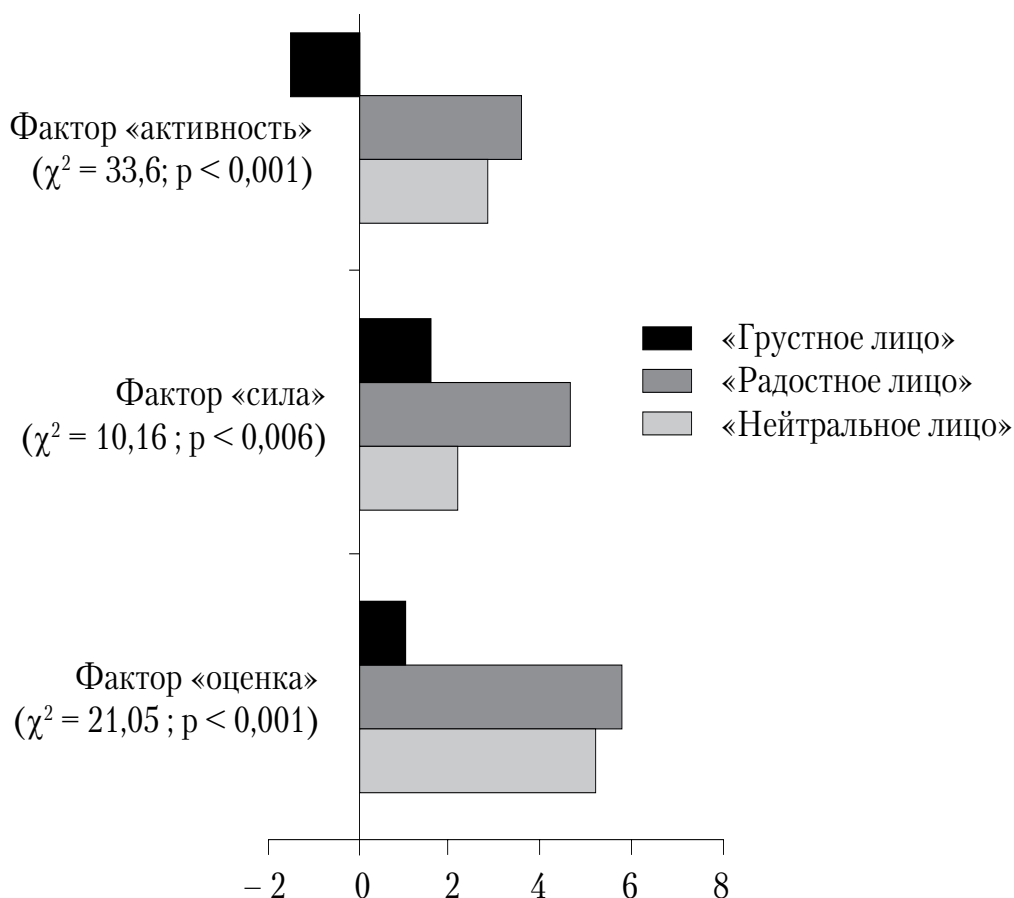


Рис. 2. Результаты статистического анализа различий в оценках по факторам «оценка», «сила», «активность» в зависимости от типа лица

Мимически нейтральные лица получают самую высокую оценку от наблюдателей по факторам «оценка» и «сила», то есть воспринимаются наиболее привлекательными и доминантными. Лица с индуцированной экспрессией радости получают максимальную оценку по фактору «активность» — воспринимаются наиболее экстравертированными, общительными и импульсивными. Лица с индуцированными экспрессиями грусти получают наименьшие оценки по факторам «оценка» и «сила», а по фактору «активность» располагаются на противоположном полюсе фактора. Другими словами, воспринимаются интровертированными, пассивными и спокойными.

Для оценки роли, которую играет восприятие собственной внешности наблюдателем в межличностном восприятии, результаты заполнения методики «Личностный дифференциал» были переведены в соответствии с ключом в оценки по факторам «оценка», «сила» и «активность». Далее по каждому фактору были определены квартили испытуемых по набранным баллам.

Были получены значимые различия в оценках фотоизображений по факторам «оценка» и «сила» для наблюдателей с различным самовосприятием (табл. 1).

Таблица 1

Значимость отличий оценок натурщиков от самооценки наблюдателя

	Фактор «оценка»	Фактор «сила»	Фактор «активность»
Самооценка испытуемого (фактор «оценка»)	9,786 (0,020)	8,824 (0,032)	5,518 (0,138)
Самооценка испытуемого (фактор «сила»)	10,030 (0,018)	7,666 (0,053)	1,044 (0,791)
Самооценка испытуемого (фактор «активность»)	5,328 (0,014 9)	4,880 (0,181)	2,262 (0,520)

Примечание. Число сверху — значения критерия Н Краскела — Уоллиса, число в скобках — уровень значимости.

Корреляционный анализ взаимосвязи самооценки наблюдателя по факторам «оценка», «сила» и «активность» с оценками по тем же факторам натурщиков показал следующие тенденции (табл. 2): наличие значимой положительной корреляции по фактору О в профилях наблюдателей с оценками натурщиков по факторам О и С. Другими словами, чем более привлекательным оценивает себя наблюдатель, тем более привлекательными и доминантными он воспринимает других людей. На уровне тенденции обнаружена отрицательная связь между фактором О в профиле наблюдателя и фактором А

в профилях натурщиков. Получается, что чем более привлекательным оценивает себя человек, тем чаще других он воспринимает интровертами, пассивными и малоэмоциональными людьми. Значимых связей по фактору С в профиле наблюдателя с оценками натурщиков обнаружено не было. Оценки наблюдателей по фактору А значимо взаимосвязаны с оценками натурщиков только по фактору С, причем эта связь носит положительный характер. Другими словами, чем более экстравертированным, общительным и импульсивным считает себя наблюдатель, тем более уверенными в себе, независимыми и склонными рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях воспринимаются другие люди.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа взаимосвязи самооценок наблюдателей и оценок натурщиков по факторам «оценка», «сила», «активность»

			Фактор О	Фактор С	Фактор А
Самооценка наблюдателя	Фактор О	ρ	0,08	0,10	-0,07
		Sig.	0,025	0,005	0,051
	Фактор С	ρ	0,06	0,04	-0,01
		Sig.	0,140	0,283	0,823
	Фактор А	ρ	0,07	0,07	-0,04
		Sig.	0,061	0,049	0,281

Следующим этапом анализа был поиск взаимного вклада в оценку личностных факторов по выражениям лиц их конфигурационных особенностей и самовосприятия наблюдателя.

Двухфакторный анализ ANOVA показал, что при оценках привлекательности лиц натурщиков (фактор О) значимую роль играет как сам тип лица, так и самовосприятие наблюдателя. Причем оба компонента носят независимый характер (табл. 3).

Таблица 3

Роль типа конфигурационных изменений лица и самооценки наблюдателя в оценке фотоизображений по фактору «оценка»

Группирующая переменная	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Тип лица	1217,003	2	608,502	10,442	0,000
Самооценка испытуемого по фактору «оценка»	485,895	3	161,965	2,779	0,040

Группирующая переменная	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Тип лица + самооценка испытуемого по фактору «оценка»	313,085	6	52,181	0,895	0,498
Тип лица	1229,896	2	614,948	10,571	0,000
Самооценка испытуемого по фактору «сила»	674,277	3	224,759	3,864	0,009
Тип лица + самооценка испытуемого по фактору «сила»	220,896	6	36,816	,633	0,704
Тип лица	1238,664	2	619,332	10,598	0,000
Самооценка испытуемого по фактору «активность»	331,730	3	110,577	1,892	0,129
Тип лица + самооценка испытуемого по фактору «активность»	367,073	6	61,179	1,047	0,393

Для определения доминантности человека (фактор С) важным оказывается исключительно наличие или отсутствие индуцированной экспрессии (табл. 4).

Таблица 4

Роль типа конфигурационных изменений лица и самооценки наблюдателя в оценке фотоизображений по фактору «сила»

Группирующая переменная	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Тип лица	624,691	2	312,345	4,983	0,007
Самооценка испытуемого по фактору «оценка»	479,858	3	159,953	2,552	0,055
Тип лица + самооценка испытуемого по фактору «оценка»	352,983	6	58,831	0,938	0,467
Тип лица	554,634	2	277,317	4,422	0,012
Самооценка испытуемого по фактору «сила»	442,929	3	147,643	2,354	0,071
Тип лица + самооценка испытуемого по фактору «сила»	367,118	6	61,186	0,976	0,441
Тип лица	605,361	2	302,680	4,788	0,009
Самооценка испытуемого по фактору «активность»	341,812	3	113,937	1,802	0,145
Тип лица + самооценка испытуемого по фактору «активность»	115,370	6	19,228	0,304	0,935

При оценке по выражению лица экстравертированности или интровертированности натурщиков (фактор А) значимую роль играет взаимодействие представления наблюдателя о собственной доминантности и типа конфигурационных трансформаций лица натурщика (табл. 5).

**Роль типа конфигурационных изменений лица и самооценки наблюдателя
в оценке фотоизображений по фактору «активность»**

Группирующая переменная	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Тип лица	624,691	2	312,345	4,983	0,007
Самооценка испытуемого по фактору «оценка»	479,858	3	159,953	2,552	0,055
Тип лица + самооценка испытуемого по фактору «оценка»	352,983	6	58,831	0,938	0,467
Тип лица	554,634	2	277,317	4,422	0,012
Самооценка испытуемого по фактору «сила»	442,929	3	147,643	2,354	0,071
Тип лица + самооценка испытуемого по фактору «сила»	367,118	6	61,186	0,976	0,441
Тип лица	605,361	2	302,680	4,788	0,009
Самооценка испытуемого по фактору «активность»	341,812	3	113,937	1,802	0,145
Тип лица + самооценка испытуемого по фактору «активность»	115,370	6	19,228	0,304	0,935

Подводя итог, можно заключить, что полученный нами эмпирический материал подтверждает, что первое впечатление о человеке в значительной степени опирается на особенности его внешности, что оценки натурщиков в целом сходны по некоторым параметрам личности, хотя эти оценки часто оказываются связанными с личностными характеристиками самого воспринимающего (наблюдателя). Полученные нами результаты в целом согласуются с результатами А. А. Демидова [1], Д. А. Дивеева [3] и др., указывающими на связи между личностными чертами и оценками конкретных признаков лица, однако необходимы дополнительные исследования для уточнения полученных закономерностей.

The article presents the results of a study of the assessment of personality features from photo images of sitter's faces subjected to the configuration transformations in the form of joy and sadness. It defines the contribution to the interpersonal perception of the configuration transformations of persons and personal features of the observers themselves.

Keywords: perception of facial expressions, interpersonal perception, facial configuration transformations, self-assessment, personality features.

Список литературы

1. *Барабанщиков В. А.* Микродинамика оценки индивидуально-психологических особенностей человека по выражению его лица / В. А. Барабанщиков, А. А. Демидов // Экспериментальная психология. — 2009. — Т. 2, № 4. — С. 40–50.
2. *Дивеев Д. А.* Современные технологии трансформации изображений в изучении восприятия человека по выражению его лица / Д. А. Дивеев, Е. Г. Хозе // Экспериментальная психология. — 2009. — Т. 2, № 4. — С. 101–110.

3. Дивеев Д. А. Роль формы лица в восприятии индивидуально-психологических характеристик человека : дис. ... канд. психол. наук / Д. А. Дивеев. — М. : ИП РАН, 2009.
4. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. Карелин — М. : Эксмо, 2007.
5. Хозе Е. Г. Восприятие индуцированных экспрессий лица : дис. ... канд. психол. наук / Е. Г. Хозе. — М. : ИП РАН, 2013.
6. Bar M. Very First Impressions / M. Bar, M. Neta, H. Linz // *Emotion*. — 2006. — N. 6. — P. 269–278.
7. Bayliss A. P. Predictive Gaze Cues and Personality Judgments: Should Eye Trust You? / A. P. Bayliss, S. P. Tipper // *Psychological Science*. — 2006. — N. 17. — P. 514–520.
8. Beer A. Personality Judgment at Zero Acquaintance: Agreement, Assumed Similarity, and Implicit Simplicity / A. Beer, D. Watson // *Journal of Personality Assessment*. — 2008. — N. 90. — P. 250–260.
9. Brunswik E. Perception and the representative design of psychological experiments / E. Brunswik. — Berkeley : University of California Press, 1956.
10. Carney D. R. A thin slice perspective on the accuracy of first impressions / D. R. Carney, C. R. Colvin, J. A. Hall // *Journal of Research in Personality*. — 2007. — N. 41. — P. 1054–1072.
11. Carré J. M. Facial Structure Is a Reliable Cue of Aggressive Behavior / J. M. Carré, C. M. McCormick, C. J. Mondloch // *Psychological Science*. — 2009. — N. 20. — P. 1194–1198.
12. Ekman P. Pictures of Facial Affect / P. Ekman, W. Friesen. — Palo Alto : Consulting psychologists Press, 1976.
13. Haselhuhn M. P. Bad to the bone: facial structure predicts unethical behavior / M. P. Haselhuhn, E. M. Wong // *Proceedings Of The Royal Society*. — 2012. — P. 571–576.
14. Haselhuhn M. P., Wong E. M., Ormiston M. E. Self-Fulfilling Prophecies as a Link between Men's Facial Width-to-Height Ratio and Behavior. 2013PLoS ONE 8: e72259.
15. Kramer R. S. Identifying personality from the static, nonexpressive face in humans and chimpanzees: evidence of a shared system for signalling personality / R. S. Kramer, J. E. King, R. Ward // *Evolution and Human Behavior*. — 2011. — N. 32. — P. 179–185.
16. Lefevre C. E. Telling facial metrics: facial width is associated with testosterone levels in men / C. E. Lefevre, G. J. Lewis, D. I. Perrett, L. Penke // *Evolution and Human Behavior*. — 2013. — N. 34. — P. 273–279.
17. Little A. C. Using composite images to assess accuracy in personality attribution to faces / A. C. Little, D. I. Perrett // *British Journal of Psychology*. — 2007. — N. 98. — P. 111–126.
18. Paunonen S. V. Facial Features as Personality Cues / S. V. Paunonen, K. Ewan, J. Earthy, S. Lefave, H. Goldberg // *Journal of Personality*. — 1999. — N. 67. — P. 555–583.
19. Pivonkova V. Sexual Dimorphism and Personality Attributions of Male Faces / V. Pivonkova, A. Rubesova, J. Lindova, J. Havlicek // *Archives of Sexual Behavior*. — 2011. — N. 40. — P. 1137–1143.
20. Todorov A. Modeling Social Perception of Faces / A. Todorov, N. N. Oosterhof // *IEEE Signal Processing Magazine*. — 2011. — N. 28. — P. 117–122.
21. Willis J. First Impressions: Making Up Your Mind After a 100-Ms Exposure to a Face / J. Willis, A. Todorov // *Psychological Science*. — 2006. — N. 17. — P. 592–598.
22. Wolfhechel K. M. B., Fagertun J., Jacobsen U. P. et al. Interpretation of appearance: the effect of facial features on first impressions and personality. — 2014. — N. 9 [e107721]. — doi: 10.1371/journal.pone.0107721
23. Zebrowitz L. A. Facial Resemblance to Emotions: Group Differences, Impression Effects, and Race Stereotypes / L. A. Zebrowitz, M. Kikuchi, J. M. Fellous // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 2010. — N. 98. — P. 175–189.
24. Zebrowitz L. A. Social Psychological Face Perception: Why Appearance Matters / L. A. Zebrowitz, J. M. Montepare // *Soc. Personal Psychol. Compass*. — 2008. — N. 2. — P. 1497–1517.

Н. А. Выскочил, А. А. Фролова, В. Н. Носуленко

**Этнопсихологические особенности восприятия
эмоционально окрашенных акустических событий
в японской культурной среде¹**

N. A. Vyskochil, A. A. Frolova, V. N. Nosulenko

**Ethnopsychological features of perception of emotionally colored
acoustic events in the Japanese cultural environment**

В статье представлено описание результатов эмпирического исследования особенностей восприятия акустических событий представителями двух этнических групп, проживающих на территории Японии. Методологической базой исследования является парадигма воспринимаемого качества, а одной из его задач — создание библиотеки эмоционально окрашенных акустических событий. Выявлено, что тип и интенсивность эмоциональной окрашенности акустического события связаны с предметной идентификацией источника звука, а содержание воспринимаемого качества события — с социокультурным контекстом восприятия.

Ключевые слова: воспринимаемое качество, вербализация, акустическое событие, эмоции.

В статье обсуждаются некоторые результаты эмпирических исследований, направленных на анализ особенностей восприятия эмоционально окрашенных акустических событий слушателями разной этнической принадлежности. Эти исследования связаны, в частности, с задачей создания библиотеки эмоционально окрашенных звуков, различающихся возможностью вызывать у слушателя относительно стабильные эмоциональные состояния, соответствующие определенным базовым эмоциям [2; 3]. Эмпирический анализ направлен на выявление совокупности наиболее существенных для индивида свойств конкретного звука, образующих «воспринимаемое качество» события [5]. Оценка «эмоциональной окрашенности» звука определяется количественной представленностью в этой совокупности эмоциональных составляющих [4]. Ранее было показано, что модальность эмоции, вызываемой звуком, и степень его эмоциональной окрашенности связаны с предметной идентификацией источника акустического события [1], а также с особенностями социокультурного контекста, в котором формируется слуховой опыт слушателя. Последний вывод подтвержден в эмпирических исследованиях, проведенных в трех культурных средах: с участием слушателей Тывы, русскоязычных слушателей Алма-Аты (Республика Казахстан) и слушателей Московского региона [3]. В рамках данной статьи приведены результаты исследования с участием представителей двух этнических групп, проживающих на территории Японии: русские, проживающие в Японии более 5 лет (русская выборка), и коренные японцы (японская выборка).

Акустический материал

В качестве акустических событий использовался материал, сформированный в вышеупомянутых работах. Для каждой из восьми базовых эмо-

¹ Работа выполнена в рамках президентского гранта МК-2173.2017.6.

ций было подобрано по три звука: гнев — «молоток», «храп», «скрип двери»; отвращение — «чавканье», «рвота», «скрежет»; страх — «авария», «лев», «взрыв»; радость — «аплодисменты», «пение птиц», «смех»; страдание — «вьюга», «плач», «крик боли»; стыд — «отрыжка», «оргазм», «газоиспускание»; интерес — «игровой автомат», «тропический лес», «синтезатор»; удивление — «камнепад», «синтезатор», «счетчик».

Участники исследования

Японская выборка состояла из 35 человек (26 женщин и 9 мужчин), представителей различных профессий. Возрастной диапазон — от 25 до 76 лет, средний возраст — 43,1 года.

Русская выборка состояла из 35 человек (24 женщины и 11 мужчин), представителей различных профессий. Возрастной диапазон — от 20 до 60 лет, средний возраст — 40,4 года.

Эмпирическое исследование включило в себя два этапа.

В первом эмпирическом исследовании участники прослушивали поочередно каждое акустическое событие и описывали вслух свои впечатления. Им предлагалось идентифицировать источник звука и рассказать, с какими эмоциями связано его восприятие. Это исследование проводилось при непосредственном взаимодействии участника и экспериментатора. Экспериментатор просил участника дать как можно более точное описание услышанного, обращая внимание на характеристику узнаваемого источника звука и на его возможное эмоциональное воздействие. Описания, продуцированные участниками, регистрировались на диктофоне.

Во втором эмпирическом исследовании участникам предъявлялись пары звуков, предварительно отнесенных к одной из эмоций. Всего в процессе эксперимента прослушивалось 48 пар звуков (каждой эмоции соответствовало несколько комбинаций из выбранных звуковых фрагментов). В каждой паре участники должны были выбрать звук, наиболее соответствующий эмоции, обозначенной на экране компьютера. Компьютерная программа позволяла прослушивать пары неограниченное количество раз. Этот эксперимент участники проходили самостоятельно, находясь непосредственно перед экраном компьютера. В процессе эксперимента регистрировались ответы участников и количество прослушиваний каждой пары звуков.

Свободные описания, полученные от участников первого эмпирического исследования, обрабатывались в соответствии с принципами поэтапного анализа вербализаций [3; 6; 9; 10]. Записанные на диктофон вербализации переводились в текстовый файл и заносились в таблицу Excel для кодирования и обработки. Вербализации участников японской выборки предварительно переводились на русский язык. Обработка вербализаций подразумевает открытость процесса кодирования, то есть формирование категорий анализа непосредственно в процессе этого анализа [7; 8]. В результате создаются группы дескрипторов, отнесенных к конкретным описываемым событиям.

Тексты вербализаций разбивались на фрагменты в соответствии с типом звука, к которому данный фрагмент относится. В рамках каждого фрагмента выделялись вербальные единицы, которые кодировались по следующим показателям: 1) степень идентификации участником прослушанного акустического события («полная», «частичная», «ошибочная»); 2) направленность (валентность) описанной участником эмоции («позитивная», «негативная», «нейтральная»); 3) тип описанной эмоции в соответствии со списком восьми базовых эмоций (при отсутствии указания на конкретную эмоцию использовалась категория «нейтральная»); 4) интенсивность описанной эмоции («сильная», «средняя», «слабая», «не выражена»).

Закодированные таким образом вербализации подвергались статистическому анализу: вычислялись частоты использования вербальных единиц, отфильтрованных в соответствии с конкретной задачей анализа. Установка фильтра и статистическая обработка осуществлялись с помощью компьютерной программы, адаптированной для целей изучения восприятия эмоционально окрашенных акустических событий [5].

Во втором эмпирическом исследовании (парные сравнения эмоционально окрашенных акустических событий) подсчитывались средние по группе участников частоты выбора каждого из трех звуков, предъявленных для соответствующей эмоции. Эти данные собирались автоматически программой управления экспериментом и представлялись в формате, подготовленном для использования в статистических программах.

Результаты анализа данных свободных вербализаций акустических событий

Всего в результате обработки полученного вербального материала было выделено и закодировано 1840 вербальных единиц (926 вербальных единиц по данным японской выборки и 914 вербальных единиц по данным русской выборки).

Анализ вербализаций, полученных в исследовании, был направлен прежде всего на проверку предположения о том, что содержание эмоциональной составляющей воспринимаемого качества акустических событий связано с характеристиками идентификации источника акустического события. В результате этого анализа было обнаружено, что относительное количество полных идентификаций в двух группах участников существенно превышает количество ошибочных и частичных идентификаций. Вместе с тем в описаниях участников русской выборки правильная идентификация акустических событий обнаруживается чаще, чем в описаниях японских участников ($p \leq 0,01$, критерий Манна – Уитни).

Что касается показателей идентификации источника в зависимости от типа предъявляемого звука, то они характеризуют две группы участников следующим образом.

Японские и русские участники более чем в 75 % случаев правильно идентифицируют события «авария», «аплодисменты», «выюга», «отрыжка», «пение

птиц», «плач», «рвота», «скрип двери», «смех» и «храп». Акустические события «газоиспускание», «крик боли», «лев», «синтезатор» и «чавканье» идентифицируются участниками обеих групп в диапазоне от 55 до 75 % случаев. Звук «счетчик» правильно идентифицируется менее чем в 35 % случаев, а акустические события «игровой автомат» и «тропический лес» — менее чем в 25 % случаев.

Детальный анализ показателей идентификации акустических событий обнаруживает некоторые различия в данных разных участников. Это относится прежде всего к восприятию таких акустических событий, как «взрыв», «камнепад», «молоток» и «оргазм».

Акустическое событие «взрыв» значительно чаще правильно идентифицируется русскими участниками (89 %), чем японцами (32 %) ($p \leq 0,01$, критерий Манна — Уитни). В категорию полных идентификаций были сведены вербальные единицы, в которых отмечалась связь звуков с источниками, относящимися к военным действиям или к огнестрельному оружию (например, «выстрел из пушки», «взрыв бомбы»). К ошибочным идентификациям были отнесены вербальные единицы, описывающие природные явления (например, «гроза») или удар по каким-либо объектам («звук барабана», «удар железной палкой» и т. п.).

Акустическое событие «камнепад» также чаще (46 % против 12 %) идентифицируется в русской выборке ($p \leq 0,01$, критерий Манна — Уитни). К ошибочным идентификациям были отнесены такие вербализации, как, например, «звук, словно ходят по железному листу», «железная крышка соскочила с банки» и т. п.

Аналогично акустическое событие «молоток» значимо чаще ($p \leq 0,01$, критерий Манна — Уитни) идентифицируется русскими участниками (81 %), чем японскими (51 %). Примеры ошибочных идентификаций этого звука: «звук пластиковых стаканов, которые сдавливают в кучу», «колют дрова».

Акустическое событие «оргазм» русскими участниками правильно идентифицируется в 58 % случаев, а японскими участниками — только в 15 % случаев ($p \leq 0,01$, критерий Манна — Уитни). Примеры ошибочных описаний: «звуки детских голосов», «плач грудного ребенка».

Поскольку нас интересует содержание эмоциональной составляющей воспринимаемого качества используемых в эксперименте звуков и возможная связь этого содержания с показателями идентификации звуков, был проведен более детальный анализ, который показал следующее.

Японцами и русскими одинаково выделяются эмоциональные составляющие в следующих акустических событиях: «авария» (эмоция «страх»), «аплодисменты» (эмоция «радость»), «взрыв» (эмоция «страх»), «вьюга» (эмоция «страдание»), «газоиспускание» (эмоция «отвращение»), «камнепад» (эмоция «страх»), «лев» (эмоция «страх»), «молоток» (эмоция «раздражение»), «отрыжка» (эмоция «отвращение»), «рвота» (эмоция «отвращение»), «пение птиц» (эмоция «радость»), «плач» (эмоция «страдание»), «смех» (эмоция «радость»), «храп» (эмоция «раздражение»).

Нет однозначно выделяемой эмоции в обеих группах для следующих звуков: «скрежет», «скрип двери», «счетчик» и «тропический лес».

В то же время акустическое событие «игровой автомат» связывается преимущественно с одной эмоцией («интерес») только в вербализациях русских участников, а звук «синтезатор» отнесен к этой же эмоции («интерес») только японцами. Звук «чавканье» однозначно вызывает «отвращение» только у русских. Акустическое событие «оргазм» у японских участников связывается с эмоцией «страдание», а у русских — с эмоцией «радость». Аналогично звук «крик боли» вызывает у японцев «страдание», а у русских — «страх».

Мы предполагали, что однозначность эмоционального содержания связана с однозначностью идентификации акустического события [1; 3]. В качестве показателя однозначности эмоционального содержания события использовалось стандартное отклонение (Std) данных в описаниях этого содержания: чем меньше величина стандартного отклонения, тем больше разброс в указаниях на разные эмоциональные составляющие в восприятии звука. В качестве показателя идентификации применялись данные об ошибочных идентификациях (Nerr). Корреляционная связь между этими двумя показателями оказалась достаточно высокой как для данных японской выборки (коэффициент корреляции Спирмена $R = -0,72$, $p \leq 0,05$), так и для данных русской выборки участников (коэффициент корреляции Спирмена $R = -0,83$, $p \leq 0,05$).

Таким образом, полученный результат свидетельствует в пользу того, что содержание эмоциональной составляющей воспринимаемого качества акустических событий связано с характеристиками идентификации источника акустического события.

Результаты анализа данных парного сравнения акустических событий

Напомним, что в экспериментах участникам предъявлялись пары звуков, отнесенных по результатам предыдущих исследований к одной из базовых эмоций. В каждой паре участники должны были выбрать звук, наиболее соответствующий эмоции, обозначенной на экране компьютера. Статистическая проверка полученных данных осуществлялась с помощью критерия Манна — Уитни. Результаты проведенного анализа можно резюмировать следующим образом.

Для эмоции «гнев» русские участники выбирали акустические события «скрип двери» и «храп» чаще, чем «молоток» ($p \leq 0,01$). Для японских участников значимыми различиями характеризуется только выбор звука «храп» по отношению к звуку «молоток» ($p \leq 0,05$).

По разному распределяются ответы, касающиеся эмоции «отвращение» (звуки «рвота», «скрежет», «чавканье»). Для этой эмоции участники обеих групп выбирали звуки «рвота» и «скрежет» чаще, чем «чавканье» ($p \leq 0,01$). При этом звук «рвота» вызывает большее «отвращение», чем «скрежет» ($p \leq 0,01$).

Для эмоции «страх» преимущественный выбор относится к акустическому событию «авария» ($p \leq 0,01$ для данных обеих групп участников).

При этом для японцев звук «рык льва» вызывает больший «страх», чем звук «взрыв» ($p \leq 0,01$). Для русских различия между этими двумя звуками незначимы.

Преимущественный выбор для эмоции «страдание» касается акустического события «женский плач» по отношению к событиям «вьюга» и «крик боли» ($p \leq 0,01$ для данных обеих групп участников). При этом у японцев звук «крик боли» вызывает большее «страдание», чем «вьюга» ($p \leq 0,01$). Для русских различия между этими двумя звуками незначимы.

Для эмоции «стыд» участники японской группы выбирали акустические события «отрыжка» и «газоиспускание» чаще, чем «оргазм» ($p \leq 0,01$). Различия между этими двумя звуками для японских участников оказались незначимы. Русские участники обнаруживают отличия по представленности эмоции «стыд» только при сравнении звуков «оргазм» и «газоиспускание» ($p \leq 0,05$).

Преимущественный выбор для эмоции «радость» относится к акустическим событиям «аплодисменты» и «пение птиц», а также по отношению к событию «детский смех» ($p \leq 0,01$ для данных обеих групп участников). При этом для русских звук «аплодисменты» вызывает большую «радость», чем «пение птиц» ($p \leq 0,01$). Для японцев различия между этими двумя звуками незначимы.

Акустические события «игровой автомат», «синтезатор» и «тропический лес» в обеих группах участников вызывают примерно одинаковый «интерес» (различия незначимы).

Преимущественный выбор для эмоции «удивление» относится к акустическим событиям «камнепад» и «синтезатор», по отношению к звуку «счетчик» ($p \leq 0,01$ для данных обеих групп участников).

Заключение

Проведенное исследование в целом подтвердило результаты, полученные на других выборках участников. Тип и интенсивность эмоциональной окрашенности акустического события связаны с предметной идентификацией источника звука, а содержание воспринимаемого качества события определяется социокультурным контекстом, в котором формировался слуховой опыт участника.

Выявлены сходства и различия воспринимаемого качества акустических событий, свойственного разным группам участников. Так, японские и русские участники правильно идентифицируют источник звучания для 10 из 23 акустических событий: «авария», «аплодисменты», «вьюга», «отрыжка», «пение птиц», «плач», «рвота», «скрип двери», «смех» и «храп». Русские участники чаще, чем японские, правильно идентифицируют источник звучания акустических событий «взрыв», «камнепад», «молоток» и «оргазм». Ошибочно идентифицируется источник акустического события в обеих выборках для звуков «игровой автомат» и «тропический лес». Одинаковое количество полных и ошибочных идентификаций в обеих группах характерно для акустического события «скрежет».

Выделены разные группы акустических событий: 1) звуки, в оценке эмоциональной окрашенности которых не проявилась роль этнопсихологических особенностей; это относится прежде всего к звукам, вызывающим эмоции отвращения, страха и страдания; 2) звуки, для которых обнаружена этнопсихологическая специфика эмоциональной окрашенности; речь идет о звуках, связанных с эмоциями гнева и стыда; 3) акустические события без однозначной эмоциональной составляющей для обеих выборок участников.

The article describes the results of an empirical study of the features of the perception of acoustic events by representatives of two ethnic groups residing on the territory of Japan. The methodological basis of the study is the paradigm of the perceived quality, and one of its tasks is the creation of a library of emotionally colored acoustic events. It was revealed that the type and intensity of the emotional coloration of an acoustic event are related to the objective identification of the source of sound, and the content of the perceived quality of the event - with the social and cultural context of perception.

Keywords: perceived quality, verbalization, acoustic event, emotions.

Список литературы

1. *Высочил Н. А.* Роль предметной идентификации источника акустического события в формировании эмоциональной составляющей его воспринимаемого качества / Н. А. Высочил, В. Н. Носуленко // *Материалы Пятой международной конференции по когнитивной науке* (Калининград, 18–24 июня 2012 г.). — Калининград, 2012. — Т. 1. — С. 306–307.
2. *Высочил Н. А.* Создание библиотеки эмоционально окрашенных акустических событий: вопросы экологической валидности / Н. А. Высочил, В. Н. Носуленко // *Материалы 7-й Российской конференции по экологической психологии*. — М.: Психологический институт РАО; СПб.: Нестор-История, 2015. — С. 115–118.
3. *Высочил Н. А.* Межкультурное исследование эмоциональной составляющей воспринимаемого качества акустических событий / Н. А. Высочил, В. Н. Носуленко, Е. С. Самойленко // *Экспериментальная психология*. — 2016. — Т. 9, № 4. — С. 33–47.
4. *Высочил Н. А.* О некоторых вопросах изучения эмоционального отношения человека к акустическим событиям / Н. А. Высочил, В. Н. Носуленко, И. В. Старикова // *Экспериментальная психология*. — 2011. — Т. 4, № 2. — С. 62–78.
5. *Носуленко В. Н.* Психофизика восприятия естественной среды. Проблема воспринимаемого качества / В. Н. Носуленко. — М.: ИП РАН, 2007.
6. *Носуленко В. Н.* Вербальный метод в изучении восприятия изменений в окружающей среде / В. Н. Носуленко, Е. С. Самойленко // *Психология и окружающая среда*. — М.: ИП РАН, 1995. — С. 11–50.
7. *Носуленко В. Н.* Индуктивный анализ в рамках перцептивно-коммуникативного подхода / В. Н. Носуленко, Е. С. Самойленко // *Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии: традиции и перспективы* / под ред. А. В. Карпова. — Ярославль: Изд-во Яр. гос. ун-та, 2011. — С. 366–370.
8. *Носуленко В. Н.* «Познание и общение»: системная исследовательская парадигма / В. Н. Носуленко, Е. С. Самойленко // *Психологический журнал*. — 2012. — Т. 33, № 4. — С. 5–16.
9. *Самойленко Е. С.* Проблемы сравнения в психологическом исследовании / Е. С. Самойленко. — М.: ИП РАН, 2010.
10. *Nosulenko V.* Approche systématique de l'analyse des verbalisations dans le cadre de l'étude des processus perceptifs et cognitifs / V. Nosulenko, E. Samoylenko // *Social Science Information*. — 1997. — Vol. 36. — N. 2. — P. 223–261.

И. В. Егоров, Д. В. Наумова

Гражданское мировосприятие молодежи и модель сопровождения его становления¹

I. V. Egorov, D. V. Naumova

Youth's civic perception of the world and the model of its formation support

В статье рассматривается оригинальная концепция гражданского мировосприятия молодежи, структурные компоненты и макроусловия ее становления. Основываясь на результатах теоретического и эмпирического исследования, авторы предлагают модель психолого-педагогического сопровождения становления гражданского мировосприятия молодежи (положения, принципы, основные направления, формы и методы работы).

Ключевые слова: гражданское мировосприятие, личностная зрелость, идентичность, просоциальная активность, молодежь, макроусловия, модель становления гражданского мировосприятия молодежи, модель психолого-педагогического сопровождения становления мировосприятия молодежи.

Психология становления гражданина и гражданской позиции — тема, которая обсуждается в многочисленных публичных дискуссиях, зафиксирована в нормативных актах РФ (государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы», ФГОС НОО, ООО) и которая, безусловно, является очень важной и интересующей большинство неравнодушных людей нашей страны. Однако изучение психолого-педагогических механизмов этих процессов в научных исследованиях является достаточно сложным и требует тщательной и детальной проработки. И вместе с тем такие исследования необходимы для точного понимания и совершенствования воспитательных и образовательных усилий.

Изучение гражданского мировосприятия у молодежи сможет показать, как функционирует этот механизм у молодых людей, которые будут определять развитие страны и мира в ближайшем будущем.

В основе модели мировосприятия лежит теория социального познания, конструирования окружающего мира и социальных представлений, которая имеет давнюю традицию исследований в социальной психологии [2; 5; 16; 21].

Гражданское мировосприятие в нашем понимании — это «ядро сознания и поведения человека, проявляющееся через личностную зрелость, социальную активность, идентичность личности (социальную, гражданскую, профессиональную и т. п.), влияющее на понимание других людей, социальных взаимоотношений, взаимодействие отдельного человека и государства, общества и на осуществление им (человеком) гражданских функций» [6, с. 15].

Мировоззрение является конечным результатом в сложной цепочке качественных преобразований в формировании личности. Эти преобразования начинаются с мировосприятия личности, переходят в миропонимание и заканчиваются мировоззрением.

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 15-06-10681.

В результате проведения теоретического и эмпирического исследования нами была построена модель гражданского мировосприятия молодежи. В этой модели — три структурных компонента, играющих системообразующую роль. К этим компонентам относятся личностная зрелость, просоциальная активность личности, идентичность (социальная, гражданская, странственная) [3; 7; 12; 17; 20].

Эти компоненты находятся в постоянном взаимодействии и развиваются в процессе жизни человека. Вместе с тем каждый из этих компонентов является сложным структурным образованием, которое развивается и формируется по своим специфическим законам [1; 3; 12; 17].

Вместе с тем в ходе исследования гражданского мировосприятия личности Л. Б. Шнейдер были выделены шесть макроусловий его становления: «Образование, приобщение к культуре, включенность в профессиональную деятельность, реализация независимого целеполагания и жизненной активности, принятие ответственности за свои поступки и действия, личностная рефлексия бытия» [6].

Кратко характеризуя каждое из макроусловий, можно выделить существенные черты, способствующие становлению гражданского мировосприятия молодежи.

1. Образование — специально организованная, целенаправленная процедура обучения и воспитания личности. По сути, этот процесс — гражданская процедура. Образовательный процесс позволяет не только развивать компетенции и формировать личность (в том числе и через самообразование и самовоспитание), но и включать человека в культурный контекст системы взаимоотношений личности, государства. Позволяет воспроизводить общественные формы поведения. Именно поэтому можно говорить о гражданско-мировоззренческой основе образования. «В начале века Г. Дж. Уэллс выдвинул и обосновал идею “наше образование — вот наше правительство”. Иначе говоря, от знаний, намерений и поступков образованных людей будет зависеть то, что раньше зависело от жестких указаний политических руководителей общества» [4, с. 241].

2. Приобщение к культуре — еще одно важное условие становления гражданского мировосприятия. Это условие позволяет освоить различные культурные языки, существующие в том пространстве, где проживает человек. То есть приобщение к культуре позволяет выделить реперные точки, на которые будет ориентироваться в своем мировосприятии человек. Это то что, Х. Ортега-и-Гассет называл жизненными идеями. «Культура есть система жизненных идей того или иного времени. Точнее, это система идей, исходя из которых живет время». И далее: «эти “жизненные идеи” или “идеи, исходя из которых живут” являются ни больше ни меньше репертуаром наших действительных убеждений относительно мира и окружающих людей, относительно иерархии ценностей, которыми обладают вещи и действия: какие из них более ценны, а какие менее» [10, с. 100]. Иными словами, приобщение

к культуре вырабатывает каркас мировосприятия, позволяющий ориентироваться в происходящем.

3. Включенность в профессиональную деятельность — это условие позволяет проявлять себя по отношению к другим людям при выполнении какой-либо значимой профессиональной деятельности. И личностно развиваться, самореализовываться, продвигаясь к вершине своего профессионального успеха и признания. «За термином “профессиональная деятельность” скрывается качественная определенность человека, имеющего и реализующего в профессии некоторые умения, знания, опыт, личные качества. Профессиональная деятельность дает человеку определенный социальный и общественный статус. Общество, в котором существует профессия, признает общественную роль профессии, статус и нормы поведения. Во многих ситуациях специалиста будет направлять его личная этика. В соответствии с этим можно утверждать, что профессия есть не только совокупность трудовых действий человека, но и его гражданская позиция» [6, с. 46].

4. Реализация независимого целеполагания и жизненной активности. Характеризуя это условие, Л. Б. Шнейдер подчеркивает, что становление гражданственности можно представить в системе координат человеческой активности (по аналогии с идентичностью). «Свободное целеполагание и жизненная активность связаны каузальной зависимостью как причина и следствие. А гражданское мировоззрение и гражданская позиция объединены с гражданственностью актуальной зависимостью» [6, с. 47].

5. Принятие ответственности за свои поступки и действия. Проявляя себя в том числе в поступках и поведении, человек получает опыт собственного жизнеустройства. Осознание ответственности приходит к человеку не сразу. Медленно и трудно, ошибаясь и участь на собственных ошибках, чувствуя поддержку близких людей и возможность обсудить свои поступки и ошибки, человек приобретает эту способность. «Каждый человеческий поступок, поскольку он так или иначе отражается на судьбе других людей, несет в себе тот или иной — положительный или отрицательный — нравственный заряд и воспитательный эффект. Важно, чтобы каждый человек осознавал это и оценивал каждое свое действие под углом зрения не только его предметного, вещного эффекта, но и того, что оно вносит во взаимоотношения людей (за отношениями вещей надо видеть те отношения людей, которые стоят за ними и посредством них осуществляются)» [14, с. 143].

6. И наконец, личностная рефлексия бытия, которая способствует развитию «Я», позволяет достигать поставленных человеком жизненных целей, расширяет его возможности и в конечном счете позволяет ему становиться более свободным [6, с. 49].

Сочетание указанных выше компонентов и процесс их взаимодействия в определенных условиях позволяют преобразовываться гражданскому мировосприятию личности, которое в конечном счете будет проявляться в осмысленной, ценностно ориентированной деятельности по жизнеустройству.

Следующим шагом в нашей работе стала разработка модели психолого-педагогического сопровождения становления гражданского мировосприятия молодежи. При создании модели мы исходили, с одной стороны, из структурных компонентов гражданского мировосприятия личности, макроусловий его становления, а с другой стороны — из тех вопросов-парадоксов, которые мы сформулировали при анализе результатов эмпирического исследования гражданского мировосприятия молодежи [6].

Перечислим эти вопросы-парадоксы.

1. Фактически проживая в регионе, респондент не только фиксирует в ответах нерегиональные памятники истории, культуры, героев края или достопримечательности малой родины, но и перечисляет события, людей и персоналии, связанные с административным или культурным центром страны. Это симптом, указывающий на несформированность ландшафтной идентичности. Ландшафтная (пространственная) идентичность предполагает наличие когнитивного, эмоционального, поведенческого компонента, кроме того, включает представление о природных и культурных, искусственно созданных элементах системы в целом. Положительная пространственная идентичность является системообразующей в структуре гражданского мировосприятия. Знание истории родного края, малой родины, бережное отношение к историческим, культурным, природным ценностям региона проживания является показателем сформированности гражданственности. Кроме того, фокус внимания в восприятии обращен на искусственно созданные социокультурные объекты. А вот природные объекты воспринимаются меньше и мало дифференцированы в сознании молодых людей.

2. У социально активных респондентов выражено нейтральное отношение к государству. В нашем исследовании мы предполагали, что нейтральное отношение к государству характеризуется равнодушием и ориентацией на «непоступок». Мы ожидали, что у социально активных молодых людей выборы будут полюсными — от позитивного отношения, для которого характерно чувство принятия, гордости за страну, до негативного отношения, для которого приемлемо недовольство, но это и детерминирует выбор в пользу активности, так как есть потребность изменить, улучшить ситуацию и внести свой вклад в развитие государства.

3. У участников волонтерского движения образ будущего страны имеет отрицательные коннотации. Этот результат заставил задуматься о мотивах активной социальной деятельности молодых людей.

4. Прошлое страны описывается событиями, связанными с военными действиями. Респонденты крайне редко упоминают культурные, спортивные, научные достижения прошлого.

5. Будущее описывается в эсхатологических терминах («конец света», «Армагеддон», «третья мировая война»)². Мы предполагаем, что смысло-

² В данном случае слова приводятся так, как указывались отвечающими на вопрос о событиях в будущем, которые могут произойти.

образующим мотивом гражданского мировосприятия является образ возможного будущего. Гражданское мировосприятие задается привлекательным образом будущего страны и себя в ней как гражданина. Целевой детерминант в виде положительного образа будущего формирует модель поведения в настоящем и участвует в создании различных социальных установок, смыслов, значений и ценностей.

6. Доминирующая личностная установка, которую мы отметили у респондентов, — мир жесток, надо стать тверже, чтобы добиться успеха. Мы предполагаем, что этот показатель сигнализирует об ориентации молодых людей на реализацию потребности «казаться», уходе от бытийности в сторону «рыночности», ориентации на победу любой ценой и на идеальность с точки зрения конъюнктуры общества. Выбор в пользу волонтерской деятельности можно объяснить, например, требованиями моды.

Анализ содержания гражданского мировосприятия молодежи показал, что отношение к государству у молодых людей носит стереотипизированный характер, доминирует иждивенческая позиция по отношению к государству, декларируемое и переживаемое в сознании поляризованы. Мы отметили готовность людей давать социально ожидаемые ответы, но проективные формы работы показали реально переживаемое отношение. Кроме того, мы определили, что базисным содержанием гражданского мировосприятия является историческое, географическое, экологическое сознание.

В основе нашей модели психолого-педагогического сопровождения лежат следующие представления о формирующейся личности:

- личность — это многоуровневое, целостное социально-психологическое образование, ядром которого являются ценностно-смысловые отношения, находящиеся в постоянном развитии [17];
- целевой детерминант внутренней жизни — стремление к «вершине», к «акме». Личностью человек становится с помощью сознательных усилий и под влиянием социальных контактов в рамках определенных общественных отношений [1; 3];
- психологически зрелая личность стремится к ответственному, максимально осознанному выбору, регулируемому в первую очередь самостоятельно выработанной ценностной позицией и готовностью отвечать за сделанный выбор [3; 17–19];
- каждая личность уникальна, неповторима и в каждой потенциально заложено стремление к самоактуализации, самопознанию и саморазвитию, которые включают в себя стремление к полной реализации подлинных возможностей; стремление к наиболее полному выявлению и развитию своих возможностей и способностей [13]; внутреннюю активную тенденцию развития себя; стремление человека стать тем, кем он может стать [8].

При создании концепции мы исходили из понимания сущности психологического сопровождения **как процесса, который** сводится к следующим положениям [9]: сопровождение — это системная интегративная технология

социально-психологической помощи личности на пути становления и развития; сопровождение — это процесс, направленный на результат; сопровождение — это процесс поиска скрытых ресурсов развития личности, опора на собственные возможности личности.

Эффективное психолого-педагогическое сопровождение формирования гражданского мировосприятия осуществимо в условиях, когда создается возможность удовлетворения основных потребностей личности в автономности (хочу сам), в компетентности (хочу знать и уметь применить знание), в принадлежности — укорененности — идентичности (я — часть целого, и я жду, что меня принимают), в возможности сохранения своей индивидуальности (непохожести) на других; присутствует атмосфера доброжелательного взаимопонимания между субъектами образовательного процесса, возможность непосредственного соучастия, когда самая важная информация передается и активно воспринимается (интериоризируется) непосредственным путем, при глубоком личностном контакте, через духовное влияние субъектов образовательного процесса друг на друга.

Основные принципы и положения в организации образовательной среды в модели сопровождения становления гражданского мировосприятия молодежи таковы.

1. Образовательная среда одновременно выполняет и социализирующую, и индивидуализирующую функции.

Социализирующая функция заключается в усвоении норм и установок общества, и результирующей в данном случае будет формирование адаптивной личности, которая вырабатывает модели поведения с учетом норм и правил социума. Индивидуализирующая функция заключается в создании условий свободно выбора, проявления субъектности, результатом здесь будет формирование личной позиции и субъективного отношения к нормам и правилам. Образовательная среда выполняет свои функции тогда, когда устанавливается некий баланс между процессами социализации и индивидуализации и личность научается распоряжаться своей жизнью и судьбой, строить планы с учетом интересов общества.

2. Среда выполняет социализирующую функцию тогда, когда элементами этой среды являются предметы, которые доступны для операций с ними, когда они вступают в «действительность деятельности субъекта», когда этот элемент становится объектом деятельности субъекта.

3. Образовательная среда выполняет свои функции в том случае, если актуализируется интериоризация, основной механизм социализации-индивидуализации. Интериоризация возможна через деятельность с элементами среды, когда личность осуществляет деятельность, понимает, что надо делать, далее она усваивает способы достижения и культуру деятельности (как делать?), и затем формируется смысл (зачем делать?).

4. Образовательная среда является условием развития. В антрополого-психологической модели образовательной среды В. И. Слободчиков отме-

чает, что развитие, с одной стороны, — спонтанный, естественный процесс, с другой — искусственный, регулируемый с помощью специально сконструированной «деятельности развивания», но есть еще и саморазвитие, которое не сводится ни к процессуальным, ни к деятельностным характеристикам, а выражает фундаментальную особенность человека «становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни» [15, с. 170].

5. Образовательная среда функционирует эффективно при соблюдении следующих принципов: компетентностный принцип, который предполагает развитие навыков и умений в различных сферах деятельности и общения; принцип рефлексивности, который предполагает готовность и способность личности осуществлять самоанализ поступков, мыслей, выбранных решений; принцип произвольной регуляции, предполагающий построение своей социальной активности; принцип субъектности, который предполагает формирование способности и готовности личности быть субъектом своего социального развития [11, с. 90].

Таким образом, опираясь на указанные принципы и учитывая теоретическую концепцию, мы можем сформулировать основные положения, направления работы, методы и формы модели психолого-педагогического сопровождения становления гражданского мировосприятия молодежи.

Основной *целью* в данной модели будет обеспечение системного психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, направленного на становление гражданского мировосприятия молодежи.

Задачи:

- формирование знаний о стране, знаний ее истории, географии и географического ландшафта, ее культурной самобытности;
- выявление стереотипов и предубеждений, связанных с государством, осознание собственной предубежденности;
- развитие культурной сензитивности;
- формирование активной жизненной позиции;
- развитие готовности к активной деятельности на благо государства;
- становление гражданской идентичности;
- выработка в групповом обсуждении стратегий совладения с негативными государственными и этническими стереотипами в адрес своего государства и этнической группы.

Целевая аудитория — учащиеся старших классов, педагоги, администрация образовательных учреждений.

Направления работы в этой модели следующие: диагностическое, информационно-аналитическое, просветительское, консультационное.

Содержание диагностического направления — определить специфику гражданского мировосприятия, особенности исторического, пространственного и экологического сознания субъектов образовательного процесса. Информационно-аналитическое направление работы сводится к мониторингу учебно-воспитательных, психолого-педагогических мероприятий,

направленных на работу с гражданским мировосприятием молодежи. Просветительское направление заключается в повышении уровня компетенции педагогов в области гражданского мировосприятия молодежи, повышении уровня сензитивности к собственной культуре и истории у учащихся. Консультационное направление сводится к оказанию помощи учащимся, педагогам и администрации в разработке технологий, методических приемов, способствующих становлению гражданского мировосприятия.

Основной метод работы — рефлексивные технологии (работа с кейсами, диалоговые методики, рефлексивные дискуссии). Выбор в пользу рефлексивных технологий обусловлен тем, что эти приемы работы обеспечивают развитие субъектных качеств личности, способствуют развитию открытого мышления, свободного от догматов и склонного к построению мозаичной картины мира. Рефлексивные технологии позволяют проявиться таким личностным качествам, как активность, ответственность, инициативность, бытийность, кроме того, они способствуют развитию коммуникативных навыков и коллективной мыследеятельности.

Качественными показателями психолого-педагогического сопровождения становления гражданского мировосприятия молодежи являются: динамика представлений о стране, об особенностях ее географического ландшафта, специфике экологических проблем и путей их решения; повышение социальной активности учащихся; повышение уровня культурной сензитивности и толерантности; повышение уровня толерантности к истории родного края и страны; формирование ценностного отношения к отечественным культурным, научным, социальным достижениям прошлого.

The article deals with the original concept of the youth's civic perception of the world, structural components and macro-conditions of its formation. Based on the results of theoretical and empirical research, the Authors propose a model of the psychological and pedagogical support for the formation of the youth's civic perception of the world (positions, principles, guidelines, forms and methods of work).

Keywords: civic perception of the world, personality maturity, identity, pro-social activity, youth, macroconditions, model of the youth's civic perception of the world, model of the psychological and pedagogical support for the formation of the youth's civic perception of the world.

Список литературы

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — СПб. : Питер, 2001. — 288 с.
2. *Бергер П.* Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. — М. : Прогресс, 1995. — 190 с.
3. *Бодалев А. А.* Акмеология : Настоящий человек. Каков он и как им становятся? / А. А. Бодалев, Н. В. Васина. — СПб. : Речь, 2010. — 224 с.
4. *Брудный А. А.* Психологическая герменевтика : учеб. пособие. — М. : Лабиринт, 1998. — 336 с.
5. *Бурдые П.* Социология социального пространства / отв. ред., пер. Н. А. Шматко. — М. : Ин-т экспериментальной социологии ; СПб. : Алетейя, 2005. — 239 с.
6. Гражданское мировосприятие молодежи: теоретико-эмпирическое исследование : монография / Л. Б. Шнейдер, И. В. Егоров, А. И. Симанина и др. ; науч. ред. Л. Б. Шнейдер. — М. : Изд-во Моск. гос. обл. ун-та, 2016. — 116 с.

7. *Каганский В. Л.* Ареальная парадигма пространственной идентичности: основание, пределы, выход за пределы / В. Л. Каганский // Вестник Пермского научного центра. — 2014. — № 5. — С. 10–19.
8. *Маслоу А. Г.* Мотивация и личность / А. Г. Маслоу. — 3-е изд. — СПб. : Питер, 2013. — 352 с.
9. *Мухина В. С.* Предыстория идеи психологического сопровождения ребенка с трудностями в поведении / В. С. Мухина // Развитие личности. — 2014. — № 1. — С. 218–228.
10. *Ортега-и-Гассет Х.* Миссия университета / Х. Ортега-и-Гассет. — М. : Изд. дом Гос. ун-та — Высшей школы экономики, 2010. — 144 с.
11. *Панов В. И.* Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В. И. Панов. — СПб. : Питер, 2007. — 352 с.
12. Развитие национальной, этнолингвистической и религиозной идентичности у детей и подростков / отв. ред. М. Барретт, Т. Рязанова, М. Воловикова. — М. : ИП РАН, 2001. — 196 с.
13. *Роджерс К. Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс. — М. : Прогресс, Универс, 1994. — 480 с.
14. *Рубинштейн С. Л.* Принципы и пути развития психологии / С. Л. Рубинштейн. — М. : Изд-во Академии наук СССР, 1959. — 354 с.
15. *Слободчиков В. И.* Основы психологической антропологии / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М. : Школа-Пресс, 1995. — 384 с.
16. Социальная психология / под ред. С. Московичи. — 7-е изд. — СПб. : Питер, 2007. — 592 с.
17. Феномен и категория зрелости в психологии : сб. статей / В. Франкл / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. — М. : ИП РАН, 2007. — 223 с.
18. *Франкл В.* Человек в поисках смысла: сборник / пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйдмана. — М. : Прогресс, 1990. — 368 с.
19. *Фромм Э.* Бегство от свободы / Э. Фромм / пер. Г. Ф. Швейника. — М. : АСТ, 2011. — 288 с.
20. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон — М. : Прогресс, 1996. — 289 с.
21. *Fiske S.* Social Cognition / S. Fiske, S. Taylor. — New York : McGraw-Hill. 1991. — 230 p.

В. В. Константинов

**Социально-психологическая адаптация мигрантов
в принимающем поликультурном сообществе:
системно-динамический подход**

V. V. Konstantinov

**Social and psychological adaptation of migrants
in the accepting polycultural community:
systematic and dynamic approach**

В статье представлены основные идеи разработанной автором новой динамической концепции социально-психологической адаптации мигрантов в поликультурном сообществе, которая базируется на идее о ее принципиальной разнонаправленности и динамичности в силу актуализации процессов приспособления личности к новым условиям бытия и противостояния им в зависимости от их миграционных намерений и ожидания принимающих сообществ. Представлена модель социально-психологической адаптации мигрантов, и рассмотрены ее структурные элементы.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация мигрантов, миграция, адаптация, системно-динамический подход, поликультурное сообщество.

Межгрупповые и внутригрупповые отношения, факторы, влияющие на процессы межгрупповой и внутригрупповой дифференциации и интеграции, изучаются в рамках социальной психологии. Отношения же между личностью и большими социальными группами (в особенности гетерогенными, как, например, поликультурное сообщество) очень редко попадают в поле зрения ученых. Вследствие недостаточной изученности данной проблематики в социальной психологии до сих пор не найдены ответы на многие вопросы. Какие социально-психологические характеристики личности способствуют на групповом уровне процессам адаптации в большой социальной группе и повышению благополучия ее членов? Какие социально-психологические характеристики личности влияют на социально-экономические процессы и процессы социальной адаптации в культурно-гетерогенном обществе?

В особенности эти вопросы остро стоят в настоящее время, когда происходят интенсивные этнические миграции и рост мультикультурности современных обществ. Интенсификация миграционных процессов генерировала целый комплекс болезненных социально-психологических и социокультурных проблем, резко обострив интерес ученых к вопросам адаптации мигрантов к новым условиям жизнедеятельности [3–8].

Несмотря на многочисленные исследования психологов, социологов и этнологов, проблема адаптации мигрантов в принимающем поликультурном сообществе по-прежнему не решена. Рост мигрантофобии, с одной стороны, и вспышки агрессии мигрантов по отношению к принимающему населению — с другой говорят о том, что предыдущий накопленный опыт в науке необходимо пересмотреть и переосмыслить в современных реалиях. Необходимо обратить внимание на принимающее сообщество как на один из главных факторов, обеспечивающих успешную социально-психологическую адаптацию мигрантов. Анализируя процессы и результаты миграционных потоков, исследователи часто обращают внимание на особенности мигрантов, которые тем или иным образом способствуют их включению в новую культурную среду. Однако не менее важным представляется изучение факторов принимающей среды, характеристик доминирующей этнической группы для того, чтобы определять содержание процесса взаимодействия представителей различных этнических групп, а также судить о выбираемых стратегиях их взаимодействия. Колоссальное влияние на выбор мигрантами стратегий адаптации к инокультурной среде оказывают предпочтения принимающего общества, тогда как стратегии адаптации имеют непосредственное отношение к психологической и социокультурной адаптации мигранта.

В этой связи научная проблема состоит в разработке динамической концепции социально-психологической адаптации мигрантов в принимающем обществе, раскрывающей адаптацию как сложный системный, многоэтапный процесс и результат взаимного приспособления мигрантов и принимающего

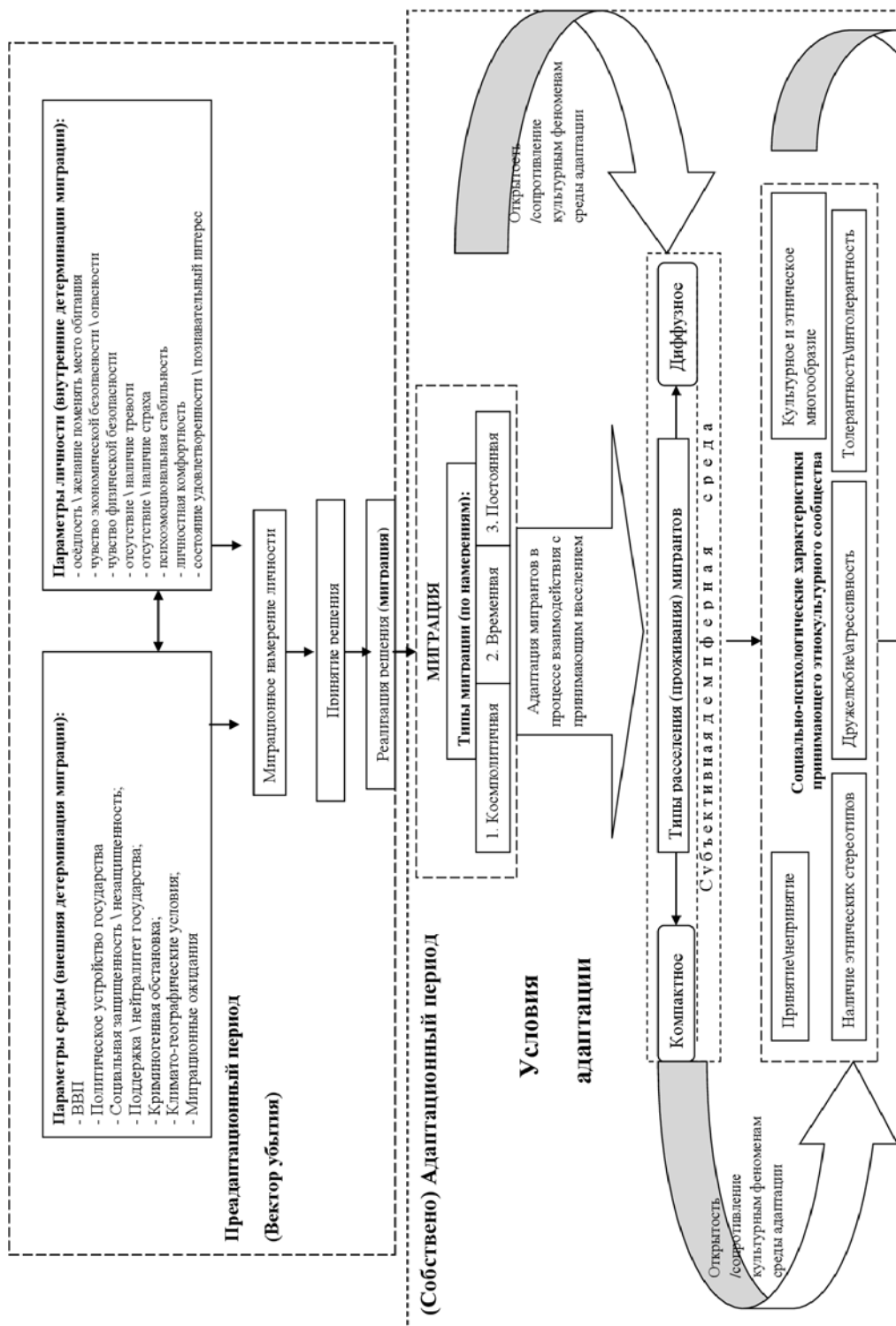
населения, основанного на характере миграции, специфике среды, которая учитывает уникальность внутренней и внешней детерминации, соответствующую особенностям современной культурно-исторической ситуации. Исследование позволяет выделить факторы, способствующие социально-психологической адаптации человека или осложняющие ее, причины миграции, оценку переселенцами безопасности себя и своих близких в новых условиях, взаимоотношения приезжих с местным населением, стратегии адаптации, специфику субъективной демпферной среды и постадаптационного периода.

Социально-психологическая адаптация мигрантов в поликультурном сообществе представляет собой динамичный, развернутый во времени нелинейный процесс смены ряда социально-психологических явлений: от преадаптации на фоне формирования мигрантом намерения к (собственно) адаптации, где актуализируется выбор типа проживания, образуется субъективная демпферная среда, выбирается стратегия поведения, происходит взаимное приспособление мигрантов и принимающего населения и далее переход к постадаптационному периоду. В данном случае, с одной стороны, происходит формирование собственной природы личности, с другой — создание среды адаптации. В результате столкновения личности адаптанта с новой культурой актуализируется дуальное свойство открытости/сопротивления культурным феноменам среды адаптации, что предполагает наличие противостояния или приспособления при выборе способа реагирования на те или иные воздействия среды адаптации. Открытость/сопротивление личности культурным феноменам среды адаптации строится таким образом, что благодаря взаимодействию мигранта и адаптационной среды через механизм обратной связи происходит актуализация дуального свойства. Вследствие этого личность и среда адаптации обогащают друг друга, определяют новые контексты и тем самым изменяют реальные взаимодействия мигранта с окружающим миром.

Существует принципиальная разнонаправленность адаптационного процесса у мигрантов, проявляющаяся в динамике и в психологических механизмах, детерминированных различиями социально-психологических характеристик представителей принимающего сообщества, установок, сложившихся на предмиграционном этапе, и характера расселения мигрантов.

Модель социально-психологической адаптации мигрантов в принимающем поликультурном сообществе

На наш взгляд, социально-психологическая адаптация мигрантов в принимающем сообществе является системным образованием. Социально-психологическая адаптация представляет собой нелинейный процесс смены ряда социально-психологических операций от формирования миграционных намерений к постадаптационному периоду, то есть они могут идти совершенно по-разному, существуют совершенно различные линии развития. На рисунке 1 приводится ее гипотетическая модель.



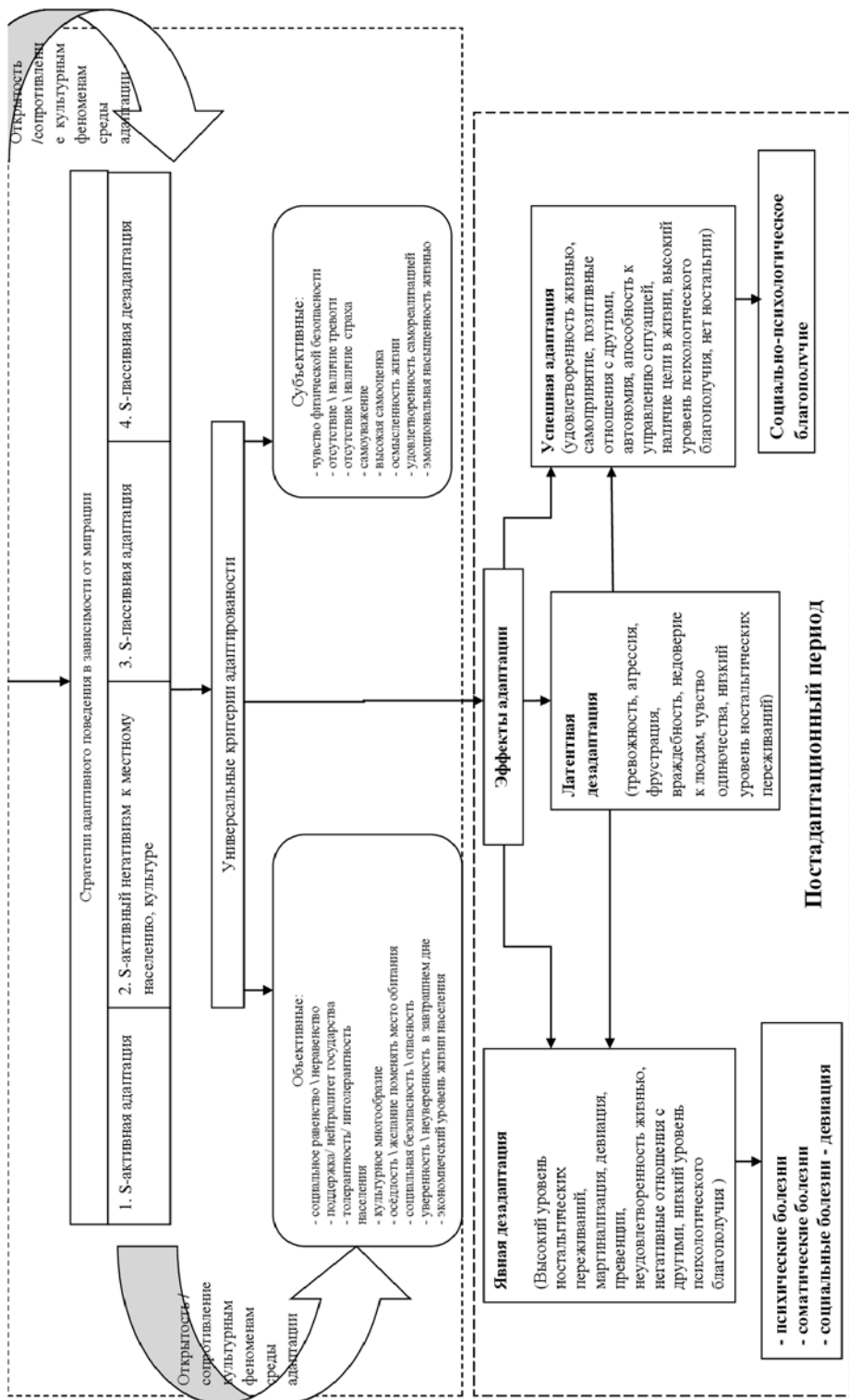


Рис. 1. Модель социально-психологической адаптации мигранта

На наш взгляд, процесс социально-психологической адаптации мигрантов развернут во времени и представляет собой нелинейный процесс смены ряда социально-психологических операций от формирования мигрантом намерения к собственно попаданию в адаптационную среду, выбора типа проживания, образования субъективной демпферной среды, выбора стратегии поведения и перехода к постадаптационному периоду.

Социально-психологическая адаптация личности мигранта в поликультурном принимающем сообществе представляет собой динамичный, развернутый во времени нелинейный процесс смены ряда социально-психологических явлений, а также результат взаимного приспособления мигранта и принимающего населения, которые основаны на типах миграции (по намерению) и соответствующих им характеристиках социальной среды.

Социально-психологическая адаптация происходит посредством определенных механизмов — способов сознательного или бессознательного вхождения личности в социально-ролевые связи и отношения, овладения ею социальными нормами, правилами, ценностями, социальным опытом, социальными отношениями и действиями. Можно выделить несколько основных механизмов. На преадаптации включаются познавательные механизмы адаптации, а именно идеализация + подражание (имитация) и психическая идентификация, которые опираются на чувства уважения и симпатии к взглядам, ценностям, моделям поведения чуждых культур, этносу и определяют миграционные намерения.

В рамках функционирования данной системы у личности проявляется дуальное свойство открытости/сопротивления культурным феноменам среды адаптации. Вследствие этого они обогащают друг друга, определяют новые контексты и тем самым изменяют реальные взаимодействия мигранта с окружающим миром. Дуальное свойство возникает на векторе убытия (этапе преадаптации). Именно на этом этапе возникает сначала воображаемое (едва уловимое) столкновение, а позже реальное противоречие между задуманной и действительной миграционной ситуацией. Благодаря интеграции личности в среде адаптации происходит актуализация свойств открытости/сопротивления культурным феноменам среды адаптации через механизм обратной связи, вследствие этого личность и среда адаптации обогащают друг друга, определяют новые контексты и тем самым изменяют реальные взаимодействия мигранта с окружающим миром.

Требования к адаптации и ассимиляции мигрантов провоцируются не только внутренней готовностью личности к адаптации, но и внешней, принимающей этнокультурной средой. Однако результатом этих воздействий часто становится не адаптация, а некоторое промежуточное состояние, с одной стороны, оптимально соответствующее текущим ситуационным характеристикам внешней среды, с другой — максимально сохраняющее и воспроизводящее социокультурную идентичность мигранта. Вокруг группы этнических мигрантов формируется субъективная демпферная среда, тесно связанная,

с одной стороны, с требованиями внешней этнокультурной среды, а с другой — с традиционной системой социального контроля, присущей данной этнической группе. Субъективная демпферная среда является носителем прагматической культуры, основу которой составляет осознанная стратегия приспособления в принимающем обществе, обусловленная низкой готовностью ядра общины к интеграционным процессам. Это состояние принципиальной аномии, когда они — чужаки в обществе, объект ксенофобии со стороны представителей этнического большинства. Внутренняя этнокультурная среда общины занимает промежуточное положение между исходной этнокультурной средой (страны, территории исхода) и средой принимающей стороны. При этом чем больше этнокультурные различия между средой исхода и принимающей средой, тем более вероятно проявление сегрегированного сценария и создание субъективной демпферной (промежуточной) среды. Субъективная демпферная среда может прослеживаться на следующих уровнях: тип проживания/расселения, пространственная инфраструктура (жилье, топографические условия существования и коммуницирования); социально-экономическая инфраструктура (система купли-продажи разрешительных услуг, денежных отношений, в том числе и трансфертов с территории убытия (родины), условий трудоустройства); социально-культурная инфраструктура (участие в жизни национально-культурных автономий и сообществ).

Успешность адаптации зависит от социального статуса мигранта, его индивидуально-личностных, социально-психологических характеристик, а также от социально-психологических характеристик представителей этнокультурного принимающего общества (принятие/непринятие, наличие этнических стереотипов, дружелюбие/агрессивность, культурное и этническое многообразие, толерантность/интолерантность).

Стратегии адаптивного поведения мигрантов отличаются в зависимости от социально-психологических характеристик принимающего этнокультурного сообщества, типа миграции (по намерению), типа проживания мигранта. Стратегия поведения «S-активная адаптация» начинается с появлением у мигрантов ориентации на длительное пребывание в принимающем обществе. На этом этапе происходит структурное изменение социальных, психологических, культурных характеристик индивидов и групп. При этом существует предел видоизменения этнокультурных и социолингвистических характеристик (внешних), при котором неизменной остается базовая социокультурная (этническая) идентичность человека. В случае разрушения базовой социокультурной идентичности начинается, по сути, необратимый процесс ассимиляции, растворения в принимающем сообществе.

Стратегия поведения «S-пассивная адаптация» заключается в том, что в процессе приспособления не происходит каких-либо существенных изменений в типе и образе поведения, ценностных ориентациях и моделях коммуникаций. Этот процесс не требует глубокого освоения образов и норм культуры принимающего сообщества.

Стратегия поведения «S-активный негативизм к местному населению и культуре» предполагает отрицание чужой культуры при сохранении идентификации со своей культурой. Представители недоминантной группы предпочитают большую или меньшую степень изоляции от доминантной культуры.

Стратегия поведения «S-пассивная дезадаптация» представляет собой, с одной стороны, потерю идентичности с собственной культурой, с другой — отсутствие идентификации с культурой большинства. Данная ситуация возникает из-за невозможности поддерживать собственную идентичность (обычно в силу каких-то внешних причин) и отсутствия интереса к получению новой идентичности (возможно, из-за дискриминации или сегрегации со стороны культуры принимающего населения).

В ходе (собственно) адаптации у мигранта включаются избирательное приспособление (или противостояние), социальная идентификация, которые следует рассматривать как механизмы социально-психологической адаптации мигрантов, детерминирующие тип расселения и проживания мигранта, стратегию поведения мигранта и актуализирующие системное дуальное свойство личности.

Важное место в динамической концепции социально-психологической концепции личности в поликультурном принимающем сообществе занимает постадаптационный период, который может протекать в трех видах: явная дезадаптация, успешная адаптация и латентная дезадаптация. Дезадаптация долгое время может существовать только внутренне, психологически скрыто. Это чаще всего различные эмоциональные состояния: тревожность, агрессия, фрустрация, враждебность, недоверие к людям, чувство одиночества и т. д. Естественно, они не возникают на пустом месте, но их присутствие даже для самой личности может быть загадкой, особенно если личность сензитивна и интровертирована. Латентная дезадаптация в принимающем сообществе проявляется в виде экстремизма, расизма, социального творчества, фольклора (расистские анекдоты, шутки).

В постадаптационном периоде у мигранта включаются механизмы психологической защиты (комбинации: рационализация + компенсация, сублимация + интеллектуализация, а также и другие защитные механизмы), с помощью которых принимаются решения в тех случаях, когда между потребностями личности возникают конфликты.

На успешность социально-психологической адаптации мигранта влияют личностный адаптационный ресурс и новизна социально-ролевого репертуара. Успешная адаптация приводит к социально-психологическому благополучию личности, дезадаптация ведет к соматическим, психическим и социальным болезням личности.

Можно выделить основные перспективы дальнейшего развития данного направления исследований. Первая состоит в изучении социально-психологической адаптации личности мигрантов применительно к различным социальным группам, в которые она входит. Вторая перспектива развития данно-

го направления исследований состоит в изучении детерминантов социально-психологической адаптации. Этот вопрос представляет собой обширную тему исследований, которая нуждается в разработке.

The article presents the main ideas developed by the Author of the new dynamic concept of social and psychological adaptation of migrants in the multicultural community, which is based on the idea of its principled multidirectionality and dynamism due to the actualization of the processes of adaptation of the personality to new conditions of life and confronting them depending on their migratory intentions and expectations of host communities. It presents a model of social and psychological adaptation of migrants and its structural elements

Keywords: social and psychological adaptation of migrants, migration, adaptation, systematic and dynamic approach, polycultural community.

Список литературы

1. *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев. — М., 1980.
2. *Ломов Б. Ф.* Системность в психологии : избр. психол. тр. / Б. Ф. Ломов. — М. ; Воронеж, 1996.
3. *Татарко А. Н.* Психология межэтнических отношений: этническая идентичность и стратегии межкультурного взаимодействия / А. Н. Татарко, Н. М. Лебедева. — Saarbrücken : LAPLAMBERT Academic Publishing GmbH & Co, 2010. — 177 с.
4. *Diehl C.* «Reactive Ethnicity» or «Assimilation»? Statements, Arguments, and First Empirical Evidence for Labor Migrants in Germany / C. Diehl, R. Schnell // *International Migration Review*. — 2006. — Vol. 40, Issue 4. — P. 786–816. — doi: 10.1111/j.1747-7379.2006.00044.x
5. *Haverkamp G.* The association of acculturation and depressive and anxiety symptoms in immigrant chronic dialysis patients / G. Haverkamp, W. L. Loosman, van den Beukel T. O. et al. // *GENERAL HOSPITAL PSYCHIATRY*. — 2016. — Vol. 38, Issue 1. — P. 26–30.
6. *Malzberg B.* Migration and mental disease / B. Malzberg, E. Lee. — New York, 1996.
7. *Mueller C. F.* The economics of labor migration: a behavioral analysis / C. F. Mueller. — New York : Academic Press, 1982. — P. 18.
8. *Stalker Peter.* Workers without frontiers: The impact of globalization on intern migration / Peter Stalker. — Boulder (Colo.) : Rienner; London: ILO, 2000. — XI. — 163 p.

Е. Б. Филинкова

Психологическая готовность к управленческой деятельности: состояние проблемы и концептуальное понимание

Е. В. Filinkova

Psychological readiness for management: the state of the problem and conceptual understanding

В статье анализируются исследования по проблеме психологической готовности к управленческой деятельности. Автор рассматривает соотношение понятий «психологическая готовность» и «управленческая готовность» и выделяет два концептуальных подхода к исследованию готовности к управленческой деятельности: с точки зрения ее формирования и с точки зрения влияния на эффективность труда руководителя. Делается вывод, что готовность к управленческой деятельности изучается большинством специалистов как совокупность устойчивых личностных характеристик, которые обусловили либо возможность, либо выполнение некоторой деятельности, что означает рассмотрение готовности как статичного феномена и не позволяет решить вопрос о ее возникновении. В статье предлагается автор-

ский подход к пониманию готовности к управленческой деятельности, в котором готовность к управленческой деятельности рассматривается как процесс.

Ключевые слова: психологическая, управленческая готовность, деятельность, формирование готовности, эффективность руководителя.

Всю совокупность трудов, в той или иной степени касающихся готовности к управленческой деятельности (к руководству), можно разделить на две группы по критерию предмета исследования.

I. Исследования, посвященные **формированию** готовности к деятельности в целом, выполненные на выборках студентов или курсантов [1; 2; 7; 13–15; 17; 22; 31], и к отдельным ее аспектам, выполненные на выборках гражданских или военных руководителей [6; 8; 12; 16; 24; 32].

II. Исследования, нацеленные на изучение **личностных факторов** готовности, респондентами в которых выступали руководители разных отраслей хозяйства [3; 9; 11; 18; 20; 23; 30].

Основное число работ в рассматриваемой области выполнено в рамках предмета «формирование готовности к управленческой деятельности», в разы меньшее количество исследований посвящено проблемам детерминации готовности руководителей.

Проблема формирования готовности к будущей управленческой деятельности раскрывается исследователями как **проблема подготовки**. Готовность видится как *результат целенаправленного обучения* и одновременно как *критерий его завершенности*: «Профессионализм командира обусловлен характером подготовки, результативность которой должна представляться готовностью к управлению воинским подразделением» [22, с. 5].

Авторы, разрабатывающие методологию формированию готовности к управленческой деятельности, определяют феномен готовности примерно одинаково: личностное образование (или новообразование); мотивация и способность; система качеств личности или проявление совокупности качеств; «уровень теоретических и практических знаний и умений, профессионально важных компетенций» [10, с. 36].

Общим для всех приведенных выше определений является то, что готовность к управленческой деятельности видится исследователям как устойчивая личностная характеристика, как «длительная» готовность — в терминологии М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбовича [5]. В противоположность позиции абсолютного большинства О. П. Денисова рассматривает готовность к управленческой деятельности как «психическое состояние... позволяющее... целесообразно регулировать свою деятельность в процессе работы... при наличии сформировавшихся мотивов и установок на реализацию своих личностных качеств, которые проявляются в поведенческой активности и положительном эмоциональном настрое» [4, с. 22], то есть с точки зрения данного автора готовность представляет собой интеграцию состояния и личностных свойств человека.

Основной функцией готовности к управленческой деятельности признается регулирующая, она состоит в обеспечении возможности успешно решать управленческие задачи. Другими словами, готовность видится как условие (или фактор), «определяющее успешность организационно-управленческого воздействия на отдельного субъекта профессиональной деятельности и на... подразделение в целом и, как следствие, обеспечивающее эффективность его деятельности» [25, с. 8].

Нельзя не отметить мнение Ю. З. Кировой, которая видит функцию готовности к управленческой деятельности несколько иначе. «Готовность к управленческому взаимодействию... есть системное, интегративное образование личности, позволяющее ей быть субъектом управленческой деятельности, сознательно, целенаправленно преобразовывать ее... которое, активизируясь, снабжает будущего специалиста... возможностью эффективно выполнять свои функции в области... менеджмента» [13, с. 12]. Из приведенной цитаты становится ясно, что прямой связи между готовностью к деятельности и успешностью в качестве управленца нет. Эта связь опосредствована проявлением личности в качестве субъекта, именно «активизация» субъектности является условием успешного исполнения роли руководителя.

Содержательная сторона готовности к управленческой деятельности наиболее разнообразно и при этом противоречиво понимается разными авторами. Общим для большинства является выделение в содержании готовности к управленческой деятельности мотивационного (или ценностного), когнитивного и поведенческого (операционального) компонентов.

Различия между позициями авторов пролегают как в понимании содержания готовности в целом, так и в его структурировании. Отметим также несовпадение мнений относительно *соотношения личностной готовности и готовности к деятельности* в целом. Большинство исследователей не выделяют личностную готовность как самостоятельную подструктуру готовности к управленческой деятельности, однако в отдельных работах [4; 21; 35] личностная готовность представлена как часть общей готовности (подготовки). В частности, К. В. Локшин видит две основные подсистемы готовности к управленческой деятельности: функциональная подготовка (совокупность знаний, умений и навыков управленческой деятельности) и личностная подготовленность — «внутренняя настроенность на выполнение управленческих функций, ориентированность на активные и целесообразные действия в профессиональной деятельности». Личностную подготовленность К. В. Локшин определяет через «ценностные отношения, мотивы, качества личности и психологическую готовность» (!) [21, с. 7]. В работе О. П. Денисовой «личностный компонент» готовности объединяет в себе «лидерские качества (решительность, организованность, способность принимать управленческие решения), коммуникативные способности, характерологические свойства личности» [4, с. 6] и отделяется как от когнитивного компонента, так и от мотивационного.

Дискуссионным также является вопрос о соотношении *психологической* и *управленческой* готовности. Для большинства исследователей психологическая и управленческая готовность неразделимы, являются одним и тем же. Тождественность психологической и управленческой (иногда называемой профессиональной) готовности обоснована ее исходным определением: готовность — это свойство личности. Однако существует и другая точка зрения. О. В. Ливенцева пишет, что «профессиональная готовность, имея психологическое измерение, не сводится исключительно к нему» [20, с. 56], и обосновывает этот тезис существованием морального, профессионального, физического и т. п. элементов в общей готовности к трудовой деятельности. Эта позиция в свое время была заявлена еще П. А. Рудиком [28], и с ней сложно спорить, если под готовностью понимать *пригодность и подготовку*. Но если под готовностью к деятельности понимать интегративное качество *личности*, то становится совершенно непонятно, при чем здесь физическая подготовленность.

Еще больше запутывает этот вопрос смешение элементов внутри самой психологической готовности и выделение некоторых из них в самостоятельные компоненты готовности к деятельности. В приведенной выше цитате из диссертации К. В. Локшина ясно видно, что психологическая готовность, по мнению автора, — *часть* личностной готовности. Внимательный взгляд на содержание личностной готовности у К. В. Локшина позволяет предположить, что наиболее вероятным объяснением выделения отдельной «психологической» готовности в рамках «личностной» является понимание автором психологической готовности как *состояния*, которое противопоставлено устойчивым личностным образованиям — ценностным отношениям, мотивам, качествам. Исходя из разделения готовности на функциональную (знания, умения, навыки), личностную (характерологические свойства и мотивация), психологическую (состояние) составляющие, можно сказать, что подход К. В. Локшина не противоречит позиции единства профессиональной и психологической готовности, соответствуя по сути интегративному ее пониманию.

Таким образом, дискуссию о соотношении управленческой и психологической готовности можно подытожить следующим образом: различия в позициях исследователей обусловлены разным смыслом, вкладываемым ими в понятие «готовность». Если готовность есть синоним подготовки и пригодности, то тогда психологическая готовность должна быть отделена от общей готовности к деятельности. Если же готовность понимается как состояние или свойство личности, то тогда нет никакой отдельной от психологической готовности к деятельности, управленческая готовность тождественна психологической.

Фактически как понимание, так и структурирование готовности к управленческой деятельности исследователями, изучающими ее формирование, совпадает полностью с пониманием и структурированием готовности к *профессиональной* деятельности. Специфика управленца в качестве *руководите-*

ля не выделяется, а в некоторых работах, в том числе выполненных на руководителях, управленческая деятельность [7; 11; 16; 35] прямо отождествляется с профессиональной.

Таким образом, понимание готовности к управлению как своеобразной подготовки не позволяет изучить специфику этого феномена, состоящую в том, что это готовность к *особому* виду деятельности, отличающемуся от профессиональной.

Рассмотрим исследования готовности к управленческой деятельности, проведенные на руководителях, которые можно обобщить как **подход к готовности с позиции ее детерминации**. Суть этого подхода состоит в рассмотрении готовности к управленческой деятельности с точки зрения ее влияния на эффективность труда руководителя. То есть *готовность рассматривается как способность или потенциальная возможность достижения руководителем высоких результатов деятельности*. Поэтому основная направленность исследований — поиск личностных детерминантов готовности как возможности.

В целом представители данного подхода определяют готовность к управленческой деятельности традиционно как свойство личности: «Психологическую готовность к руководству можно определить как относительно устойчивую систему психологических особенностей личности, обуславливающую возможности субъекта в выполнении функций руководителя...» [30, с. 13]. Отличие от «формирующего» подхода состоит в ином видении структуры готовности к управленческой деятельности. Содержание готовности, по мнению представителей «детерминационного» подхода, обусловлено не только соответствием личностных свойств задачам и структуре деятельности (что являлось краеугольным камнем в исследованиях по формированию готовности), но и теми фактами, что руководитель всегда работает в конкретной ситуации, его деятельность — совместная, он «встроен» в систему группового взаимодействия. Таким образом, в работах данного направления выделяются две группы *личностных* детерминантов: 1) обусловленные индивидуальными особенностями и 2) обусловленные ситуацией, в которой руководителю приходится действовать.

Индивидуальные личностные детерминанты готовности были выявлены в диссертационном исследовании С. С. Ильина [9], которое подтвердило, что универсального личностного профиля потенциально успешного управленца не существует, однако можно выделить более или менее значимые для успешности руководящей деятельности свойства личности. К ним автор относит когнитивные особенности мышления и тип акцентуации характера. Автор делает вывод, что свойства личности, такие как активность, высокая работоспособность, умение преодолевать трудности, деловая направленность, которые часто описываются как тип характера или акцентуации, сформировавшиеся еще до вступления руководителя в должность, могут стать основой его «профпригодности» [9, с. 5].

Расширяют перечень индивидуально-личностных факторов готовности результаты исследования М. О. Левадней. Взаимосвязанными с самооценкой готовности к управлению в условиях кризиса оказались «гибкость и нестандартность мышления, интернальный локус контроля, самоэффективность в деятельности и взаимодействии с людьми, независимость, настойчивость, социальная смелость, склонность к экспериментированию, стрессоустойчивость, степень эмоционального выгорания» [18, с. 10].

Несмотря на высокую значимость психологической готовности, далеко не все зависит только от личности управленца, вторая половина эффективности работы руководителя, очевидно, обусловлена *совместностью* деятельности руководителя, зависимостью результатов его труда от результатов труда всего коллектива. Более того, сама реализация готовности человека к управленческой деятельности как превращение ее из потенциальной возможности в реальные дела также зависит от взаимодействия руководителя и рабочей группы. Осознание этого факта требует рассмотрения, какие личностные детерминанты психологической готовности обусловлены влиянием ситуации.

Отталкиваясь от невысокой эффективности действующей системы отбора кандидата на руководящую должность, основанной на оценке его профессиональной компетентности и наличия ряда личностных качеств, П. В. Горонин доказывает, что значительно более прогностичными с точки зрения успешности будущей деятельности являются характеристики управленческого самосознания (у автора используется термин «профессиональное самосознание») кандидата на должность руководителя. Психологическая готовность к управленческой деятельности рассматривается П. В. Горониным как *проявление профессионального самосознания* «на уровне понимания, отношения и поведения» [3, с. 4]. П. В. Горонин показал, что успешными оказывались только те руководители, которые обладали выраженной ориентацией на дело и на себя (а не на людей) и реализовывали модель поведения, в которой акцентировалось доминирование прав над обязанностями.

Таким образом, теоретический анализ современного состояния проблемы психологической готовности к управленческой деятельности показывает, что последняя изучается преимущественно как совокупность устойчивых личностных характеристик, совокупность факторов, которые обусловили либо возможность, либо выполнение некоторой деятельности. Несмотря на понимание специалистами того факта, что готовность есть не что иное, как процесс (она формируется), психологическая готовность выступает в исследованиях как *статичный* феномен, а значит, проблема *возникновения* готовности к деятельности остается нерешенной.

Отвечая на вопрос о возникновении психологической готовности к управленческой деятельности, мы разработали концепцию перехода исполнителя к управленческой деятельности [33]. Переход понимается как

первый цикл управленческого самоопределения, сущностью которого являются процессы управленческого смыслообразования, направленные на формирование психологической готовности к переходу к управленческой деятельности.

Б. Д. Парыгин писал: «Любая деятельность начинается с психологической готовности человека ее начать» [26, с. 224], следовательно, самоопределение как деятельность личности по выработке собственной позиции не может не начинаться с готовности к этой деятельности. Действительно, в работах Р. Д. Санжаевой [29], И. В. Дубровиной и соавт. [34] и др. выдвигается тезис о том, что новообразованием юношеского возраста является не самоопределение как таковое, но готовность к нему. Это означает, что психологическая готовность либо является фактором-детерминантом самоопределения, либо выступает как необходимое его условие. Но и том и в другом случае психологическая готовность является элементом *детерминации*, прямой или косвенной причиной самоопределения.

Рассмотрение психологической готовности к деятельности в неразрывной связи с самоопределением позволяет не только понять ее место в широком психологическом контексте, но и по-новому увидеть играемую готовностью роль. А. И. Постовалова представляет «профессиональное самоопределение как процесс, в центре которого сосредоточена идея субъектной активности, выражающаяся в готовности к профессиональному выбору» [27, с. 23]. То есть готовность к управленческой деятельности есть *такое новообразование личности, в котором находит свое прямое выражение субъектная позиция индивида по отношению к этой деятельности*.

По мнению Л. В. Лежниной [19], готовность к профессиональной деятельности представляет собой результат постепенного возникновения разных компонентов этой готовности (частных готовностей). Каждая из частных готовностей есть психологическое новообразование определенного возрастного периода, обусловленное решением главных его задач. «Готовность к осознанному и ответственному выбору профессии... составляет фундамент ориентационного и мотивационного компонентов будущей готовности к профессиональной деятельности. Готовность к учебно-профессиональной деятельности... закладывает основу операционального компонента, который совершенствуется в ходе формирования готовности к выполнению деятельности наряду с доразвитием всех остальных компонентов» [19, с. 60].

Основываясь на мнении Л. В. Лежниной, констатируем, что на таких этапах профессионализации, как выбор и подготовка к профессии, готовность к профессиональному самоопределению (принимаящая в данном случае формы готовности к выбору и овладению профессией) и готовность к профессиональной деятельности в целом совпадают, находясь в отношении друг к другу как часть к целому или как начальный этап к общему процессу. Нет оснований полагать, что выявленная для профес-

сионального самоопределения зависимость не распространяется на другие его виды. Следовательно, готовность к управленческому самоопределению, или, иначе, *к переходу* к управленческой деятельности, является необходимым начальным этапом формирования готовности к управленческой деятельности в целом. Сделанный вывод означает, кроме того, что готовность к управленческой деятельности *возникает не сразу, но постепенно, проходя ряд этапов.*

Таким образом, имеющиеся в литературе научные данные позволяют заключить, что психологическая готовность к переходу к управленческой деятельности выступает, с одной стороны, как единственный внутренний детерминант этого перехода, с другой — как начальный этап процесса формирования готовности к управленческой деятельности.

Наша позиция состоит в том, что возникновение готовности к переходу к управленческой деятельности (к самоопределению) невозможно отделить от самого перехода, то есть процесс *возникновения готовности одновременно является и разворачивающимся во времени в сознании индивида управленческим самоопределением.*

Специалисты, работающие в проблематике трудовой мобильности, полагают, что ролевые переходы изначально обусловлены неудовлетворенностью человека своим трудом и нередко сопровождаются кризисными явлениями. Профессиональные кризисы рассматриваются как необходимый элемент профессионализации, успешное разрешение кризиса переводит личность на более высокую ступень профессионального развития. С другой стороны, кризис — это обязательно рефлексия пройденного пути и порождение новых смыслов для выстраивания будущего. Именно поэтому переход от исполнительской деятельности к управленческой не может происходить бескризисно, именно с профессионального или исполнительского кризиса переход от исполнительской деятельности к управленческой и начинается. Конструктивным результатом разрешения кризиса является такое психическое новообразование, как готовность к смене деятельности (ГСД). Эта готовность носит генерализованный характер и не имеет направленности, но она вызывает активность, связанную с ее конкретизацией. Для человека это означает, что он вынужден делать выбор: уйти из профессии, сменить место работы или должность. Сделанный выбор превращает ГСД в конкретный вид готовности, придавая ей определенную направленность (данная трансформация нам видится как аналогичная превращению потребности в мотив). Так возникает либо психологическая готовность к смене профессии, либо готовность к переходу к управленческой деятельности как конкретизированные формы ГСД.

Если готовность к переходу к управленческой деятельности представляет собой только состояние, ситуативную характеристику индивида, то интеграция состояния готовности с такими личностными структурами, как свойства личности, способности, с Я-концепцией придает этому состоянию

черты стабильности и созидает новую психическую реальность — психологическую готовность к управленческой деятельности.

Таким образом, в нашем понимании психологическая готовность к управленческой деятельности представляет собой неотъемлемую часть процесса управленческого самоопределения, последовательно проходящего через ряд этапов. Критерием сформированности данной готовности является личностный смысл управленческой деятельности.

The article analyzes the research on the problem of psychological readiness for management activity. The Author considers the correlation between the *psychological readiness* and *managerial readiness* concepts and singles out two conceptual approaches to the study of readiness for managerial activity: from the point of view of its formation and from the point of view of the influence on the manager's efficiency. It is concluded that the readiness for managerial activity is studied by the majority of specialists as a set of stable personality characteristics that determined either the possibility or the performance of some activity, which means consideration of readiness as a static phenomenon and does not allow solving the problem of its occurrence. The article proposes the Author's approach to understanding the readiness for managerial activity, in which the readiness for management is viewed as a process.

Keywords: psychological, managerial readiness, activity, readiness formation, efficiency of the head.

Список литературы

1. *Аверьянов С. В.* Формирование готовности к управленческой составляющей профессиональной деятельности у курсантов вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук / С. В. Аверьянов. — Казань, 2006. — 19 с.
2. *Бондаренко Е. А.* Формирование готовности будущих офицеров тыла к управленческой деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Бондаренко. — Саратов, 2009. — 24 с.
3. *Горонин П. В.* Профессиональное самосознание как фактор психологической готовности к управленческой деятельности руководителей органов внутренних дел : автореф. дис. ... канд. психол. наук / П. В. Горонин. — Минск, 2000. — 20 с.
4. *Денисова О. П.* Формирование психологической готовности студента — будущего менеджера к управленческой деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук / О. П. Денисова. — Самара, 2007. — 24 с.
5. *Дьяченко М. И.* Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, В. А. Кандыбович. — Минск : БГУ, 1976. — 176 с.
6. *Егоркин В. П.* Формирование готовности офицера принимать управленческие решения: на материале высшего военного командного училища (военного института) Министерства обороны Российской Федерации : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. П. Егоркин. — Новосибирск, 2006. — 20 с.
7. *Езопова С. А.* Формирование личностно-профессиональной готовности студентов к деятельности руководителя дошкольного образовательного учреждения : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. А. Езопова. — СПб., 1999. — 17 с.
8. *Жуковский С. И.* Формирование профессиональной готовности офицерских кадров к творческому решению задач управленческой деятельности : дис. ... канд. психол. наук / С. И. Жуковский. — М., 1998. — 181 с.
9. *Ильин С. С.* Психологическая готовность специалиста к управленческим профессиям: содержание, структура, диагностика : дис. ... канд. психол. наук / С. С. Ильин. — М., 1999. — 157 с.
10. *Казанцев Д. И.* Профессионально-психологическая готовность современного руководителя образовательного учреждения к управленческой деятельности (модель управленческих компетенций) / Д. И. Казанцев // Актуальные проблемы психологического знания. — 2014. — № 1. — С. 31–37.

11. *Касабов А. А.* Акмеологическая готовность управленческих кадров к деятельности в особых и экстремальных условиях : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. А. Касабов. — М., 2006. — 24 с.
12. *Кеспигов В. Н.* Модель готовности руководителя образования к целеполагающей деятельности : дис. ... канд. пед. наук / В. Н. Кеспигов. — Екатеринбург, 1998. — 203 с.
13. *Кирова Ю. З.* Формирование готовности будущих специалистов к управленческому взаимодействию с трудовым коллективом в условиях инновационной деятельности: на примере сельскохозяйственного вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю. З. Кирова. — Ульяновск, 2013. — 27 с.
14. *Киютина И. И.* Дидактические средства формирования готовности будущих учителей к управленческой деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. И. Киютина. — Брянск, 2004. — 19 с.
15. *Климова Г. Г.* Формирование профессионально-педагогической готовности студентов вуза к управленческой деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. Г. Климова. — Екатеринбург, 2002. — 22 с.
16. *Котельникова Л. А.* Формирование готовности руководителей школ к инновационной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Котельникова. — Бирск, 2010. — 19 с.
17. *Кривошеева Н. С.* Исследование социально-психологической готовности студентов — будущих руководителей к принятию управленческих решений : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н. С. Кривошеева. — М., 2008. — 23 с.
18. *Левадняя М. О.* Оценка психологической готовности руководителя к управлению в условиях кризиса : дис. ... канд. психол. наук / М. О. Левадняя. — М., 2003. — 163 с.
19. *Лежнина Л. В.* Готовность психолога образования к профессиональной деятельности: этапы, механизмы, технологии формирования : дис. ... д-ра психол. наук / Л. В. Лежнина. — М., 2010. — 473 с.
20. *Ливенцева О. В.* Психологическая готовность руководителей среднего звена к деятельности в неблагоприятных ситуациях: на примере аппарата управления буровой компании : дис. ... канд. психол. наук / О. В. Ливенцева. — М., 2002. — 213 с.
21. *Локшин К. В.* Формирование управленческой готовности будущего менеджера физической культуры при обучении специальным дисциплинам : автореф. дис. ... канд. пед. наук / К. В. Локшин. — М., 2008. — 20 с.
22. *Мамай И. Н.* Формирование профессиональной готовности студентов военных кафедр к управлению воинским подразделением : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. Н. Мамай. — Самара, 2006. — 19 с.
23. *Менумеров А. В.* Психолого-акмеологическая оценка психологической готовности государственных служащих к управленческой деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. В. Менумеров. — СПб., 2011. — 23 с.
24. *Минкова Е. С.* Формирование готовности к риск-менеджменту инженеров по организации перевозок и управлению на транспорте в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. С. Минкова. — Калининград, 2005. — 21 с.
25. *Одинцов С. Г.* Формирование у будущих офицеров готовности к принятию управленческих решений : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. Г. Одинцов. — Саратов, 2006. — 19 с.
26. *Парыгин Б. Д.* Социальная психология / Б. Д. Парыгин. — СПб. : Изд-во Санкт-Петербург. гуманит. ун-та профсоюзов, 2003. — 616 с.
27. *Постовалова А. И.* Социально-психологическая структура готовности к профессиональному выбору лиц юношеского возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. И. Постовалова. — Ярославль, 2010. — 25 с.
28. *Рудик П. А.* Понятие, содержание и задачи психологической подготовки спортсмена / П. А. Рудик // Психологическая подготовка спортсмена / под ред. П. А. Рудика, А. Ц. Пуни. — М. : ФиС, 1965. — С. 3–10.
29. *Санжаева Р. Д.* Формирование психологической готовности старшеклассников к трудовой деятельности в сельском хозяйстве : дис. ... канд. психол. наук / Р. Д. Санжаева. — М., 1983. — 151 с.

30. *Скориков В. Б.* Психологическая готовность работника к руководству научно-производственным коллективом : дис. ... канд. психол. наук / В. Б. Скориков. — М., 1991. — 191 с.
31. *Скрышник В. П.* Формирование готовности морских инженеров к управленческой деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. П. Скрышник. — Калининград, 2010. — 26 с.
32. *Таратухина М. С.* Развитие потенциальной готовности руководителей дошкольного образования к инновационной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. С. Таратухина. — В. Новгород, 2004. — 22 с.
33. *Филинкова Е. Б.* К проблеме перехода от исполнительской (педагогической) деятельности к управленческой: концептуальное понимание и теоретическая модель / Е. Б. Филинкова // Социальная психология и общество. — 2015. — Т. 6, № 3. — С. 5–20.
34. Формирование личности старшеклассника / под ред. И. В. Дубровиной. — М. : Педагогика, 1989. — 169 с.
35. *Швецова В. М.* Педагогическое сопровождение развития готовности к управленческой деятельности руководителя образовательного учреждения : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. М. Швецова. — Хабаровск, 2009. — 26 с.

ПСИХОТЕРАПИЯ

М. Р. Гинзбург

**«Доска почета» — гипнотерапевтическая техника
для укрепления чувства собственной ценности
с использованием диссоциированной возрастной регрессии**

М. R. Ginzburg

**The Honors Board — a hypnotherapeutic technique for
strengthening the sense of one's own worth
using the dissociated age regression**

В легком трансе осуществляется диссоциированная возрастная регрессия. С помощью воображаемой «доски почета» терапевт получает от клиента различные позитивные моменты (ресурсы), относящиеся к его жизни в разных возрастах. Затем эти ресурсы обобщаются и утилизируются с помощью каталепсии руки. Техника направлена на повышение самопринятия и самооценки.

Ключевые слова: транс, ресурсы, утилизация, каталепсия руки, самооценка.

Известно, что в основе многих личностных проблем лежит самоотношение. Оно фигурирует в психологических работах под разными названиями — «самооценка», «образ “Я”», «представление о себе», «чувство собственного достоинства» и т. д. Обобщенно его можно обозначить как непосредственно переживаемое чувство собственной ценности (знаменитый «комплекс неполноценности» есть не что иное, как непосредственно переживаемое чувство собственной неполной ценности). Представление о чувстве собственной ценности лежит в основе концепции К. Роджерса: если оно нарушено, то человек перестает справляться с жизненными трудностями и проблемами. Поэтому надо не решать за него его проблемы, а помочь ему восстановить главное — чувство собственной ценности. В подходе Роджерса это делается за счет обеспечения «корректирующего эмоционального опыта»; в техническом плане — с помощью безусловного принятия и рефлексивного слушания.

Прекрасные возможности для повышения чувства собственной ценности предоставляет эриксоновский гипноз. Терапевтическая работа в трансе — это работа не на уровне логических построений, но на уровне чувственных образов и непосредственных переживаний. Поэтому в гипнотическом трансе позитивные размерности опыта могут быть легко интегрированы в целостное самоощущение.

Человек никогда не воспринимает ситуацию целиком — во всех ее размерностях. Субъективно воспринимаемая ситуация — всегда только часть

целостной ситуации; особенно если эта ситуация для человека травматична. В любой ситуации могут быть выявлены позитивные размерности; их включение в субъективный опыт делает субъективное переживание менее травматичным. Именно с этой целью нами была разработана терапевтическая техника «Доска почета».

В основе техники лежит идея, реализованная М. Эриксоном в его великолепной работе «Человек из февраля»: начав с достаточно глубокой возрастной регрессии — продвигаться вперед по возрастам, в каждом возрасте «додавая» позитивные ресурсы. Для выполнения этой техники нет необходимости получать возрастную регрессию; вернее — она представляет собой диссоциированную возрастную регрессию. При диссоциированной возрастной регрессии человек остается в своем реальном возрасте и вспоминает прошедший возраст (возрасты), удерживая позицию «здесь и сейчас». Выполняется техника в легком трансе.

Возможны два варианта проведения техники:

- а) с предварительным формальным наведением транса;
- б) без предварительного наведения — в жанре «разговорный гипноз».

В последнем случае техника преподносится как «упражнение на воображение»; транс достигается и углубляется за счет создания внутреннего фокуса внимания и ратификации минимальных признаков транса. Это требует хорошего владения базовыми техниками эриксоновского гипноза.

После того как клиент закрыл глаза (спонтанно — в ходе наведения транса — или по просьбе терапевта для выполнения упражнения на воображение), терапевт предлагает ему мысленно представить себе доску почета, на которой написано имя клиента, примерно следующим образом:

— И сейчас вы можете представить себе доску почета. На ней так и написано — «Доска почета». И еще на ней написано — «Татьяна Иванова» (имя клиента).

Можно запросить у клиента подтверждающий идеомоторный сигнал:

— И когда вы представите это себе достаточно ясно, вы кивнете головой.

Терапевт продолжает:

— И вот на доске появляется первая фотография. Это ваша первая фотография. На ней изображен новорожденный младенец. А на доску почета никогда не вешают просто так — всегда за что-то, и под фотографией — подпись: «За...» За что?

Получив от клиента ответ, терапевт фиксирует его в протоколе, указав соответствующий возраст, например:

0 — «за то, что родилась».

Терапевт продолжает:

— И на доске появляется следующая фотография, на которой вам один год. И под фотографией подпись: «За...» За что?

Ответ клиента фиксируется с указанием возраста, например:

1 — «за то, что хорошо развивалась».

Таким образом, с появлением каждой новой фотографии клиент вынужден осуществлять внутренний поиск, направленный на обнаружение позитивных размерностей опыта в данном возрасте. Если на какой-либо возраст клиент отвечает: «Не знаю», «Нет подписи», терапевт настаивает:

— На доску почета никогда не вешают просто так — всегда за что-то. За что?

Как правило, клиент в итоге находит соответствующую подпись.

Если клиент пытается уйти от ответа: «Не вижу», «Слишком мелко написано», терапевт отвечает:

— Придумайте.

В крайнем случае — при категорическом отказе — возраст пропускается; это значит, что в этом возрасте имеется серьезная травма.

В итоге терапевт получает список возрастов и соответствующие им подписи под фотографиями. В начале возрасты следует брать достаточно часто, взрослые возрасты — можно реже. В подборе возрастов следует опираться на психологические представления о периодизации возрастного развития. Обязательно следует взять так называемые кризисные возрасты. Если известно о каких-либо травматических событиях, обязательно следует указать возрасты, в которых произошли эти события.

Опыт показывает, что полезно брать «фотографии» следующих возрастов:

0 (рождение);

1 год (кризис 1 года);

3 года (кризис 3 лет);

5 лет (дошкольный возраст);

7 лет (поступление в школу);

10 лет (младший подростковый возраст);

12–13 лет (средний подростковый возраст);

15–16 лет (старший подростковый возраст);

18 лет (младший юношеский возраст);

20–21 год (старший юношеский возраст);

Дальше можно идти интервалами по 5 лет:

25 лет;

30 лет;

35 лет;

и т. д.

Последней должна быть «последняя фотография, сделанная недавно».

Приведем примеры протоколов.

Протокол № 1. Л. П., 19 лет.

0 — за то, что родилась, хотя и не хотела.

1 — за проявленные отвагу и мужество.

3 — за выносливость.

- 5 – за самостоятельность.
- 7 – за хорошую учебу.
- 9** – фотографии нет.
- 11 – за чудаковатость.
- 13 – за открытие и проявление собственных возможностей.
- 15 – за страдания.
- 16 – за решительность.
- 17 – за авантюризм и безрассудство.
- 18 – за внутреннее преображение.
- 19 – за то, что я такая, какая я есть.

Протокол № 2. М. М., 35 лет.

- 0 – за хорошую службу своей матери.
- 1 – за хороший аппетит.
- 3 – за красоту.
- 5 – за терпеливость.
- 7 – за участие.
- 9 – за способность.
- 11 – за уход.
- 13** – за отличную учебу.
- 15–16 – за все.
- 18 – за то, что выросла.
- 20–21 – за друзей.
- 25 – за сына.
- 30 – за дочку.
- 35 – за то, что поменяла профессию.

Протокол № 3. Г. В., 32 года.

- 0 – за естественность.
- 1 – за упрямство.
- 3 – за отчаянность.
- 5 – за удивление.
- 7 – за очкарика.
- 10 – за спортивные достижения.
- 13 – за великого математика.
- 16 – за становление.
- 18 – за лучший торт.
- 20** – за свободу.
- 25 – за поиск.
- 30 – за золотые руки.
- 32 – за улыбку.

Записывать (и в дальнейшем произносить) следует именно так, как формулирует клиент. Никакие исправления в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами недопустимы; использование языка клиента –

важный элемент гипнотической техники. Если какие-то формулировки терапевту непонятны, он может обсудить их с клиентом потом, по завершении техники.

Как правило, по ходу проведения техники клиент входит в транс все глубже и глубже.

После того как доска укомплектована, терапевт перечисляет все «фотографии» и подписи под ними. Проиллюстрируем на примере протокола № 3.

— Итак, на доске есть фотография вскоре после рождения — «за естественность»; фотография в возрасте 1 года — «за упрямство»; фотография в возрасте 3 лет — «за отчаянность»; фотография в возрасте 5 лет — «за удивление»; фотография в возрасте 7 лет — «за очкарика»; фотография в возрасте 10 лет — «за спортивные достижения»; фотография в возрасте 13 лет — «за великого математика»; фотография в возрасте 16 лет — «за становление»; фотография в возрасте 18 лет — «за лучший торт»; фотография в возрасте 20 лет — «за свободу»; фотография в возрасте 25 лет — «за поиск»; фотография в возрасте 30 лет — «за золотые руки», в возрасте 32 лет — «за улыбку».

Затем терапевт поднимает руку клиента за запястье; рука фиксируется и застывает в воздухе (катаlepsия руки — один из классических гипнотических феноменов). Дается внушение, в котором вновь перечисляются все ресурсные моменты. По типу это внушение представляет собой «подразумеваемое указание» (М. Эриксон, Э. Росси). Одновременно используется контекстуальное внушение — выделение слова изменением тона голоса (выделено жирным шрифтом). Многоточиями обозначены паузы в речи терапевта.

— И когда вы **хорошо** воспользуетесь... всеми этими ресурсами... ресурсами естественности... упрямства... отчаянности... удивления... очкарика... спортивных достижений... великого математика... становления... лучшего торта... свободы... поиска... золотых рук... улыбки... когда вы действительно **хорошо** и **полностью** воспользуетесь... этими ресурсами... ваше бессознательное позволит вашей руке опуститься... искренним бессознательным движением. (Обращение к бессознательному является характерной особенностью эриксоновского подхода к гипнозу.)

Пауза.

После того как рука начала опускаться, сеанс завершается следующим внушением:

— И когда рука опустится полностью, можно будет сделать глубокий вдох, слегка потянуться, открыть глаза и вернуться в обычное состояние, чувствуя себя **хорошо**.

Выйдя из транса, клиенты часто отмечают, что «стало легче дышать», «стало свободней», «грудь расправилась», «ушло напряжение», «стало лучше» и т. д.

Таким образом, техника осуществляется в три этапа.

1. Получение ресурсных моментов.
2. Обобщение ресурса (терапевт перечисляет все ресурсные моменты).
3. Утилизация ресурса с помощью катаlepsии руки.

Как показала практика, помимо терапевтической, техника имеет также определенную диагностическую ценность. Когда при назывании очередного возраста следует отказ («Нет фотографии», «Нет подписи», «Не знаю», «Не могу рассмотреть»), как для возраста 9 лет в протоколе № 1; или же когда при назывании очередного возраста существенно возрастает латентный период (возраст 13 лет в протоколе № 2 и 20 лет в протоколе № 3), это, как правило, указывает на наличие травматических событий, произошедших в этих возрастах. Это материал для дальнейшей работы с помощью других техник.

Dissociated age regression is obtained in the light trance. The therapist receives from the patient some positive events (resources) of his life in different ages, utilizing the imaginary “roll of honour”. The resources are then generalized and utilized with the aide of the hand catalepsy. The purpose of the technique is the rise of self-concept.

Keywords: trance, resources, utilization, hand catalepsy, self-concept.

Список литературы

1. Эриксон М. Г. Человек из февраля / М. Г. Эриксон, Э. Л. Росси. — М., 1995.
2. Эриксон М. Гипнотические реальности / М. Эриксон, Э. Росси, Ш. Росси. — М., 1999.
3. Melchior Th. Creer le reel. Hypnose et Therapie / Th. Melchior. — Paris, 1998.

АСПИРАНТСКИЕ СТРАНИЦЫ

В. С. Зябрева

**О цифровой грамотности, ее значении и развитии
(по материалам Д. А. Дж. Белшау)¹**

V. S. Zyabreva

**On the digital literacy, its significance and development
(based on D. A. J. Belshaw's materials)**

В статье проведен обзор материалов докторской диссертации Дугласа А. Дж. Белшау. Представлена его социально-психологическая характеристика цифровой грамотности, рассмотрены ее уровни. Подход Белшау к цифровой грамотности раскрывается посредством возможности критически оценить информацию, ежедневно получаемую через различные носители информации. Грамотный носитель в состоянии читать, анализировать и интерпретировать сообщения, независимо от того, содержит ли оно развлекательную или образовательную информацию. Наряду с этим анализируется роль цифровой грамотности в социально-экономической политике различных стран мира.

Ключевые слова: цифровая грамотность, цифровая культура, компьютерная грамотность, информационная грамотность, информационные компьютерные технологии, электронная компетентность, носитель грамотности, цифровые навыки.

В последние десятилетия отмечается рост использования цифровых технологий в обучении, однако обращает на себя внимание возрастающая проблематика практического и эффективного развития цифровых навыков, становления цифровой грамотности.

В связи с этим Д. Белшау задается следующими вопросами: «Что понимать под цифровыми навыками, как эти новые навыки функционируют в сегодняшнем обществе? Во-вторых, как эти новые навыки могут преподаваться? И в-третьих, кто сможет обучать этим навыкам?»

Как известно, все страны рассматривают эти вопросы по-разному. Д. Белшау делает обзор этих подходов. Страны, включенные в него автором, были выбраны по следующим причинам.

- В Сингапуре есть длительная история инвестиций в информационные компьютерные технологии (ИКТ) в рамках образования.
- Норвегия видится ему как первооткрыватель в области цифровой грамотности, включивший ее элементы в основу школьных программ.
- Европейский союз финансово обеспечивает много инициатив, касающихся распространения новой грамотности.

¹ В основе статьи — фрагменты перевода из диссертации Дугласа А. Дж. Белшау «Что такое цифровая грамотность?».

- США и Австралия рассматривают и изучают эту проблему в разных контекстах, способствуя продвижению новой грамотности в англоговорящем мире.

В Европейском сообществе получило распространение понятие «электронные компетентности». Это понятие напрямую связывается с обучением в течение всей жизни, обеспечивая для всех граждан равенство доступа к компьютерным технологиям и развивая навыки, необходимые в современных условиях для трудоустройства и экономического функционирования. Почти все, так или иначе связанное с созданием и потреблением цифровых данных, включается Д. Белшау в обсуждение цифровой грамотности носителей.

Цифровая грамотность рассматривается им главным образом в пределах европейского проекта DigEuLit (2004), целью которого было определение понятия цифровой грамотности и разработки инструментов для ее развития в европейских образовательных учреждениях. Авторы данного проекта предложили модель развития цифровой грамотности, состоящую из трех уровней, отображенных на рисунке 1.

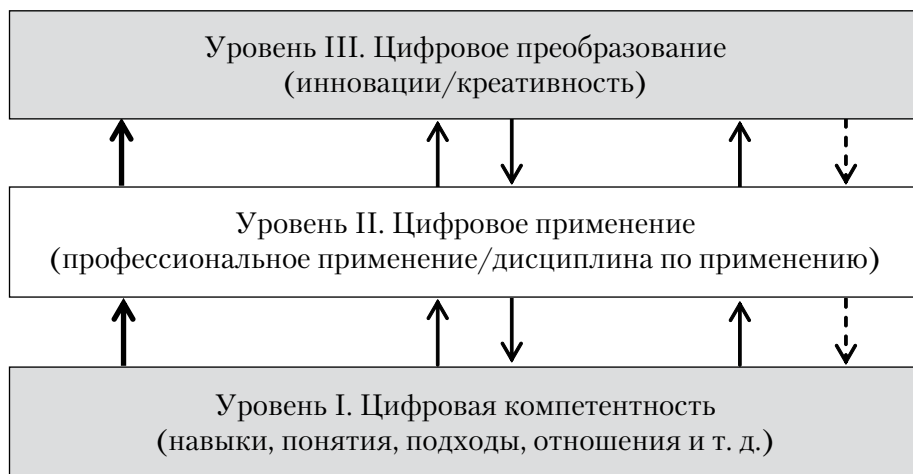


Рис. 1. Уровни цифровой грамотности

Как видно из рисунка 1, все уровни цифровой грамотности являются взаимосвязанными.

По мысли Д. Белшау, цифровая грамотность влияет на жизнь каждого человека и каждый день. Современный человек, обладая цифровыми навыками, может стать полноценным участником информационного общества. Это включает и возможность использовать новые информационно-компьютерные технологии, и умение обрабатывать потоки изображений, текстов и аудиовизуального контента, которые постоянно проникают через глобальные сети.

Цифровая грамотность — это навыки, требуемые для достижения цифровой компетентности, уверенного и критического использования информации

онных компьютерных технологий для работы, досуга, обучения и коммуникации. Очевидно, что цифровая грамотность и грамотность в информационных компьютерных технологиях, как полагает автор, — синонимичные понятия.

Цифровая грамотность способна оказывать воздействие на качество жизни, обеспечивая жизнеспособность, конкурентоспособность и инновационные возможности европейской экономики.

Европейское сообщество определяет цифровую грамотность потребителей прежде всего как свободный доступ к киберпространству, способность понять, критически оценить различные аспекты мультимедийных средств и мультимедийного контента и готовность создавать коммуникативную связь с разным контекстом.

Д. Белшау приводит определение, согласно которому цифровая грамотность — это основной механизм реализации социальной мобильности, что, в свою очередь, может способствовать преодолению чувства социальной изоляции. По его мнению, это мощное оружие в борьбе против бедности и социальной низкостатусности. Тем самым за понятием цифровой грамотности закрепляется психологический, социологический и экономический смысл.

Норвегия часто приводится Д. Белшау как пример того, каким образом можно интегрировать цифровую грамотность в общенациональную школьную программу, обеспечить «цифровую грамотность для всех». Инвестиции в инфраструктуру и упор на использование информационных компьютерных технологий при изучении различной деятельности были подкреплены идеей, адресованной ко всем гражданам, о возможности при постижении цифровой грамотности стать «творцами собственного благосостояния». При этом упор был сделан на включение в цифровое обучение маргинальных групп с целью повышения возможности их трудоустройства.

Образовательная реформа, известная в Норвегии как *продвижение познания*, привела к широкомасштабному овладению населением цифровой грамотностью. Она стала «пятой основной компетентностью» наряду с чтением, письмом, арифметическими навыками и навыками устной речи, будучи обязательной при изучении в каждом предмете и на каждом уровне обязательного обучения. Однако известна и другая точка зрения, приводимая Д. Белшау: многие заявления норвежского правительства так и не осуществились в полном объеме на практике, поскольку состояли главным образом из идеологии и риторики. Норвежские учителя делают то, что они всегда делали: традиционные методы учения и среда обучения без информационно-компьютерных технологий является доминирующей. «Пятая колонна» компетентности является только потенциальной «возможностью использовать информационно-коммуникационные технологии», и по-прежнему все сводится к «основным умениям и навыкам».

Вероятно, базовое понимание цифровых навыков нечетко формулируется в национальных и локальных программах. Решение этой проблемы в

Норвегии заключается в том, чтобы решить несколько важных и настоятельных задач:

- 1) ввести более широкое представление о цифровой грамотности: от демонстрации цифровых навыков с помощью электронного оборудования до постановки этических вопросов, заданий по развитию критического мышления, обогащению сотрудничества и творческого потенциала;
- 2) предотвращать учебные тренировки, ориентированные сугубо на выставление оценок, с тем чтобы подчеркнуть, что цифровая грамотность сама является формирующей оценкой;
- 3) убедиться, что понимание цифровой грамотности — явление глубинного порядка и не определяемое исключительно тем, что возможно измерить количественным способом.

«Вторые и третьи точки» ориентируют на то, что цифровая грамотность — «не фиксированный атрибут» и не то, что можно измерить. По мнению Д. Белшау, особенно важно принимать во внимание, что Норвегия считается мировым лидером в интегрировании цифровой грамотности в учебные программы.

Рассуждения о цифровой грамотности в Норвегии отражают состояние дел в Европейском сообществе. Цифровая грамотность и цифровая компетентность — термины, которые, как уже упоминалось выше, используются взаимозаменяемо и становятся все более и более основным компонентом в отношении дефицитных специальностей. Упор делается на то, что цифровые навыки, опирающиеся на возможности, предлагаемые информационно-компьютерными технологиями, следует использовать в образовании и работе творчески. Использование цифровых инструментов, применение цифровых навыков должно показать, что люди (он/она) в цифровом отношении являются квалифицированными и критичными гражданами.

Д. Белшау рассматривает цифровую грамотность в школьном контексте. Он задается вопросом: возможность отправлять текстовые сообщения с мобильного телефона или играть в игры-головоломки делает ли человека грамотным в цифровом отношении? В то время как отправка SMS-сообщений представляет высшую точку электронной грамотности для родителей, с образовательной точки зрения, отправка SMS и работа с мобильными телефонами вообще показателями электронной грамотности не являются и образованности обучающихся не добавляют.

Цифровая грамотность представляет собой нечто совсем иное. Выделяют (Mifsud и др.) широко понимаемые четыре элемента цифровой грамотности:

- 1) манипулирование цифровыми инструментами;
- 2) расширенная грамотность, основанная на нажатии кнопок;
- 3) соответствующие методы «монтаж», «копирование-стирание» и пр.;
- 4) «вложение визуального».

Цифровая грамотность поэтому является эффективным применением ряда базовых навыков в мире цифровых технологий.

Образование в Сингапуре часто упоминается как «мировой класс» в значительной степени вследствие стабильно высокой производительности сингапурских студентов по Программе организации экономического сотрудничества и развития (OECD) и Программе международной студенческой оценки (PISA). Эти тесты проводятся каждые три года начиная с 2000 года и охватывают несколько тысяч студентов незадолго до завершения обязательного курса образования. PISA оценивает навыки чтения, математическую и научную грамотность. Утверждается, что навыки, протестированные в PISA, являются необходимыми во взрослой жизни. Несогласные подчеркивают, что страны, находящиеся наверху сравнительной таблицы PISA, лишь незначительно опережают другие страны, причем отличающиеся однородностью.

Интересная натянутость очевидна в сингапурском договоре о страховании расходов на образование, где требования соответствовать либеральному Западу и стремиться к эффективности и производительности не в полной мере соотносятся между собой.

Цифровая грамотность — доминантовая новая грамотность в Сингапуре. Это обобщающее понятие, через которое понимаются другие виды грамотности, такие как технологическая грамотность и информационная грамотность. Цифровая грамотность понимается как «цифровая учебная грамотность», используемая в качестве сокращенной формы для применения ИКТ в образовании. Практически это выражает тенденцию быть на уровне того, что идентифицируется как «замена» или «увеличение», а не цель высшего порядка — модификация или «революционное» использование образовательной технологии.

Этот подход сосредотачивается на количественных показателях, что является показательным при подходе Сингапура к технологиям, а также к связанным с ними компетентностями и грамотностью.

Особенности развития цифровой грамотности в Австралии следующие. Доминантовая форма цифровой грамотности в Австралии — это «грамотность цифровых данных», хранимая в программных документах, стратегиях и образовательных платформах. Однако в австралийском правительственном документе по связи и грамотности (АСМА) подчеркивается, что есть много различных определений грамотности цифровых данных. Ссылаясь на (британское) определение компании Ofcom — «возможность использовать, понимать и создавать цифровые данные и коммуникации», АСМА устанавливает навыки и возможности, необходимые для действенного участия в цифровой экономике.

Важно, что ресурсы, касающиеся грамотности цифровых данных в Австралии, сопоставляются, легко находятся и демонстрируют некоторую когерентность подхода. Это возможно вследствие структуры правительственных ведомств: в стране есть Отдел широкополосной связи, коммуникации и цифровой экономики. Интересно, что концентрация на цифровой экономике является результатом единственной возможности уменьшить расстояния,

которые исторически доминировали в австралийских внутренних и внешних взаимоотношениях. В Австралии есть понимание различий между доступом к аппаратным средствам и грамотностью цифровых данных, необходимой для граждан XXI столетия.

В документе «Цифровая экономика Австралии: перспективные направления», сосредоточенном на успешных элементах цифровой экономики, выделяется грамотность цифровых данных наряду с другими проблемами, такими как «потребительское цифровое доверие». Три основных партнера в создании такой экономики — это правительство, промышленность и «сообщество» с грамотностью цифровых данных. Будучи правительственным документом, он фокусируется в основном на экономике и социальном единстве.

Грамотность цифровых данных убеждает, что все австралийцы в состоянии пользоваться преимуществами цифровой экономики: она стимулирует возможности для социального участия, творческой реализации, инновации, сотрудничества и занятости. У людей в малолюдных, сельских и периферийных районах также может быть улучшенный доступ к этим возможностям. Грамотность цифровых данных дает детям возможность эффективно учиться онлайн-способом; обеспечивает потребителям доверие к поиску информации и действиям в Интернете; дает каждому человеку возможность стать более эффективным и конкурентоспособным.

Цифровая грамотность — это не только экономическая, но и политическая проблема в Австралии. Поле битвы по различным формам и проявлениям традиционных форм грамотности через грамотность цифровых данных показывает некоторое обещание возобновления образовательного оптимизма.

Введение в действие грамотности цифровых данных привело к таким инициативам, как *революция цифрового образования* в Новом Южном Уэльсе. «Информационная грамотность — это ряд возможностей, требующих, чтобы отдельные лица распознали, когда им необходима информация, и имели возможность определить местоположение, оценить и эффективно использовать необходимую информацию». Это определение было принято в 2000 году на Совете австралийских университетских библиотекарей в городе Канберре.

Соединенные Штаты Америки (США) являются большой и разнообразной страной. Ее подход к новой грамотности проявляется в том, что работа выполняется быстро и почти в каждой области. В США почти все, что касается школ, было структурировано в прошлом десятилетии актом «Ни одного неохваченного ребенка» (NCLB). Он был подписан в 2001 году. В начале 2011 года NCLB был заменен. Глава С части D акта NCLB называется «Улучшение образования через технологию» (EETT) и имеет в качестве основной цели улучшение достижений обучающихся с помощью цифровых технологий. Вторичная цель — помочь каждому обучающемуся преодолеть цифровую пропасть и обеспечить ему возможность стать технологически грамотным

к моменту окончания восьмого класса, независимо от рейтинга, этнической принадлежности, пола, семейного дохода или нетрудоспособности.

Таким образом, цифровой грамотности в различных странах уделяется пристальное внимание. Ориентация на ее формирование законодательно закреплена и документально зафиксирована. Как перспективное направление обучения и развития обучающихся она включена в образовательные (школьные, университетские) программы учебных заведений. Цифровая грамотность рассматривается как ключ к социальному и экономическому успеху в XXI веке.

The article reviews the materials of Douglas A. J. Belshaw's doctoral thesis. Its social and psychological characteristics of digital literacy are presented, its levels are considered. Belshaw's approach to digital literacy is revealed through the ability to critically evaluate the information that is received daily through various media. A literate carrier is able to read, analyze and interpret messages, regardless of whether it contains entertainment or educational information. Along with this it analyses the role of digital literacy in social and economic politics of various countries of the world.

Keywords: digital literacy, digital culture, computer literacy, information literacy, information computer technologies, electronic literacy, literate carrier, digital skills.

Список литературы

1. *Douglas A.J. Belshaw* «What is 'digital literacy'? A Pragmatic investigation. A thesis submitted in 2011 to the Department of Education at Durham University by Douglas Alan Jonathan Belshaw for the degree of Doctor of Education (Ed. D.), 2011.

Е. М. Тишкина

От сущности познавательной стратегии к содержательно-функциональной модели формирования готовности педагогов к развитию этих стратегий у школьников

Е. М. Tishkina

From the essence of the cognitive strategy to the content-functional model of the teacher's readiness for their development in schoolchildren

В статье раскрывается содержание термина «познавательная стратегия» в понимании отечественных и зарубежных авторов. Сравниваются подходы, методы и способы работы с познавательными стратегиями в зарубежной и отечественной литературе. Рассматривается необходимость повышения квалификации учителей в связи с введением нового образовательного стандарта. Приводится описание содержательно-функциональной модели повышения квалификации педагогов по формированию готовности к развитию познавательных стратегий школьников и основные результаты ее реализации.

Ключевые слова: обучение, учение, развитие, познавательные способности, обучаемость, познавательные стратегии, концепция и технология «Целенаправленное развитие познавательных стратегий», повышение квалификации учителей, модель формирования готовности.

В научной литературе в сфере образования в последнее время очень часто используется термин «познавательная стратегия» во многих случаях без какого-либо уточнения понимания данного феномена. Даже если исследователи в области педагогики, когнитивной и педагогической психологии указывают его значение, то легко можно заметить, что позиции авторов в трактовке данного понятия часто не совпадают. Это создает объективные сложности как в теории, так и в практике обучения и развития учеников. В связи с этим актуально соотнести позиции ряда отечественных и зарубежных исследователей, найти общее и специфическое для выработки единого подхода в дальнейшем.

В конце XX — начале XXI века множество работ за рубежом было посвящено познавательным стратегиям. Они касались решения проблем общего образования (изучались стратегии чтения, математических вычислений, решения математических задач) и специальных задач (стратегия выполнения дизайнерских работ; работа с учащимися, имеющими определенную степень отставания в умственном развитии и, следовательно, трудности в обучении).

В данной статье сравниваются подходы, методы и способы проведения работы со стратегиями в российской и иностранной научных школах. Проводится анализ работ Montague и соавт. (1986, 1992, 1993, 2008) [14–17], Case и соавт. (1992) [9], Hutchinson (1993) [13], Cassel and Reid (1996) [10], Swanson (1999) [18], Graham and Harris (2003) [12], Chung and Tam (2005) [11].

В отечественной педагогике и психологии была создана и активно развивается концепция и технология доктора психологических наук А. А. Плигина «Целенаправленное развитие познавательных стратегий» (ЦРПС), в которой феномен «познавательная стратегия» исследуется наиболее глубоко и системно. Мы не встретили иных самостоятельных исследований познавательных стратегий в отечественной литературе (большинство авторов используют это понятие как синоним когнитивного стиля). Именно поэтому в статье в качестве подходов отечественных исследователей будет рассматриваться концепция и технология ЦРПС.

В зарубежных источниках определение стратегии, встречающееся в психолого-педагогической литературе, следующее: «Стратегия — это осознанно контролируемый процесс с четкими (определенными) целями, который облегчает действие» [1].

В отечественной литературе А. А. Плигин определяет познавательную стратегию как индивидуальную взаимосвязь (чаще всего последовательность) операций и действий (внутренних и внешних), направленных на реализацию результата в познавательной (учебной) деятельности [4].

В целом следует отметить, что исследования, проводившиеся в последние 20 лет в различных учебных программах и предметах, подтверждают эффективность использования стратегий для обучения. Наиболее общими позициями, которые разделяют почти все исследователи (отечественные и зарубежные), являются следующие.

1. Большинство людей пользуются устоявшимися стратегиями постоянно, даже не осознавая этого.

2. Каждая стратегия предназначена для выполнения определенной деятельности, и использование продуктивных стратегий повышает производительность деятельности.

3. Использование определенной стратегии позволят учащемуся перейти к самостоятельному регулированию деятельности.

4. В образовательном процессе начинать работу со стратегиями следует с мотивации учеников, целесообразно объяснить им преимущества работы со стратегиями и то, как изучение стратегии может улучшить их успеваемость. Необходимо найти то, что будет мотивировать каждого конкретного учащегося. Например, для кого-то важно выполнять работу быстрее, чем ранее; для кого-то — выполнять задание так, чтобы гордились родители; кому-то важно добиться уважения одноклассников.

5. Для того чтобы учащийся мог сознательно управлять своей деятельностью, чтобы у него появилась возможность самостоятельно усовершенствовать стратегии, необходимо серьезное развитие у ученика рефлексивных навыков, способности постоянно анализировать не только «что я делаю», но и «как» и «почему».

6. Слабоуспевающие учащиеся или учащиеся с ограниченными возможностями зачастую сами не могут вырабатывать успешные стратегии (соответственно будут использовать неэффективные). Для их обучения могут применяться стратегии успешных учеников.

7. Для обучения школьников работе со стратегиями требуются значительные затраты времени и усилий, особенно в том случае, если ставится цель не просто повысить успеваемость, а развить способности учащихся до того уровня, на котором их способность работы со стратегиями станет метакогнитивной и саморегулируемой.

8. Учителя должны постоянно проверять, что ученики эффективны в своей деятельности на всех этапах реализации стратегии. Периодически следует возвращаться и повторно прорабатывать некоторые этапы формирования стратегии.

9. Лучше организовывать работу со стратегиями, начиная с достаточно простой стратегии, и уделить этой работе достаточно времени, нежели сразу браться за работу над несколькими объемными стратегиями.

10. Учителя должны постоянно убеждаться, что учащиеся осознают возможности для применения успешных стратегий в различных ситуациях, и поощрять их к этому.

Проведя анализ подходов отечественных и зарубежных авторов к технологии работы со стратегиями и выделив сходные позиции, следует отметить, что данные подходы сильно различаются, а именно (как уже было указано): в определениях, которые даются понятию «стратегия»; в глубине проводимого анализа действий; а также по целому ряду критериев, представленных в таблице 1.

**Различия в подходах отечественных и зарубежных авторов
к работе с познавательными стратегиями**

Критерии сравнения	Зарубежные исследователи	ЦРПС
Нормативность — индивидуальность	Педагог представляет ученикам единственный вариант стратегии. Индивидуализация сводится к персональному подходу (авторы подчеркивают, что шаги должны объясняться один на один)	Большое внимание уделяется <i>индивидуальным</i> стратегиям (их выявлению и развитию). На основе обобщения опыта создаются нормативные стратегии
Уровень субъектности в работе с познавательной стратегией	Низкий уровень субъектности. Педагог знакомит учащихся с шагами успешной стратегии и делает это таким образом, чтобы они захотели ее использовать	Высокий уровень субъектности. Педагог предоставляет (в зависимости от возраста ученика) лист анализа, специализированный вопросник, неспециализированный вопросник, в результате использования которых ученик приходит к выявлению индивидуальной познавательной стратегии, которая затем анализируется и развивается. В работе со стратегиями ученик постепенно приходит к полной самостоятельности. Кроме этого, в ЦРПС ученик является участником подготовки методических и дидактических материалов
Продуктивность — репродуктивность	Репродуктивный характер работы со стратегиями (действия по образцу). При знакомстве учащихся с шагами успешной стратегии учитель показывает тот мыслительный процесс, который сопровождает ее использование	Продуктивный характер работы с познавательными стратегиями. Самостоятельная продукция элементов успешной деятельности (рефлексия уникальных элементов стратегии, самостоятельное решение об обмене успешными элементами стратегий с другими учениками или обогащение собственного познавательного опыта за счет заимствования новой стратегии)
Широта охвата учащихся, с которыми ведется работа со стратегиями	Работа ведется с учениками, имеющими невысокий уровень академической успеваемости	Работа ведется со всеми учениками. Успешный ученик может стать еще успешнее за счет расширения арсенала уникальных элементов в стратегии и освоения новых способов действий

Критерии сравнения	Зарубежные исследователи	ЦРПС
Критерий успешности работы со стратегиями	Основной акцент на академическую успеваемость (обученность)	Критериями в равной степени являются обученность и обучаемость
Субъект, осуществляющий контрольную функцию успешности стратегии	Контрольная функция за успешной реализацией стратегии находится у педагога. При внесении в стратегию изменений он должен убедиться, что стратегия остается успешной для выполнения конкретной задачи. Если же изменения не ведут к повышению успеваемости, то их приходится пересматривать	Контрольная функция за успешной реализацией и развитием познавательной стратегии находится у педагога и ученика. Начиная с определенного возраста (имея определенный уровень развития рефлексии) в результате совместного обсуждения в классе ученики самостоятельно приходят к выводу о том, какие действия и операции им следует добавить в свои стратегии, чтобы сделать их более успешными
Степень фасилитации	Высокая степень фасилитации. Учителю необходимо оказывать всевозможную поддержку учащимся для перехода от имеющегося уровня к самостоятельному использованию предложенной педагогом стратегии. Преподаватели и учащиеся работают вместе, чтобы освоить стратегию. Для этого можно использовать: совместную работу педагога и ученика над решением задач; работу учащихся в малых группах; предоставление корректирующей обратной связи; коррекцию стратегии (при этом учитель предлагает новый элемент для его использования в стратегии)	Степень фасилитации уменьшается по мере освоения учеником инструментов работы со стратегиями. На начальном этапе педагог обеспечивает репродуктивную рефлексию познавательной стратегии на основе вариативного списка ее компонентов. Затем оказывает помощь в осмыслении познавательной стратегии (за счет полученного на предыдущем этапе деятельности опыта) с использованием специального вопросника, направляющего рефлексию ученика. На третьем этапе ученик полностью самостоятельно рефлексировать познавательную стратегию, а учитель осуществляет поддержку данной деятельности в виде качественной обратной связи

Критерии сравнения	Зарубежные исследователи	ЦРПС
<p>Способ достижения полного усвоения/развития познавательных стратегий.</p> <p>Долгосрочное их сохранение в познавательном опыте ученика</p>	<p>Зарубежные исследователи считают, что даже при работе с простой стратегией потребуются некоторое повторное обучение, и это придется делать периодически.</p> <p>Авторы считают очень важным запоминание шагов стратегии таким образом, чтобы она стала «натурой» для учащегося. На это должно быть нацелено применение стратегии в различных повторах и вариациях</p>	<p>В ЦРПС не требуется постоянного возвращения к запоминанию основных элементов одной и той же стратегии, так как после ее использования в различных учебных ситуациях происходит качественное обогащение познавательного опыта ученика. После определенной практики применения данной стратегии она автоматизируется.</p> <p>Предварительно запоминать саму стратегию или ее элементы для последующего использования не требуется. Шаги стратегии могут быть записаны в виде памятки, к которой ученик обращается в случае необходимости в процессе учебной деятельности</p>
<p>Особенности переноса обобщенных знаний о познавательной стратегии в другие контексты применения и области знаний</p>	<p>Ученики не могут обобщить применение стратегии на различные ситуации, педагогу следует специально нацеливать их на подобное обобщение</p>	<p>Ученики относительно легко переносят опыт использования познавательных стратегий на широкий круг учебных ситуаций в различных областях знаний в связи с тем, что приобретают практику самостоятельной рефлексии и управления развитием стратегии</p>
<p>Влияние познавательных стратегий на развитие ученика</p>	<p>Считается, что применение стратегии может существенно улучшить успеваемость</p>	<p>Доказано, что системная работа со стратегиями ведет не только к повышению обученности, но и к повышению обучаемости, существенному познавательному и личностному развитию [5, с. 243–360; 8, с. 330–367].</p> <p>В ходе работы с познавательными стратегиями развиваются следующие аспекты индивидуального опыта ученика: рефлексия, арсенал общеучебных и специальных познавательных стратегий, состав интеллектуальных операций (сенсорного познания, логического познания, аналитико-синтетических, управленческих), мотивация, субъектная позиция в обучении</p>

Таким образом, анализ подходов отечественных и зарубежных авторов показал, что реализованный в русле ЦРПС образовательный процесс пред-

ставляет собой субъект-субъектное взаимодействие учителя и ученика, продуктивную рефлексивно-эвристическую деятельность. Необходимо отметить, что концепция ЦРПС позволяет достичь не только более высоких результатов в усвоении отдельных умений (например таких, как активное чтение и умножение, как это описывается в зарубежных источниках), но и в целом более высоких результатов обученности и обучаемости. Доказано, что системная работа со стратегиями в русле ЦРПС ведет к существенному познавательному и личностному развитию школьника: такие аспекты индивидуального опыта ученика, как рефлексия, мотивация, субъектная позиция в обучении, формируются и в значительной степени развиваются. Кроме этого, обогащается арсенал общеучебных и специальных познавательных стратегий, состав применяемых в них учеником интеллектуальных операций.

Сравнительный анализ используемых учителями общеобразовательных школ инновационных педагогических технологий (метод проектов, технология развития критического мышления, технология развивающего обучения и др.) показал, что приоритетным требованиям ФГОСа в полной мере отвечает технология А. А. Плигина «Целенаправленное развитие познавательных стратегий». Данная технология рассматривает надпредметные и внутрипредметные методы формирования и совершенствования обучаемости, дает педагогу инструменты для развития инициативы и самостоятельности (субъектности) учащихся, что позволяет эффективно выполнять требования ФЗ РФ «Об образовании в РФ» и ФГОС ООО.

Для того чтобы обеспечить данные результаты развития школьников с помощью концепции и технологии ЦРПС, необходима специальная подготовка учителей, то есть требуется разработка новых дополнительных образовательных программ повышения квалификации, которые могли бы обеспечить готовность педагога к развитию познавательных стратегий школьников. В связи с важностью решения данной задачи остановимся подробнее на особенностях содержательно-функциональной модели формирования готовности педагогов к развитию познавательных стратегий школьников, которая была создана нами как результат анализа концепции ЦРПС и глубокого осмысления понятия «формирование готовности».

Вслед за рассуждениями В. А. Сластенина [6] вначале комплексно рассмотрим профессиональную готовность педагога, выделим в ней ряд компонентов, охарактеризуем содержание каждого из этих компонентов с точки зрения профессиональной готовности педагога к развитию познавательных стратегий школьников.

• **Психологическая готовность** педагога к развитию познавательных стратегий школьников будет представлена высокой мотивацией педагога к профессиональной деятельности в целом и к инновационной педагогической деятельности в частности, наличием интереса к феномену познавательных стратегий, потребностью в самообразовании и саморазвитии в этой области знаний. Кроме этого, необходима готовность педагога к организации

диалога с учеником, к признанию его субъектом образовательного процесса для организации совместного анализа процесса учения. Важным является способность педагога к глубокому анализу существующей педагогической ситуации, собственных действий; творческому применению знаний о познавательных стратегиях и способах их развития.

- **Научно-теоретическая готовность** педагога к развитию познавательных стратегий школьников выражается наличием необходимого объема психолого-педагогических знаний и специальных знаний о познавательных стратегиях (система знаний и представлений, необходимых для работы с познавательными стратегиями; принципы, лежащие в основе данной технологии; особенности построения учебного процесса, типы уроков и т. д.).

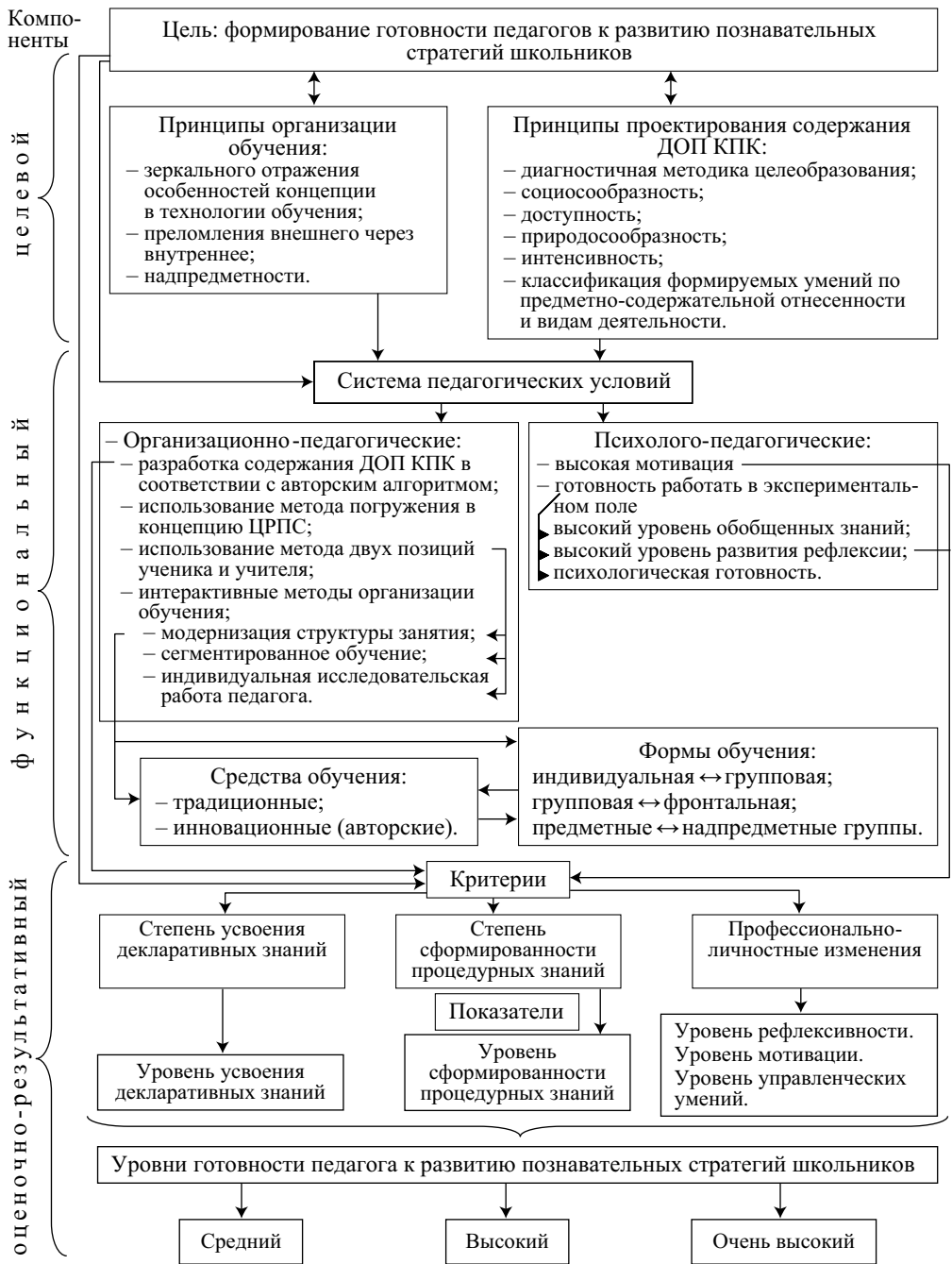
- **Практическая готовность** характеризуется реализацией полученных знаний о развитии познавательных стратегий в работе с учениками; способностью находить решение для конкретной педагогической ситуации; сформированными на достаточном уровне умениями, необходимыми для этого.

- **Психофизическую готовность** характеризует наличие у педагогов эмоционально-волевых качеств, позволяющих им в своей профессиональной деятельности создавать позитивную, творческую атмосферу, развивать рефлексивные способности учащихся, их способность к анализу познавательных стратегий; развивать в себе необходимые для работы с познавательными стратегиями личностные качества.

Необходимо подчеркнуть, что готовность, с одной стороны, — это показатель продуманности, эффективности педагогической системы подготовки, с другой — свойство личности самого педагога (предваряющее, проявляющееся и развивающееся в деятельности), и, кроме этого, — результат деятельности конкретного учителя, который зависит от его мотивированности, активности, приложенных усилий, то есть в понятие «готовность» входит одновременно и процесс, и результат подготовки. Таким образом, готовность педагога к развитию познавательных стратегий школьников является результатом целенаправленных усилий по подготовке учителя к данной деятельности, то есть необходимо говорить о формировании готовности.

Формирование готовности педагога будем рассматривать как целенаправленный и детально организованный процесс повышения квалификации, при котором созданы условия для развития активно-действенной позиции учителя, характеризующейся его установкой на развитие познавательных стратегий школьников; приложенными усилиями для приобретения комплекса знаний, необходимых для этого; определенным уровнем развития рефлексии, управленческих умений, мотивации.

Перейдем к описанию самой модели. Она состоит из трех компонентов (рис. 1): целевого, функционального и оценочно-результативного. В целевом компоненте главенствующей является цель данных курсов повышения квалификации, которая сформулирована как «формирование готовности педагогов к развитию познавательных стратегий школьников».



Примечание: ДОП КПК – дополнительное образование педагогов и курсы повышения квалификации.

Рис. 1. Содержательно-функциональная модель формирования готовности педагогов к развитию познавательных стратегий школьников

Цель взаимосвязана с двумя блоками взаимосвязанных принципов: принципы организации обучения и принципы проектирования содержания дополнительной образовательной программы курса повышения квалификации.

Принципы организации обучения педагогов являются системообразующими для данной модели и сформулированы нами как результат анализа концепции ЦРПС: **принцип зеркального отражения** особенностей концепции в технологии обучения (реализуется субъектная позиция учителя в отношении осваиваемых знаний, самостоятельная активность педагога постепенно превращается в самообучение, саморазвитие и самореализацию), **принцип преломления внешнего через внутреннее** (обучение учитывает имеющийся индивидуальный познавательный опыт педагогов), **принцип надпредметности** (курс повышения квалификации предназначен для педагогов разных предметов, работающих с учениками различных возрастов).

В качестве принципов проектирования содержания дополнительной образовательной программы курса повышения квалификации на основе работ В. П. Беспалько [2], Н. А. Галатенко [3], И. И. Ильясова [3] определены следующие: **диагностичная методика целеобразования** (задана четкая структура критериев оценки готовности педагога к развитию познавательных стратегий школьников); **социосообразность** (проанализированы задачи, которые необходимо решать учителю любого предмета в его практической деятельности в связи с работой по развитию познавательных стратегий); **доступность** (сначала рассмотрен материал с более низкой степенью абстракции, затем с более высокой); **природосообразность** (пристальное внимание уделено мотивированию учителей к развитию познавательных стратегий учеников); **интенсивность** (подобрано сочетание инновационных методов и форм работы таким образом, чтобы быстро и на высоком уровне решать поставленные дидактические задачи); **классификация формируемых умений** по предметно-содержательной отнесенности и видам деятельности.

Целевой компонент (цель и указанные два блока принципов) является детерминирующим для функционального компонента данной модели, определяет систему педагогических условий формирования готовности педагогов к развитию познавательных стратегий школьников, которая представляет собой сочетание организационно-педагогических (внешних) и психолого-педагогических (внутренних) условий. Среди **организационно-педагогических условий** в первую очередь отметим **алгоритм** разработки содержания дополнительной образовательной программы курса повышения квалификации, который может быть использован в качестве инструментария при разработке программ повышения квалификации в области любых инноваций. Схематично описывая данный алгоритм, следует сказать, что он предусматривает разделение знаний, подлежащих усвоению, на декларативные и процедурные, выделение общенаучных и аутентичных понятий в этих группах, определение содержания понятий и взаимосвязей

между ними, что было сделано нами для разработки содержания дополнительной образовательной программы курса повышения квалификации по формированию готовности педагогов к развитию познавательных стратегий школьников [7].

Вторым организационно-педагогическим условием является **метод погружения** в концепцию ЦРПС. Суть данного метода в том, что, с одной стороны, на занятиях курса повышения квалификации учитель развивает собственную способность к рефлексии, выявляет свои индивидуальные общеучебные стратегии, сравнивает эти стратегии со стратегиями других участников группы, анализирует их и т. д. С другой стороны, и между занятиями, в ежедневной преподавательской деятельности, педагоги погружены в данную технологию, поскольку применяют полученные знания в работе с учениками на уроках.

Третьим организационно-педагогическим условием является **метод двух позиций ученика и учителя**. Данный метод состоит в том, что для осмысления нового материала педагоги проживают образовательную концепцию и технологию ЦРПС в позиции ученика (выявляют собственные индивидуальные стратегии, испытывая при этом различные сложности), но с позиции взрослого человека глубоко анализируют собственный опыт познавательной деятельности.

Четвертым организационно-педагогическим условием является **использование интерактивных методов** организации обучения (групповые дискуссии; обсуждения в микрогруппах; тренинги; просмотр и обсуждение видеофрагментов; тестирование; вопросы к педагогам).

Пятым организационно-педагогическим условием, необходимым для формирования данной готовности, является **модернизация структуры занятий**. Каждое из них включает следующие этапы: мотивирование педагогов к рассмотрению данной темы; изучение теории (лекция); различного рода практическая деятельность педагога (в надпредметных и предметных группах); рефлексия.

В качестве шестого организационно-педагогического условия выступает **сегментированное обучение**: в течение года двухдневные занятия проходят два раза в месяц.

Седьмым условием успешного формирования готовности педагогов к развитию познавательных стратегий школьников является исследовательская работа каждого педагога, которая организуется с целью применения на практике полученных им знаний и умений.

Успешность формирования готовности педагогов к развитию познавательных стратегий школьников будет зависеть не только от деятельности преподавателя курсов повышения квалификации (то есть от организационно-педагогических условий), но и от характеристик личности самого педагога, то есть от психолого-педагогических условий. Среди **психолого-педагогических** названы высокая мотивация и готовность учите-

ля работать в экспериментальном поле, которая характеризуется совокупностью высокого уровня обобщенных знаний, высокого уровня развития рефлексии и психологической готовностью.

В функциональном компоненте модели отражено влияние используемых методов на средства и формы обучения. Применение данных методов привело к необходимости модернизации структуры занятия, что, в свою очередь, потребовало изменения средств и форм обучения. Для проведения данного курса повышения квалификации, кроме традиционных средств обучения, используются две группы инновационных авторских средств (первая группа — многофункциональные печатные раздаточные материалы предлагаются педагогам в готовом виде; вторая группа создается педагогами в процессе их когнитивной деятельности). Употребление указанных средств обучения взаимосвязано с использованием различных форм работы: применяются индивидуальная, групповая, фронтальная формы; объединение педагогов в предметные и надпредметные группы.

Оценочно-результативный компонент модели зависит от целевого (а именно — от цели, принципов организации обучения и проектирования содержания) и функционального компонентов (от указанной системы педагогических условий, как организационно-педагогических, так и психолого-педагогических). Данная зависимость позволяет определить критерии готовности педагога к развитию познавательных стратегий школьников, соответствующие им показатели, описать уровни данной готовности в оценочно-результативном компоненте модели. Критериями и показателями соответственно являются: степень усвоения декларативных знаний (уровень усвоения декларативных знаний); степень сформированности процедурных знаний (17 показателей); профессионально-личностные изменения (уровень рефлексивности, уровень мотивации, уровень управленческих умений).

Сочетание указанных показателей позволяет описать три уровня готовности педагогов к развитию познавательных стратегий школьников (средний, высокий и очень высокий). Средний уровень констатирует достаточные показатели по всем или большинству критериев освоения содержания курса повышения квалификации. Высокий уровень свидетельствует о полноценном, качественном освоении изученного материала, демонстрирует высокие показатели по всем или большинству критериев. Очень высокий уровень вместе с прогрессивным развитием показателей по всем критериям характеризуется творческим подходом педагога к изучаемому материалу, переходом его в позицию педагога-исследователя.

В заключение отметим, что предложенная модель формирования готовности педагогов к развитию познавательных стратегий школьников была с успехом реализована нами при проведении курсов повышения квалификации в г. Владимире в 2010/14 учебных годах. Так, например, в результате обучения на данных курсах повышения квалификации в 2012/13 учебном году очень высокий уровень готовности к развитию познаватель-

ных стратегий школьников показали 26,9 % учителей, высокий — 38,5 %, средний — 34,6 %, что является доказательством эффективности созданной модели.

The article reveals the content of the *cognitive strategy* term in the understanding of Russian and foreign authors. Approaches, methods and ways of working with cognitive strategies in foreign and Russian literature are compared. The need to improve the qualifications of teachers in connection with the introduction of a new educational standard is considered. It presents the description of the content-functional model of teachers' professional development on the formation of readiness for the development of cognitive strategies of schoolchildren and the main results of its implementation.

Keywords: training, learning, development, informative abilities, learning ability, cognitive strategies, *Purposeful development of cognitive strategies* technology and concept, teachers' refresher training, readiness formation model.

Список литературы

1. [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://cehs.unl.edu/csi/teachingstrategy.shtml>
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — М.: Просвещение, 1989. — 231 с.
3. Ильясов И. И. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине: пособие для преподавателей / И. И. Ильясов, Н. А. Галатенко. — М.: Логос, 1994. — 208 с.
4. Плигин А. А. Познавательные стратегии школьников / А. А. Плигин. — М.: Профит Стайл, 2007. — С. 28.
5. Плигин А. А. Познавательные стратегии школьников: от индивидуализации к личностно ориентированному образованию / А. А. Плигин. — М.: Твои книги, 2012. — 416 с.
6. Слостенин В. А. О критериях формирования социально-активной личности будущего учителя / В. А. Слостенин // Формирование социально-активной личности в условиях развитого социализма: сб. науч. тр. — М., 1983. — С. 147–155.
7. Тишкина Е. М. Содержание курса повышения квалификации «Целенаправленное развитие познавательных стратегий школьников» / Е. М. Тишкина // Среднее профессиональное образование. — 2012. — № 11. — С. 53–55.
8. Целенаправленное развитие познавательных стратегий школьников (ЦРПС): из опыта работы экспериментальной площадки / под ред. д-ра психол. наук А. А. Плигина. — Владимир: Транзит-ИКС, 2012. — 368 с.
9. Case L. P. Improving the mathematical problem-solving skills of students with learning disabilities: Self-regulated strategy development / L. P. Case, K. R. Harris, S. Graham // The Journal of Special Education — 1992. — Vol. 26, N. 1–1.
10. Cassel J. Use of a self-regulated strategy intervention to improve word problem-solving skills of students with mild disabilities / J. Cassel, R. Reid // Journal of Behavioral Education. — 1996. — Vol. 6. — P. 153–172.
11. Chung K. H. Effects of cognitive-based instruction on mathematical problem solving by learners with mild intellectual disabilities / K. H. Chung, Y. H. Tam // Journal of Intellectual and Developmental Disability. — 2005. — Vol. 30. — P. 207–216.
12. Graham S., Harris K. R. Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies. In H. L. Swanson, K. R. Harris, S. Graham (Eds.), Handbook of learning disabilities. — New York: Guilford Press, 2003. — P. 323–334.
13. Hutchinson N. L. Effects of cognitive strategy instruction on algebra problem solving of adolescents with learning disabilities / N. L. Hutchinson // Learning Disability Quarterly. — 1993. — Vol. 16. — P. 34–63.
14. Montague M. The effect of cognitive strategy training on verbal math problem solving performance of learning disabled adolescents / M. Montague, C. S. Bos // Journal of Learning Disabilities. — 1986. — Vol. 19. — P. 26–33.

15. *Montague M.* The effects of cognitive and metacognitive strategy instruction on the mathematical problem solving of middle school students with learning disabilities / M. Montague // *Journal of Learning Disabilities.* — 1992. — Vol. 25. — P. 230–248.

16. *Montague M.* Cognitive strategy instruction and mathematical problem-solving performance of students with learning disabilities / M. Montague, B. Applegate, K. Marquard // *Learning Disabilities Research & Practice.* — 1993. — Vol. 8. — P. 223–232.

17. *Montague M.* Self-regulation strategies to improve mathematical problem solving for students with learning disabilities / M. Montague // *Learning Disability Quarterly.* — 2008. — Vol. 31. — P. 37–44.

18. *Swanson H. L.* Interventions for students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcomes / H. L. Swanson. — New York : Guilford Press, 1999.

А. А. Фомин

Диагностики метапредметных компетенций у учащихся основной школы (на математическом материале)

A. A. Fomin

Secondary school students' meta-subject competencies diagnostics (on mathematical material)

В статье рассматривается подход к проектированию заданий для диагностики метапредметных образовательных результатов учащихся с 5-го по 9-й класс. Приводятся примеры диагностических заданий, построенных на основе математического предметного материала. В статье приведены также результаты первого и второго этапов экспериментального лонгитюдного исследования со школьниками 5–8-х классов. Проводится сравнительный анализ результатов выполнения диагностических заданий между учениками 5, 6, 7 и 8-х классов, оценивается качество выполнения заданий, обсуждаются резервы в развитии метапредметных компетенций учащихся. Отмечается положительная динамика в развитии уровня выделенных метапредметных компетенций учащихся за год. Кроме того, в статье рассматривается возможность применения подобранных заданий для диагностики метапредметных компетенций.

Статья будет интересна педагогам и психологам, решающим задачу организации диагностики метапредметных образовательных результатов учащихся основной школы.

Ключевые слова: метапредметные образовательные результаты, метапредметные компетенции, диагностика метапредметных образовательных результатов на основе математического материала, проектирование диагностических заданий.

В связи с переходом основного общего образования на новые федеральные государственные образовательные стандарты меняются требования к результатам образования. ФГОС ООО предполагает формирование у учащихся метапредметных, личностных и предметных образовательных результатов, вместе с чем встает и вопрос об их диагностике. Особенно актуальной становится проблема диагностики метапредметных результатов, которая не является однозначно и окончательно решенной. В статье мы предлагаем рассмотреть ряд заданий, направленных на диагностику метапредметных компетенций, и опыт их апробации на протяжении двух лет.

Опираясь на международный опыт и опыт диагностики в рамках теории развивающего обучения, временный научно-исследовательский коллектив

Московского государственного психолого-педагогического университета разработал и адаптировал предложенные ниже диагностические задания. В первом этапе исследования участвовали 340 учащихся из четырех школ Москвы и Московской области, среди них 120 пятиклассников, 122 шестиклассника и 98 семиклассников. Во втором этапе исследования приняли участие 334 учащихся тех же школ и классов. Школы отличались по своим видам: один кадетский корпус, одна областная гимназия, одна московская школа и одна школа, находящаяся в дачном поселке (далее поселковая школа). Апробация заданий проводилась во время уроков, на выполнение заданий отводилось 45 минут, задания раздавались учащимся индивидуально на бланках (12 заданий). Перед выполнением учащимся была зачитана стандартная инструкция по участию в исследовании. В настоящей статье мы представляем результаты первого и второго этапов констатирующего эксперимента.

Предполагается, что перечень отобранных заданий направлен на диагностику таких метапредметных образовательных результатов, указанных в ФГОСе, как:

- умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией;
- умение устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение и делать выводы;
- умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач [7].

При проектировании используемых заданий учитывался отечественный опыт разработки диагностических заданий в рамках теории развивающего обучения [1; 4; 6], а также опыт проведения диагностики в рамках международной программы по оценке образовательных достижений учащихся PISA [8]. Использование заданий, построенных по аналогии с заданиями из PISA, представляется правомерным, так как в данном исследовании заявлено, что наряду с формированием предметных знаний и умений школа должна обеспечивать развитие у учащихся умения использовать свои математические знания для разрешения разнообразных ситуаций, близких к реальным. Отмечается, что идеология программы PISA, направленная на использование учащимися полученных знаний в качестве средства для решения реальных жизненных задач, в некоторой мере является основанием описания планируемых образовательных результатов в ФГОСе основного общего образования [3].

Предполагается, что отобранные задания могут быть использованы в качестве диагностического инструментария на протяжении всего обучения в основной школе, то есть с 5-го по 9-й класс. Таким образом, использование данных заданий позволит производить адекватную оценку динамики изменений указанных метапредметных компетенций на протяжении всего обучения

в основной школе и избежать диагностики различными средствами на каждом этапе обучения. В тексте данной статьи рассмотрены отдельные задания, входящие в состав диагностической батареи, основанной на математическом материале; к заданиям приведены комментарии и способы решения. Прочие задания данного диагностического блока подробно рассматривались ранее [5].

Несмотря на то, что для решения отобранных диагностических заданий учащемуся необходимо владеть определенным минимумом предметных компетенций, мы предполагаем, что нахождение верного способа решения данных заданий будет зависеть в большей мере от уровня развития указанных метапредметных компетенций. При решении конкретных заданий то или иное умение, обеспечивающее метапредметную компетенцию, будет задействовано в большей или меньшей степени. Вместе с тем мы предполагаем, что оценка уровня развития выделенных метапредметных компетенций может быть произведена только комплексно с использованием серии взаимосвязанных диагностических заданий. В связи с этим использование набора заданий, направленного на оценку конкретных метапредметных компетенций, позволяет определить более точно их уровень развития в зависимости от решения (или нерешения) тех или иных отдельных заданий диагностического блока, то есть о высоком уровне развития указанной метапредметной компетенции может свидетельствовать способность испытуемого находить способы ее применения в различных ситуациях. Итак, рассмотрим некоторые из заданий.

Задача 6. Сколько было рукопожатий?

На совещание явилось 10 человек, и все они обменялись рукопожатиями.

Сколько было рукопожатий?

- 90
- 10
- 100
- 45
- 50

Решение

Способ 1.

Каждый из 10 человек пожал руки своим коллегам. Однако произведение $10 \times 9 = 90$ дает удвоенное число рукопожатий (так как в этом расчете учтено, что первый пожал руку второму, а затем второй первому, на самом же деле было одно рукопожатие).

Итак, число рукопожатий равно:

$$(10 \times 9) : 2 = 45.$$

Способ 2.

Первый участник совещания пожал руки 9 коллегам, второй — 8 (плюс рукопожатие с первым, которое уже учтено), третий — 7 и т. д.

Девятый ограничился одним рукопожатием, а на долю десятого выпала пассивная роль — принимать приветствия.

Таким образом, общее число рукопожатий выражается суммой:

$$N = 9 + 8 + 7 + 6 + 5 + 4 + 3 + 2 + 1$$

или

$$N = 1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7 + 8 + 9$$

Сложив почленно обе суммы, получаем:

$$\begin{aligned} 2N &= (9 + 1) + (8 + 2) + (7 + 3) + (6 + 4) + (5 + 5) + (4 + 6) + (3 + 7) + \\ &\quad + (2 + 8) + (1 + 9) = 10 \times 9; \\ N &= (10 \times 9) : 2 = 45. \end{aligned}$$

Комментарий

Для решения данного задания необходимо переформулировать приведенные условия в математическую плоскость и в дальнейшем применить один из предложенных предметных способов решения. Учащиеся, незнакомя с арифметической прогрессией, могут решить данную задачу простым подсчетом количества рукопожатий, что и показывает в некоторых случаях качественный анализ решения задачи. Важным в данном задании является умение определять способы действий в рамках предложенных условий и требований. Без проведения анализа задания провокационным является поспешное желание перемножить количество человек на количество рукопожатий, вследствие чего часто указывается неправильный вариант ответа.

Задача 7. Сколько страниц выпало из книги?

Из поврежденной книги выпала часть сшитых вместе листов. Номер первой выпавшей страницы — 143.

Номер последней страницы записан теми же цифрами, но в ином порядке.

Сколько страниц выпало из книги? Выбери из пяти предложенных вариантов только один правильный ответ.

- 270
- 287
- 172
- 158
- 187

Решение

Первая выпавшая страница имеет нечетный номер.

Следовательно, номер последней выпавшей страницы четный и равен 314 (единственное четное число, большее 143 и составленное из тех же цифр).

В книге осталось 142 страницы, предшествующие выпавшим.

Поэтому число выпавших страниц равно $314 - 142 = 172$.

Комментарий

Данное задание может быть решено как в результате понимания того, что число выпавших страниц должно быть четным, так и путем подбора всех возможных комбинаций. Кроме того, есть риск, что при решении задания учащиеся, перебирая возможные комбинации цифр, вычтут из них не 142,

а 143, не обратив внимание на то, что 143-я страница является уже первой выпавшей. При таком расчете неверным решением может оказаться, например, такое: $413 - 143 = 270$. В данной задаче проявляются такие компетенции, как умение устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение и делать выводы, умение определять способы действий в рамках предложенных условий и требований.

Задача 8 (8.1, 8.2, 8.3) [2].

Сергей – большой любитель кататься на скейтборде. Он нередко заходит в магазин «Спорт», чтобы выяснить цены на некоторые товары.

В этом магазине можно купить полностью собранный скейтборд. Но можно купить платформу, один комплект из четырех колес, один комплект из двух держателей колес, а также комплект металлических и резиновых составных частей и собрать свой собственный скейтборд. Цены в магазине на эти товары представлены в таблице 1.

Таблица 1

Цены на части к скейтборду

Товар	Цена	
Собранный скейтборд	82 или 84	
Платформа	40, 60 или 65	
Один комплект из четырех колес	14 или 36	
Один комплект из двух держателей колес	16	
Один комплект металлических и резиновых деталей скейтборда	10 или 20	

Прочитайте вопросы и выберите один ответ, который вы считаете правильным, и отметьте его галочкой . Если вы ошиблись с ответом, можете зачеркнуть его и поставить новую галочку на правильном месте.

Вопрос 1 (8.1)

Сергей хочет сам собрать для себя скейтборд. Какую наименьшую цену и какую наибольшую цену можно заплатить в этом магазине за все составные части скейтборда?

А) Минимальная цена:

72

80

82

84

Б) Максимальная цена:

144

132

137

153

Решение

Наименьшая цена складывается из наименьших цен составляющих скейтборда: $40 + 14 + 16 + 10 = 80$. Наибольшая цена складывается из наибольших цен составляющих скейтборда: $65 + 36 + 16 + 20 = 137$.

Ответ: минимальная — 80; максимальная — 137.

Комментарий

Данное задание является одним из наиболее простых и предполагает обращение к таблице, поиск необходимых данных, сложение наименьших и наибольших цен. Метапредметная составляющая данного задания минимальная, поэтому предполагается, что большинство учащихся справятся с заданием без особых трудностей. Неверные варианты ответа могут свидетельствовать о низком уровне развития способности определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, навыков работы с таблицами. Однако ошибки в данном задании следует рассматривать в комплексе с выполнением задач всего диагностического блока.

Вопрос 2 (8.2)

В магазине предлагают на выбор три различных вида досок, два различных комплекта колес, два различных комплекта металлических и резиновых деталей. При этом имеется только один выбор комплекта держателей колес.

Сколько различных скейтбордов может собрать Сергей из предлагаемых составных частей?

6

8

10

12

Решение

К каждому из трех видов платформ можно подобрать два вида колес. Получается шесть различных комбинаций платформ и колес. К каждой из этих комбинаций комплект держателей подбирается одним-единственным способом. Значит, есть шесть комбинаций платформ, колес и держателей колес. К каждой из этих комбинаций комплект деталей подбирается двумя способами. Итого получается 12 способов сборки скейтборда.

Ответ: 12.

Комментарий

Данное задание предполагает анализ и ориентирование в условиях задачи, способность определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, умение строить логическое рассуждение и делать выводы. Сориентировавшись в условиях задачи, остается только определить адекватный предметный способ действия: в данном случае это перемножение количества вариаций деталей: $3 \times 2 \times 2 \times 1 = 12$.

Вопрос 3 (8.3)

У Сергея 120 у. е., и он хочет собрать самый дорогой скейтборд, который может себе позволить на эти деньги. Сколько денег он может истратить на каждую из четырех частей скейтборда? Выберите вариант ответа.

На платформу:

40

60

65

На колеса:

14

36

На держатели колес:

14

16

На комплект деталей:

10

20

Решение

1-й способ. Самый дорогой скейтборд стоит 137 у. е. У Сергея 120 у. е., ему надо сэкономить как минимум 17 у. е. На платформе можно сэкономить либо 5 (что недостаточно), либо 25 у. е., на колесах — 22, на комплекте деталей — 10 (что тоже недостаточно). В сочетании экономия составляет либо более 22 у. е., либо 15 у. е. (что тоже недостаточно). В итоге минимальную экономию, составляющую не менее 17 у. е., можно осуществить на колесах. Самый дорогой скейтборд со стоимостью не более 120 у. е. собирается из платформы за 65, колес за 14, держателей колес за 16 и комплекта деталей за 20 у. е.

2-й способ.

Выпишем в таблицу, сколько Сергей может сэкономить на деталях самого дорогого скейтборда.

Детали скейтборда	Экономия
Платформа	5 или 25
Комплект колес	22
Комплект деталей	10

В сочетаниях экономия может составить 5, 10, 15, 22, 27, 32 у. е. и более. Наименьшая возможная экономия, большая 17, составляет 22 у. е. (экономия на комплекте колес).

Ответ: 65 у. е. на платформу, 14 — на колеса, 16 — на держатели колес, 20 — на комплект деталей.

Комментарий

В соответствии с двумя вышеуказанными способами решения задание предполагает также умение ориентироваться в условиях задачи, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией, а также умение строить логическое рассуждение и делать выводы. Задачи группы № 8 также требуют от учащихся умения создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач.

Результаты и их интерпретация

Максимальный возможный результат за выполнение всех заданий диагностического блока составляет 12 баллов (по одному баллу за каждое задание и подзадание). В среднем на первом этапе исследования были следующие результаты: 5-е классы выполнили 25,3 % заданий, 6-е классы — 34 % заданий, 7-е классы — 40,2 %. На втором этапе были получены следующие результаты: 6-е классы — 30,7 % заданий, 7-е классы — 39,9 %, 8-е классы — 50,6 %. В таблице 2 приведены данные о набранных баллах в процентах учениками 6, 7 и 8-х классов.

Таблица 2

**Количество учащихся 5–7-х (первый этап эксперимента)
и 6–8-х (второй этап эксперимента) классов в процентах,
набравших от 0 до 12 баллов за выполнение диагностических заданий**

Баллы	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Первый этап эксперимента													
5-е классы	7,5	12,5	18,3	23,3	16,6	15,0	4,1	2,5	0	0	0	0	0
6-е классы	2,5	9,8	13,1	12,3	17,2	20,5	14,7	5,7	2,4	0,8	0,8	0	0
7-е классы	5,8	1,7	9,1	12,5	18,3	17,5	13,3	11,7	7,5	2,5	0	0	0
Второй этап эксперимента													
6-е классы	5,6	4,2	12,5	29,2	20,8	15,3	6,9	4,2	1,4	0	0	0	0
7-е классы	0	4,2	10	10	17,7	15,1	19,3	12,6	3,4	4,2	3,4	0	0
8-е классы	0	0,9	2,8	8,3	13	13	15,8	27,8	6,5	4,6	5,6	1,8	0

В данной таблице мы наблюдаем прогресс качества выполнения заданий от первого этапа эксперимента ко второму. Из таблицы также можно заключить, что для более 40 % учащихся 6-х классов второго этапа эксперимента доступно решение более трети диагностических заданий, а 62 % учащихся 8-х классов второго этапа экспериментального исследования способны решить 6 заданий и более. Одновременно с этим отмечается, что только 7 % учащихся 8-х классов способны решить 10 диагностических заданий и бо-

лее. Хочется также отметить, что максимальный балл в 5-м классе первого этапа экспериментального исследования — 7 баллов; максимальный балл в 8-х классах второго этапа экспериментального исследования составляет 11 баллов. На основе полученных данных можно заключить, что задания имеют диагностический потенциал как для 5-х, так и для 8-х классов. Однако для лучшего понимания диагностических возможностей отдельных заданий и динамики развития метапредметных компетенций следует рассмотреть процент их выполнения различными классами на двух этапах экспериментального исследования. Для этого обратимся к таблице 3.

Таблица 3

Сравнение процента выполнения учащимися диагностических заданий на первом и втором этапах экспериментального исследования

	5-е и 6-е классы		6-е и 7-е классы		7-е и 8-е классы		Уровень статистической значимости достоверности различий по критерию Фишера между классами		
							5-е и 6-е классы	6-е и 7-е классы	7-е и 8-е классы
Задание 1	37,5	43,0	33,6	47,9	51,3	63,9	—	—	—
Задание 2	23,3	26,4	23,8	26,1	33,0	37,0	—	—	—
Задание 3.1	72,5	79,1	88,5	93,3	76,5	94,4	—	—	< 0,05
Задание 3.2	24,2	27,8	57,4	32,8	46,1	51,9	—	< 0,01	—
Задание 3.3	19,2	8,3	7,4	17,7	12,2	13,9	< 0,05	< 0,01	—
Задание 4	1,7	4,2	9,0	24,4	20,9	46,3	—	< 0,01	< 0,01
Задание 5	30,0	30,6	32,0	55,5	41,7	63,9	—	< 0,01	< 0,01
Задание 6	5,0	23,6	23,7	39,5	19,1	50,0	< 0,01	< 0,01	< 0,01
Задание 7	7,5	11,1	9,0	5,0	7,0	17,6	—	—	< 0,01
Задание 8.1	50,8	62,5	63,9	76,5	73,0	81,5	—	< 0,05	< 0,05
Задание 8.2	15,0	23,6	29,5	47,1	36,5	41,7	—	< 0,01	—
Задание 8.3	16,7	18,0	30,3	37,8	19,1	44,4	—	—	< 0,01
Средний показатель	25,3	30,7	34,0	39,9	40,2	50,6			

Исходя из данных, указанных в таблице, мы видим положительный рост качества выполнения заданий при переходе от первого этапа экспериментального исследования ко второму. Более того, многие результаты между первым и вторым этапами исследования значимо различаются по критерию Фишера. Как мы видим, задания 3.3, 4, 5, 6, 8.1 дают наибольшие достоверные различия между классами.

Рассмотрим более подробно процент выполнения отдельных заданий в различных классах. Исходя из указанной таблицы, наиболее простыми для выполнения во всех классах оказались задания 3.1 и 8.1, а наиболее сложными — задания 4 и 7. Задание 3.1 и задание 4 рассматривались ранее [5]. Что

касается заданий 3.1 и 8.1, то высокий процент выполнения данных заданий во всех классах может быть объяснен простотой их решения на предметном уровне, а сами задания являются вводными по отношению к последующим в данной подгруппе (3 и 8). Можно предположить, что диагностический потенциал данных заданий имеется только по отношению к оценке низкого уровня развития метапредметных компетенций и в контексте с группой других заданий диагностического блока.

С другой стороны, особый интерес представляют задания 4 и 7, которые вызвали значительные трудности. При этом если задание 4 является трудным только для учащихся 5-х (1,7 % справившихся) и 6-х классов (4,2 и 9 % справившихся), то задание 7 вызывает трудности во всех классах. Хочется также отметить, что задание 4 требует указать в ответе конкретный временной интервал, а элемент случайности выбора правильного ответа крайне мал (1/300), в связи с чем предполагается, что полученный процент учащихся действительно справился с задачей. Исходя из этого можно предположить, что задание может быть доступно и для учащихся 5-х классов. Иначе дело обстоит с заданием 7, с которым даже в 8-х классах справилось только 17,6 % учащихся. При этом данное задание предполагает выбор одного из пяти вариантов ответа, то есть вероятность случайного выбора правильного ответа составляет 20 %. Вместе с тем мы видим, что во всех классах, помимо 8-го (второй этап эксперимента), процент правильного выполнения задания не превышает 11 %. Исходя из этого можно предположить, что большинство учащихся пытались самостоятельно решить задачу, но выбирали неверную стратегию решения. В любом случае для оценки диагностического потенциала данного задания требуется его дополнительный анализ.

Рассмотрим отдельно различия в показателях между учащимися, находящимися в разных условиях обучения: кадетский корпус (интернат), московская школа, московская областная гимназия и поселковая школа. Для этого обратимся к таблице 4.

Таблица 4

Сравнение качества выполнения учащимися диагностических заданий в различных условиях обучения

		5-й (6-й) класс	6-й (7-й) класс	7-й (8-й) класс
Кадетский корпус	1-й год	2,7	3,9	3,3
	2-й год	3,9	3,8	5,9
	Динамика	+44,4 %	-2,6 %	+78,8 %
Областная гимназия	1-й год	3,3	5,6	5,4
	2-й год	4,2	7,1	6,8
	Динамика	+27,3 %	+26,8 %	+26 %
Московская школа	1-й год	3,7	4,7	5,5
	2-й год	4,3	5,8	6,4
	Динамика	+16,2 %	+23,4 %	+16,4 %

		5-й (6-й) класс	6-й (7-й) класс	7-й (8-й) класс
Поселковая школа	1-й год	2,5	2,9	4,7
	2-й год	3,6	3,9	5,8
	Динамика	+44 %	+34,5 %	+23,4 %

Как мы видим, в таблице 4 изображены данные качества выполнения диагностических заданий учащимися из различных образовательных учреждений на первом (1-й год) и втором (2-й год) этапах исследования, а также показана динамика их изменений. Средний балл в московской школе и московской областной гимназии на первом и втором этапах исследования несколько выше, чем в кадетском корпусе и поселковой школе, однако динамика различается. Так, у 5-х (6-х) и 7-х (8-х) классов кадетского корпуса мы видим более высокий процент роста качества показателей, чем у остальных образовательных учреждений, однако в 6-м (7-м) классе наблюдается даже незначительная отрицательная динамика (-2,6 %) качества выполнения. Кроме того, в поселковой школе также наблюдается более значительный рост качества выполнения заданий по сравнению с московской школой и областной гимназией, но средние показатели качества несколько ниже. Исходя из полученных данных можно предположить, что диагностические задания могут отражать различия между учащимися, находящимися в разных условиях обучения.

Таким образом, исходя из полученных результатов можно заключить, что наблюдается положительная динамика роста метапредметных компетенций от младшего класса к старшему (от первого этапа экспериментального исследования ко второму). Кроме того, мы наблюдаем, что большинство предложенных заданий являются доступными для учащихся уже в 5-м классе; одновременно с этим наблюдаем, что учащиеся 7-х и 8-х классов сталкиваются с трудностями в решении различных заданий. На основании этого мы можем заключить, что предложенные задания могут применяться в равной мере для учащихся с 5-го по 8-й класс (в дальнейшем предполагается третий этап эмпирического исследования с участием 9-го класса). Вместе с этим можно сказать, что имеются определенные резервы в развитии метапредметных компетенций у учащихся основной школы как среди 5-х и 6-х классов, так и среди 7-х и 8-х классов.

Подводя итог всему вышесказанному, мы можем сделать следующие выводы:

- 1) наблюдается положительная динамика в развитии уровня выделенных метапредметных компетенций учащихся за год (от первого этапа экспериментального исследования ко второму);
- 2) данные диагностические задания могут использоваться для оценки уровня развития выделенных метапредметных образовательных результатов учащихся основной школы;

- 3) применение всего блока диагностических заданий дает возможность увидеть динамику развития метапредметных компетенций учащихся;
- 4) задания 3.3, 4, 5, 6, 8.1 отражают наибольшие достоверные различия между классами;
- 5) принципы построения указанных заданий могут применяться для проектирования инструментария диагностики метапредметных образовательных результатов учащихся основной школы;
- 6) имеются определенные резервы в развитии метапредметных компетенций у учащихся основной школы как среди 5-х и 6-х классов, так и среди 7-х и 8-х классов.

Представленные результаты отражают промежуточный этап лонгитюдного исследования и включают в себя только часть диагностических заданий, направленных на оценку ряда метапредметных компетенций. В дальнейшем планируется провести третий диагностический срез на 7–9-х классах с использованием указанного диагностического блока, что позволит более адекватно оценить возможность использования заданий и их универсальность для оценки уровня развития метапредметных компетенций в основной школе.

The article considers the approach to the design of tasks for diagnosing the meta-subject educational results of students from the 5th to the 9th grade. Examples of diagnostic tasks constructed on the basis of mathematical subject material are given. The article also presents the results of the first and second stages of an experimental longitudinal study with schoolchildren of 5-8 grades. The comparative analysis of the results of the performance of diagnostic tasks among pupils of the 5th, 6th, 7th and 8th grades is conducted, the quality of the tasks is assessed, the reserves are discussed in the development of the students' meta-subject competencies. There is a positive dynamics in the development of the level of the marked out meta-subject competencies of students for the year. In addition, the article discusses the possibility of applying selected tasks for the diagnosis of meta-subject competencies. The article will be of interest to teachers and psychologists who solve the problem of organizing the diagnosis of the meta-subject educational results of the secondary school students.

Keywords: meta-subject educational results, meta-subject competences, diagnostics of meta-subject educational results on the basis of mathematical material, design of diagnostic tasks.

Список литературы

1. *Гуружапов В. А.* Умение анализировать условие задачи как метапредметный результат обучения [Электронный ресурс] / В. А. Гуружапов, Л. Н. Шиленкова // Психологическая наука и образование psyedu.ru. — 2013. — № 5. — Режим доступа: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n5/Gurugapov_Schilenkova.shtml (дата обращения: 12.07.2016).
2. Международное исследование PISA. Примеры заданий по математике [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.centeroko.ru/public.htm#pisa_pub
3. *Поливанова К. Н.* Образовательные результаты основной школы в контексте международных исследований / К. Н. Поливанова // Психологическая наука и образование. — 2015. — Т. 20, № 4. — С. 19–30. — doi: 10.17759/pse.2015200402
4. *Соколов В. Л.* Опыт диагностики анализа и рефлексии как универсальных учебных действий / В. Л. Соколов // Психологическая наука и образование. — 2012. — № 3. — С. 29–33.
5. *Соколов В. Л.* Опыт диагностики метапредметных компетенций учащихся основной школы (на математическом материале) [Электронный ресурс] / В. Л. Со-

колов, А. А. Фомин // Психологическая наука и образование psyedu.ru. — 2016. — Т. 8, № 4. — С. 174–184. — doi:10.17759/psyedu.2016080417

6. Улановская И. М. Компьютерный пакет методик оценки метапредметных результатов начальной школы [Электронный ресурс] / И. М. Улановская // Психологическая наука и образование psyedu.ru. — 2014. — Т. 6, № 2. — С. 306–319. — doi:10.17759/psyedu.2014060226

7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/543/файл/749/приказ%20Об%20утверждении%201897.rtf> (дата обращения 01.02.2017).

8. PISA 2015: assessment and analytical framework: science, reading, mathematic and financial literacy // OECD, 2016.

Д. Н. Чернышев

Влияние психологической совместимости на эффективность деятельности экипажей морских судов

D. N. Chernyshev

The influence of psychological compatibility on the sea vessels crews' activity efficiency

Статья посвящена экспериментальному подходу к эффективности деятельности экипажей морских судов. Существенным резервом обеспечения эффективной работы членов экипажей является мониторинг и использование социально-психологического потенциала рабочего коллектива. Работники со средним уровнем психологической совместимости демонстрируют более высокую удовлетворенность совместными действиями и результатом этих действий, чем работники с высоким или с низким уровнем психологической совместимости.

Ключевые слова: психологическая совместимость, формирующий эксперимент, экспериментальный план, эффективность деятельности, методы исследования.

Исследование особенностей психологической совместимости членов экипажей морских судов, а именно изучение особенностей социально-психологического климата и совместной деятельности членов экипажей, дает возможность выдвинуть гипотезу, которая заключается в том, что психологическая совместимость влияет на эффективность деятельности экипажей морских судов. Для проверки выдвинутой гипотезы была разработана программа психологического эксперимента по исследованию психологической совместимости экипажей морских судов [1]. Эмпирическая часть включает в себя проведение экспериментального исследования на констатирующем и формирующем уровнях [5].

Для проведения формирующего эксперимента на выбранных морских судах был избран экспериментальный план для двух групп с предварительным и итоговым тестированием [4].

Основанием для выбора и применения вышеуказанного экспериментального плана явилось то, что данный план достаточно широко распространен и хорошо зарекомендовал себя в психологических исследованиях, особенно в области психологии развития, рассматривающих процесс формирования

новых психических образований (психологической совместимости), что в полной мере соответствует заявленной гипотезе исследования.

Для исследования эффективности деятельности экипажей морских судов необходимо определить соответствующие критерии и показатели. Учитывая большую сложность данного вопроса с одной стороны и недостаточную изученность — с другой, в данной статье в качестве критериев эффективности деятельности экипажей обозначим по одному критерию для продуктивности деятельности и удовлетворенности деятельностью.

Эффективность деятельности моряков во многом зависит от социально-психологического климата в экипажах и от личностных качеств самих работников. Существенным резервом обеспечения эффективной работы членов экипажей является мониторинг и использование социально-психологического потенциала рабочего коллектива. Для этого необходима не только управленческая грамотность капитана и старпома, но и специальные знания, получение которых возможно научно обоснованными методами, в частности посредством объективного анализа социально-психологических групповых процессов и явлений на всех стадиях формирования индивидуальных особенностей моряков.

Социально-психологическое изучение моряков и экипажей морских судов включает в себя оценку [3]:

- уровня развития коллектива;
- психологической совместимости и сплоченности работников;
- морально-психологического климата (межличностных отношений, группового мнения и настроения, удовлетворенности моряков от пребывания в данном коллективе);
- стиля управленческой деятельности должностных лиц.

В связи с этим для диагностики психологической совместимости результатов деятельности моряков, входящих в состав экипажей морских судов, на основе критериев и показателей, описанных выше, применялись различные методики исследования.

Первую группу методов исследования составили стандартизированные тесты и опросники:

- оценка структуры внутригрупповых взаимоотношений по результатам взаимного оценивания (социометрия непараметрическая — 1);
- оценка психологического климата в рабочем коллективе;
- методика изучения социально-психологического климата в коллективе (А. С. Михайлюк и А. Ю. Шалито).

Опрос позволил оценить межличностные отношения по их направленности (знаку) и (в ограниченной мере) по интенсивности; дал возможность распознать конфликтные пары, установить неформальных лидеров и лиц, находящихся в социальной изоляции, выявил основные структуры неформальной организации экипажа.

В современных условиях в связи с развитием компьютерных технологий появилась возможность автоматизации сбора и анализа данных, получаемых

специалистом-психологом в ходе социально-психологических обследований экипажей морских судов [2].

Обработка результатов изучения предполагает построение социоматриц, социограмм и расчет групповых индексов (сплоченность, взаимная приемлемость, взаимная конфликтность).

В данной статье рассматривается методика изучения социально-психологического климата в рабочем коллективе (А. С. Михайлюк и А. Ю. Шалито).

Методика стандартизирована и имеет следующий алгоритм: анализируются различные стороны отношений в коллективе (эмоциональный, когнитивный, поведенческий) для каждого работника отдельно. Как существенный признак эмоционального компонента рассматривается критерий привлекательности на уровне понятий «нравится — не нравится», «приятный — неприятный». При конструировании вопросов, направленных на измерение поведенческого компонента, выдерживается критерий «желание — нежелание работать вместе». Основным критерием когнитивного компонента выбрана переменная «знание — незнание особенностей членов экипажа». Каждый компонент тестируется тремя вопросами, причем ответ на каждый из них принимает только одну из трех возможных форм: +1; 0; -1. Следовательно, для целостной характеристики компонента полученные сочетания ответов каждого испытуемого на вопросы по данному компоненту могут быть обобщены следующим образом:

- положительная оценка (к этой категории относятся те сочетания, в которых положительные ответы даны на все три вопроса, относящихся к данному компоненту, или два ответа — положительные, а третий имеет любой другой знак);
- негативная оценка (ее образуют сочетания, содержащие три отрицательных ответа или два ответа — отрицательных, а третий может выступать с любым другим знаком);
- неопределенная, противоречивая оценка (эта категория включает следующие случаи: на все три вопроса дан неопределенный ответ; ответы на два вопроса неопределенны, а третий ответ имеет любой другой знак; один ответ неопределенный, а два других имеют разные знаки).

Полученные данные сводятся в общую таблицу. В каждой клетке таблицы должен стоять один из трех знаков: +; -; 0.

На следующем этапе обработки для каждого компонента выводится средняя оценка по выборке.

$$E = \sum (+) - \sum (-) : n = (11 - 0) : 15 = 0,73;$$

$$K = \sum (+) - \sum (-) : n = (8 - 0) : 15 = 0,53;$$

$$П = \sum (+) - \sum (-) : n = (12 - 0) : 15 = 0,8$$

где: E — эмоциональный компонент;

K — когнитивный компонент;

П — поведенческий компонент;

$\Sigma (+)$ — количество положительных ответов, содержащихся в столбце;

$\Sigma (-)$ — количество отрицательных ответов;

n — количество членов экипажа, принявших участие в исследовании.

Очевидно, что для любого компонента средние оценки могут располагаться в интервале от -1 до $+1$. Согласно принятой трехчленной оценке ответов классифицируются полученные средние числа.

Для этого континуум возможных оценок (от -1 до $+1$) делится на три равные части: от -1 до $-0,33$; от $-0,33$ до $+0,33$; от $+0,33$ до $+1$.

Средние оценки, попадающие в первый интервал, считаются отрицательными, во второй — противоречивыми, в третий — положительными.

Проведенные подсчеты позволяют вывести структуру отношений к экипажу для данного морского судна. Тип отношения выводится аналогично процедуре, описанной выше. Следовательно, с учетом знака каждого компонента возможны следующие сочетания данного отношения:

- 1) полностью положительное;
- 2) положительное;
- 3) полностью отрицательное;
- 4) отрицательное;
- 5) противоречивое, неопределенное.

В первом случае психологический климат коллектива трактуется как весьма благоприятный; во втором — как в целом благоприятный; в третьем — как совершенно неудовлетворительный; в четвертом — как в целом неудовлетворительный; в пятом случае считается, что тенденции противоречивы и неопределенны.

Далее проанализируем результаты методики изучения социально-психологического климата (СПК) в рабочем коллективе.

В результате проведения методики в нашем исследовании мы получили:

$$1\text{-я группа: } Sp1 = (0,73 + 0,53 + 0,8) : 3 = 0,69.$$

Посчитав результат, видим, что наша средняя оценка, $Sp1 = 0,69$, попала в третий интервал, от $0,33$ до 1 — положительный, и СПК трактуется как весьма благоприятный. Однако ответы отдельных респондентов свидетельствуют, что их оценка СПК не согласуется с общей оценкой. Были даны неопределенные ответы, то есть эмоциональные, когнитивные и поведенческие отношения с коллективом у них не сформированы. Часть респондентов оценивают эмоциональный и когнитивный компоненты как нейтральные, неопределенные, то есть им отношения с коллективом не нравятся, коллектив они не знают. Следовательно, эти респонденты не адаптированы в коллективе, не удовлетворены факторами, влияющими на СПК.

Результаты анализа показали, что наиболее значимые различия в уровне личностной психологической совместимости и удовлетворенности (как процессом совместных действий, так и результатом деятельности) наблюдаются в экипажах морских судов со средним уровнем психологической совмести-

мости. Возможно, этот факт вызван тем, что личностная психологическая совместимость формирует индивидуальные ожидания от взаимодействия. Высокий уровень психологической совместимости создает установку на высокий уровень удовлетворенности совместными действиями. Низкий — соответственно на низкий. В результате уровень удовлетворенности в экипажах морских судов с высоким уровнем психологической совместимости значительно не отличается от уровня совместимости. В экипажах с низким уровнем психологической совместимости она (удовлетворенность) снижается из-за межличностной напряженности. А в экипажах со средним уровнем психологической совместимости отсутствие ярко выраженной межличностной напряженности и высокого уровня ожиданий позволяет образоваться высокой удовлетворенности, значимо отличной от уровня личностной психологической совместимости.

В ходе работы с экспериментальными группами было также отмечено, что ситуативная психологическая совместимость выступает как менее устойчивое явление, чем личностная психологическая совместимость. Этот аспект был зафиксирован в ходе бесед с должностными лицами и моряками морских судов. Так, опрашиваемые моряки указали на то, что ситуативная психологическая совместимость, зафиксированная в процессе или по окончании совместной деятельности, в ряде случаев может сильно отличаться от ранее зафиксированного уровня личностной психологической совместимости.

Например, работники, характеризующиеся высоким уровнем личностной психологической совместимости, могут демонстрировать низкий уровень ситуативной. Причинами этого явления могут быть низкие результаты работы, взаимные упреки, упреки начальников и т. д. Но вместе с этим через некоторое время (от двух до пяти часов), после снижения уровня отрицательных эмоций, межличностные отношения моряков будут определяться личностной психологической совместимостью, снижение уровня которой будет незначительно.

Наряду с этим в случае совместных действий моряков с низким уровнем личностной психологической совместимости возможно проявление высокой ситуативной психологической совместимости. Основной причиной этого обычно является эмоциональный подъем, вызванный удачными совместными действиями (например, выполнением нормы вылова водных биологических ресурсов). Но вместе с этим высокий уровень ситуативной психологической совместимости не дает гарантии радикальной коррекции отрицательного уровня межличностных отношений. Обычно такая ситуация является неким стартовым механизмом для улучшения отношений и повышения уровня личностной психологической совместимости работников, но этот процесс требует времени.

Вышеизложенные положения дают повод предположить, что с повышением уровня психологической совместимости членов экипажей наблюдается рост эффективности их совместных действий. Но проведенные автором

исследования показали, что данное положение не всегда правомерно. Психологическая совместимость моряков в процессе совместных действий приводит к возникновению ряда факторов и условий, носящих конструктивный и деструктивный характер. К основным таким факторам следует относить следующие:

- фактор близости;
- фактор доверия;
- фактор уверенности.

Опираясь на все вышеизложенное, можно заключить, что исследования влияния психологической совместимости на эффективность деятельности членов экипажей морских судов позволили получить данные, анализ которых предопределил следующие результаты.

Работники, чьи взаимные оценки личностной психологической совместимости находятся на низком уровне, в большинстве случаев в ходе совместной деятельности демонстрируют низкую эффективность совместных действий. В основном работники этой зоны демонстрируют результат действий выше среднего. Но в то же время эти работники проявляют низкую удовлетворенность, которая выражается в негативной оценке партнера или партнеров. Кроме этого, отмечается большая, чем обычно, физическая усталость, критичное отношение к результату совместных действий.

В это же время моряки с высоким уровнем личностной психологической совместимости на первый взгляд показывают более высокую продуктивность работы при совместных действиях. Но более подробный анализ данных показывает, что в отдельных случаях высокая продуктивность является мнимой. Как отмечалось ранее, высокий уровень личностной психологической совместимости может способствовать возникновению таких процессов, как круговая порука, взаимное приукрашивание деятельности друг друга и т. д. Все это приводит к преувеличению результативности совместных действий, а следовательно, к повышению показателей продуктивности при стабильно высоком уровне взаимной удовлетворенности. Но эффективность совместных действий в этом случае также является низкой, так как заявленный результат намного выше реального, и истинные показатели продуктивности являются достаточно низкими.

Самые высокие показатели в ходе совместных действий демонстрируют моряки, которые обнаруживают средний уровень психологической совместимости. Работники этой группы, не связанные друг с другом слишком высокими или слишком низкими взаимными оценками, демонстрируют желание наиболее качественно выполнять свои функции. При довольно невысоком уровне взаимной личностной психологической совместимости работники демонстрируют высокий уровень ситуативной, то есть в дальнейшем моряки показывают большую удовлетворенность процессом и результатом деятельности. Кроме того, при этом работники демонстрируют высокий уровень результативности, что повышает общую эффективность деятельности.

В это же время средний уровень личностной психологической совместимости не создает предпосылок к нарушению трудовой дисциплины, работники не стремятся к уклонению от исполнения своих функций, у них не возникает потребности к совместной противоправной деятельности и в это же время не возникает межличностных конфликтов.

Можно предположить, что средний уровень психологической совместимости создает предпосылки для затраты меньшего объема усилий (моральных ресурсов) на межличностные контакты и высвобождает определенное количество энергии непосредственно для выполнения своих обязанностей.

Из всего вышеизложенного следует, что результаты формирующего эксперимента, которые заключаются в том, что максимальная эффективность совместной деятельности членов экипажей морских судов зафиксирована при среднем уровне психологической совместимости, позволили подтвердить гипотезу исследования. Работники со средним уровнем психологической совместимости демонстрируют более высокую удовлетворенность совместными действиями и результатами этих действий по сравнению с работниками с высоким или с низким уровнем психологической совместимости, поэтому увеличивается время высокой работоспособности и уменьшается время на восстановление работоспособности вследствие утомления.

The article deals with the experimental approach to the efficiency of sea vessels crews' activity. An essential reserve for ensuring the effective work of members of crews is the monitoring and use of social and psychological capacity of working collective. Workers with the mean level of psychological compatibility show higher satisfaction with joint actions and result of these actions than the workers with high or with low level of psychological compatibility.

Keywords: psychological compatibility, forming experiment, experimental plan, efficiency of activity, research methods.

Список литературы

1. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология / В. Н. Дружинин. — СПб. : Питер, 2011. — 320 с.
2. Дюк В. А. Компьютерная психодиагностика / В. А. Дюк. — СПб. : Братство, 2004. — 364 с.
3. Караяни А. Г. Прикладная психология / А. Г. Караяни, И. В. Сыромятников. — СПб., 2006. — 480 с.
4. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / А. Д. Наследов. — СПб. : Речь, 2012. — 392 с.
5. Никандров В. В. Наблюдение и эксперимент в психологии / В. В. Никандров. — СПб., 2002.

Сведения об авторах

Айвазова Дина Гайдаровна — соискатель научной степени кандидата психологических наук на кафедре проектирующей психологии в Институте психологии имени Л. С. Выготского (г. Москва). E-mail: ayvasova@gmail.com

Ананьева Кристина Игоревна — кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей психологии НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа». E-mail: ananyeva@inpsycho.ru

Беспрозованная Ирина Игоревна — психолог центра практической психологии «Восприятие», аспирантка НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа». E-mail: i.besprozvannaya@gmail.com

Букатов Вячеслав Михайлович — старший научный сотрудник, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». E-mail: bukatov@mail.ru

Высочил Нина Анатольевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа». E-mail: ninlile@mail.ru

Гинзбург Михаил Романович — доктор психологических наук, профессор. E-mail: mguinz@mail.ru

Егоров Илья Владимирович — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет». E-mail: egorov_cpti@mail.ru

Зябрева Вероника Сергеевна — аспирантка ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». E-mail: zyabrevavs@mail.ru

Константинов Всеволод Валентинович — кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей психологии ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет». E-mail: konstantinov_vse@mail.ru

Матюшкина Анна Алексеевна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова». E-mail: aam_msu@mail.ru

Наумова Диана Викторовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Института педагогики и психологии об-

разования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет». E-mail: seroglazka3@yandex.ru

Носуленко Валерий Николаевич — доктор психологических наук, главный научный сотрудник ФГБУН «Институт психологии Российской академии наук». E-mail: valery.nosulenko@ipras.ru

Плигин Андрей Анатольевич — доктор психологических наук, научный руководитель Центра НЛП в образовании, психотерапевт европейского реестра, коуч, бизнес-консультант, тренер. E-mail: pligin@zmail.ru

Попова Оксана Сергеевна — доктор психологических наук, проректор по научно-методическому обеспечению воспитательной работы УО «Республиканский институт профессионального образования» (Республика Беларусь, г. Минск). E-mail: popova1962621@mail.ru

Тишкина Екатерина Михайловна — аспирантка ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», учитель МАОУ «Видновская СОШ № 9». E-mail: tishkinaem@yandex.ru

Филинкова Евгения Борисовна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии ГОУ ВО Московской области «Московский государственный областной университет». E-mail: jane421@yandex.ru

Фомин Анатолий Алексеевич — аспирант кафедры педагогической психологии факультета психологии образования ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», заместитель директора по воспитательной работе МАОУ «Радумльский лицей-интернат». E-mail: fominanatoliy1@gmail.com

Фролова Анна Анатольевна — студентка НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа». E-mail: sato-anya@mail.ru

Чернышев Дмитрий Николаевич — адъюнкт Пограничной академии ФСБ России. E-mail: asddima15011@yandex.ru

Authors

Ananyeva, Kristina Igorevna – Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Head of the Department for General Psychology, Moscow Institute of Psychoanalysis. E-mail: ananyeva@inpsycho.ru

Ayvazova, Dina Gaydarovna – Applicant for the scientific degree of Ph. D. (Psychology) at the Department for Projecting Psychology, L. S. Vygotsky Institute of Psychology (Moscow). E-mail: ayvasova@gmail.com

Besprozvannaya, Irina Igorevna – Psychologist at the Vospriyatie (Perception) Center for Practical Psychology, Post-graduate at Moscow Institute of Psychoanalysis. E-mail: i.besprozvannaya@gmail.com

Bukatov, Vyacheslav Mikhaylovich – Senior Scientific Associate, Dr. Sci. (Pedagogics), Head of the Pedagogical Department, Moscow Psychological and Social University. E-mail: bukatov@mail.ru

Chernyshev, Dmitry Nikolaevich – Military Post-graduate at the Boundary Academy, Federal Security Service of Russia. E-mail: asddima15011@yandex.ru

Egorov, Ilya Vladimirovich – Ph. D. (Psychology), Associate Professor at the Department for Psychology of Education, Institute for Pedagogics and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University. E-mail: egorov_cpti@mail.ru

Filinkova, Evgenia Borisovna – Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Associate Professor at the Department for Social Psychology, Moscow State Regional University. E-mail: jane421@yandex.ru

Fomin, Anatoly Alexeevich – Post-graduate at the Department for Pedagogical Psychology, Faculty for Psychology of Education, Moscow State Psychological and Pedagogical University, Deputy Director on Educational Work at Radumlya Lyceum – Boarding School. E-mail: fominanatoliy1@gmail.com

Frolova, Anna Anatolyevna – Student at Moscow Institute of Psychoanalysis. E-mail: sato-anya@mail.ru

Ginzburg, Mikhail Romanovich – Dr. Sci. (Psychology), Professor. E-mail: mguinz@mail.ru

Konstantinov, Vsevolod Valentinovich – Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Head of the Department for General Psychology, Penza State University. E-mail: konstantinov_vse@mail.ru

Matyushkina, Anna Alexeevna — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Associate Professor at the Department for General Psychology, Psychological Faculty, Lomonosov Moscow State University. E-mail: aam_msu@mail.ru

Naumova, Diana Victorovna — Ph. D. (Psychology), Associate Professor at the Department for Psychology of Education, Institute for Pedagogics and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University. E-mail: seroglazka3@yandex.ru

Nosulenko, Valery Nikolaevich — Dr. Sci. (Psychology), Chief Scientific Associate at the Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences. E-mail: valery.nosulenko@ipras.ru

Pligin, Andrey Anatolyevich — Dr. Sci. (Psychology), Research Supervisor at the NLP in Education Center, Psychotherapist of the European Register, Couch, Business Consultant, Trainer. E-mail: pligin@zmail.ru

Popova, Oksana Sergeevna — Dr. Sci. (Psychology), Deputy Rector on scientific methodical support of the educational work, Republican Institute for Vocational Training (Republic of Belarus, Minsk). E-mail: popova1962621@mail.ru

Tishkina, Ekaterina Mikhaylovna — Post-graduate at Moscow City Pedagogical University, Teacher at Vidnoe No. 9 School. E-mail: tishkinaem@yandex.ru

Vyskochil, Nina Anatolyevna — Ph. D. (Psychology), Associate Professor at the Department for General Psychology, Moscow Institute of Psychoanalysis. E-mail: ninlile@mail.ru

Zyabreva, Veronika Sergeevna — Post-graduate at Moscow Psychological and Social University. E-mail: zyabrevavs@mail.ru

Правила оформления статей

1. Статьи принимаются в распечатанном виде, объемом до одного печатного листа (шрифт 14; интервал 1,5; Times New Roman), необходимо также приложить электронный вариант статьи.

2. Библиографический перечень приводится в конце статьи в алфавитном порядке (в тексте, в ссылках на источники, в квадратных скобках приводится порядковый номер источника и страница цитирования).

3. В начале статьи должны быть приведены аннотация и ключевые слова на русском и английском языках.

4. В конце статьи должны быть приведены подписи авторов и сведения об авторах: фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень и звание, место работы и должность, адрес, телефон, электронный адрес. Сведения должны быть приведены на русском и английском языках.

5. К статье должна быть приложена рецензия специалиста, известного своими трудами в этой области.

Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

Редколлегия подвергает рукописи экспертной оценке.

Если оформление статьи не соответствует настоящим правилам, статья может быть возвращена автору на доработку.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

В случае отказа в публикации статьи редакция направляет автору мотивированный отказ.

Редколлегия рукописи не возвращает.



Издательство Московского психолого-социального университета

Московский психолого-социальный университет издает и распространяет по подписке журналы, которые входят в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендованных ВАК для публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук. С содержанием журналов вы можете ознакомиться на сайте <http://www.mpsu.ru/pubhouse>

Оформить подписку можно через общероссийский каталог «Роспечать», объединенный каталог «Пресса России», а также через каталог «Газеты и журналы», выпускаемый группой компаний «Урал-Пресс» (<http://www.ural-press.ru/catalog/rules>).

«Актуальные проблемы психологического знания: теоретические и практические проблемы психологии». Главный редактор — Лидия Бернгардовна Шнейдер, доктор психологических наук, профессор. Подписные индексы: «Роспечать» — 36648, «Пресса России» — 91835.

«Известия Российской академии образования». Главный редактор — Михаил Абрамович Лукацкий, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией теоретической педагогики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии и развития образования РАО». Подписные индексы: «Роспечать» — 71933, «Пресса России» — 91836.

«Мир образования — образование в мире»: научно-методический журнал. Главный редактор — Игорь Алексеевич Алехин, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, академик АПСН. Подписные индексы: «Роспечать» — 80531, «Пресса России» — 91837.

«Мир психологии»: научно-методический журнал. Главный редактор — Эди Викторовна Сайко, доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Подписные индексы: «Роспечать» — 47110, «Пресса России» — 91838.

«Новое в психолого-педагогических исследованиях: теоретические и практические проблемы психологии и педагогики». Главный редактор — Любовь Алексеевна Григорович, доктор психологических наук, профессор. Подписные индексы: «Роспечать» — 36640, «Пресса России» — 91840.

«Публичное и частное право». Главный редактор — Виктор Александрович Михайлов, доктор юридических наук, профессор, Заслуженный деятель науки Российской Федерации, академик АПСН. Подписные индексы: «Роспечать» — 37027, «Пресса России» — 91841.

Справки о наличии книг, отправке заказов,
о приеме заказов и заключении договоров на поставку литературы
по тел.: (495) 796-92-62, доб. 1301, или (495) 234-43-15,
а также по электронной почте publish@mpsru.ru

**Библиотеки образовательных учреждений комплектуются
на льготных условиях.**

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 36648**

Актуальные проблемы психологического знания
Теоретические и практические проблемы психологии
2017, № 2 (43)

Подписано в печать 23.06.2017. Формат 70x100/16.
Усл. печ. л. 11,61. Тираж 1 000 экз. Заказ № .

Адрес редакции:
115191, Москва, 4-й Рощинский пр-д, 9а
Тел.: (495) 796-92-62, доб. 1301
E-mail: publish@mpsu.ru

Отпечатано с готовых файлов заказчика
в ФГУП Издательство «Известия» УД П РФ
127254, г. Москва, ул. Добролюбова, д. 6
Тел.: (495) 650-38-80