

Московский городской педагогический университет

Всероссийское периодическое издание

СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

2020

№ 1 (33)

Выходит 4 раза в год

ISSN (print): 2223–6872

ISSN (online): 2223–6880

Москва

2020

Системная психология и социология: научно-практический журнал. М.: МГПУ, 2020.
№ 1 (33). 144 с.

ISSN (print): 2223–6872

ISSN (online): 2223–6880

Редакционная коллегия

Романова Евгения Сергеевна (главный редактор, Москва),
Рыжов Борис Николаевич (зам. главного редактора, Москва),
Арзуманов Юрий Леонидович (Москва), Бершедова Людмила Ивановна (Москва),
Волкова Елена Николаевна (Санкт-Петербург), Дочкал Владимир (Братислава, Словакия),
Дубровина Ирина Владимировна (Москва), Жданова Светлана Юрьевна (Пермь),
Иванов Денис Васильевич (Новосибирск), Карпова Наталия Львовна (Москва),
Левченко Ирина Юрьевна (Москва), Ленков Сергей Леонидович (Тверь),
Лех Витковски (Слупск, Польша), Лидак Людмила Валентиновна (Пятигорск),
Прюс Франц (Грайфсвальд, Германия)

Редакционный совет

Рыжов Борис Николаевич (председатель, Москва),
Шейнов Виктор Павлович (зам. председателя, Минск, Беларусь)
Абушкин Борис Михайлович (Москва), Ананишнев Владимир Максимович (Москва),
Аншакова Валентина Васильевна (Астрахань), Бакшутова Екатерина Валерьевна (Самара),
Волковская Татьяна Николаевна (Москва), Вяткин Бронислав Александрович (Пермь),
Георгиева Росица (София, Болгария), Забродин Юрий Михайлович (Москва),
Иванников Вячеслав Андреевич (Москва), Казак Тамара Владимировна (Минск, Беларусь),
Коган Борис Михайлович (Москва), Консон Григорий Рафаэльевич (Москва),
Лобанов Александр Павлович (Минск, Беларусь), Миронова Татьяна Ивановна (Кострома),
Рац Александр Яковлевич (Санкт-Петербург), Романова Евгения Сергеевна (Москва),
Рубцова Надежда Евгеньевна (Тверь), Рычихина Элина Николаевна (Москва)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства
в сфере массовых коммуникаций Регистрационный номер ПИ № ФС77–37716 от 29.09.2009 г.

Заключением Президиума ВАК Минобрнауки России № 13–6518 от 01.12.2015 г.
включен в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть
опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученой степени кандидата наук и доктора наук

Учредитель: Московский городской педагогический университет

Подписной индекс издания в объединенном каталоге «Пресса России»: 80651

Зав. редакцией О. В. Чибискова

Адрес редакции: Москва, Петровско-Разумовский пр., 27

Тел.: +7 495 612 6716

E-mail: systempsychology@mgpu.ru

Электронная версия журнала зарегистрирована в Федеральной службе по надзору
за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций
Регистрационный номер ЭИ № АС77–37715 от 29.09.2009 г. <http://www.systempsychology.ru>

© ГАОУ ВО МГПУ, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Психологические исследования

Романова Е. С. Федор Михайлович Достоевский — выразитель душевных состояний	5
Рыжов Б. Н., Тарасова А. А. Эмоциональное восприятие московскими студентами архитектурных объектов 1920–1930-х годов (с переводом на английский язык Л. А. Машковой).....	22
Семенова Л. Э., Семенова В. Э. Особенности общей способности к учению 6–7-летних детей — активных пользователей электронных гаджетов.....	38
Перевозкина Ю. М., Ветерок Е. В., Ганпанцурова О. Б. Системные детерминации индивидуально-ориентированных навыков межличностного общения студентов психолого-педагогического направления.....	51
Синбухова Е. В., Занковский А. Н., Проценко Д. Н., Синбухова Н. И. Бдительность в принятии врачебных решений и эмоциональное выгорание врачей	64
Никифоров И. С. Интеллектуальная поддержка специализации	74
Шейнов В. П., Карпиевич В. А. Эмоциональный интеллект и виктимизация курсантов МЧС	85
Абушкин Б. М., Концевенко Я. Н., Козиков Д. Д. К вопросу о социальном развитии современных школьников	100
Коган Б. М., Мухина А. А., Хазиева Т. И. Игровой метод коррекции психомоторного развития у детей с разными вариантами дизонтогенеза	112

История психологии и психология истории

Иванов Д. В. Психологические идеи в трудах В. Г. Белинского и Н. И. Пирогова	120
---	-----

Юбилей

К юбилею Бронислава Александровича Вяткина!.....	135
--	-----

Информация

Сведения об авторах журнала «Системная психология и социология», 2020, № 1 (33).....	136
Требования к оформлению статей.....	141

CONTENTS

Psychological Researches

Romanova E. S. Fedor Mihajlovich Dostoyevsky as a Master of Writing about Mental States.....	5
Ryzhov B. N., Tarasova A. A. Emotional Perception of Architectural Objects of 1920–1930s by Moscow Students (with Translation into English by L. A. Mashkova).....	22
Semenova L. E., Semenova V. E. Features of the General Learning Ability in 6–7 year Old Children as Active Users of Electronic Gadgets	38
Perevozkina Yu. M., Veterok E. V., Ganpanturova O. B. System Determinations of Individual-Oriented Skills of Interpersonal Communication in Students of Psychological and Pedagogical Fields of Study.....	51
Sinbukhova E. V., Zankovsky A. N., Protsenko D. N., Sinbukhova N. I. Vigilance in Medical Decision Making and Burnout in Doctors	64
Nikiforov I. S. Intelligent Support for Specialization.....	74
Sheinov V. P., Karpievich V. A. Emotional Intelligence and Victimization of Students of the University of Emergency Situations	85
Abushkin B. M., Kontsevenko Ya. N., Kozikov D. D. On the Issue of Social Development in School Students Today	100
Koghan B. M., Mukhina A. A., Khazieva T. I. Game Method for the Correction of Psychomotor Development Disorders in Children with Different Variants of Dysontogenesis.....	112

History of Psychology and Psychology of History

Ivanov D. V. Psychological Ideas in the Works of V. G. Belinsky and N. I. Pirogov	120
--	-----

Anniversary

Anniversary of Vyatkin Bratislav Aleksandrovich!	135
--	-----

Information

Authors of the Journal «Systems Psychology and Sociology», 2020, № 1 (33)	136
Author Guidelines	141

УДК 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2020.33.1.01

ФЕДОР МИХАЙЛОВИЧ ДОСТОЕВСКИЙ — ВЫРАЗИТЕЛЬ ДУШЕВНЫХ СОСТОЯНИЙ

Е. С. Романова,
МГПУ, Москва,
RomanovaES@mgpu.ru

Статья посвящена рассмотрению сути психологизма творчества Ф. М. Достоевского, который в своих произведениях раскрывал внутреннюю жизнь персонажей, показывал смену их душевных состояний, анализировал свойства личности своих героев. Понимание на уровне интуиции скрытых мотивов, вызывающих те или иные чувства и действия индивида, позволяло писателю создавать глубокие образы персонажей его произведений.

В статье обращается внимание на то, как Достоевский, будучи романистом-психологом, умело описывает выразительные движения человеческого тела, передавая с помощью этого приема тончайшие нюансы душевного состояния своих героев в различных психологических ситуациях. Подчеркивается, что Достоевский был мастером социально-психологического портрета, в котором в то же время видна индивидуальность человека. Природные пейзажи, созвучные настроению и переживаниям персонажей, добавляют новые краски в психологические портреты его героев. Соответствие внешней обстановки и внутреннего состояния героев подтверждает наличие связи между внутренним и внешним мирами, указывает на сближение человека и природы.

Особое внимание в статье уделяется психологическим исследованиям экспрессии лица и рассмотрению характеристик эмоций лица, описанию взглядов героев Достоевского. Дается анализ произвольных движений персонажей, выдающих истинно переживаемое человеком. Рассматривается походка героев и их внешняя речь как телесные формы внешнего психологизма. В статье анализируются описания снов, исповедей, дневников как особых форм психологизма. С их помощью характеры представляются изнутри, воссоздавая поток чувств и мыслей в сознании и подсознании персонажа.

Целью статьи является анализ способов изображения душевной жизни человека в художественном произведении.

В заключении подчеркивается, что в произведениях Ф. М. Достоевского подлинные чувства героев выражаются, как правило, не в словах, а в бессловесных отношениях — улыбке, движениях тела, даже в молчании.

Ключевые слова: внутренний мир; мотивы; душевное состояние; выразительные движения; психологический портрет; эмоции; одиночество.

Для цитаты: Романова Е. С. Федор Михайлович Достоевский — выразитель душевных состояний // Системная психология и социология. 2020. № 1 (33). С. 5–21. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.33.1.01

Романова Евгения Сергеевна, доктор психологических наук, профессор, исполняющий обязанности директора Института психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета, заведующая кафедрой общей и практической психологии Института психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета, Москва.

E-mail: *RomanovaES@mgpu.ru*

UDC 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2020.33.1.01

FEDOR MIHAJLOVICH DOSTOYEVSKY AS A MASTER OF WRITING ABOUT MENTAL STATES

E. S. Romanova,
MCU, Moscow,
RomanovaES@mgpu.ru

The article is about Dostoyevsky's extraordinary talent to write about the inner life of the characters in their entirety of human experiences. His deep understanding of the hidden motives of the feelings and actions of another human helped him to create unforgettable stories and images of the characters in the novels.

The author draws attention to the concept of the writer's expressive tools that reveal and reinforce the ability to use them in describing any psychological situations. At first they reflect the movements of the soul and after they emerged in the body's movements. It is emphasized that Dostoyevsky was a master of socio-psychological portrait in which human's individuality is visible. The portraits of Dostoyevsky's characters are often described against the background of nature landscapes that in line with the characters' mood and feelings. It confirms the existence of a strong connection between the internal and external human's worlds and nature around him.

Particular attention is paid to psychological studies of facial expressions of Dostoyevsky's heroes and their glances that highlighting the importance and the force of experienced feeling.

Thus, the purpose of this article is to analyze the ways of describing the spiritual life of a human in Dostoyevsky's novels. In conclusion it is emphasized that in Dostoyevsky's novels the true feelings of the heroes are often expressed not only in words, but in wordless ways — in a smile, body movements or even in silence.

Keywords: inner world; motives; mental states; expressive movements; psychological profile; emotions; loneliness.

For citation: Romanova E. S. Fedor Mihajlovich Dostoyevsky as a Master of Writing about Mental States // Systems Psychology and Sociology. 2020. № 1 (33). P. 5–21. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.33.1.01

Romanova Evgeniya Sergeevna, Doctor of Psychological Sciences, Professor. Acting Director of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations at the Moscow City University. Head of the Department of General and Practical Psychology at the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: RomanovaES@mgpu.ru

Введение

Психологическое письмо Достоевского, весь набор средств, составлявших основу его творческого метода, были ориентированы на возможно более полное, подробное и глубокое изображение чувств, мыслей и переживаний персонажа. В мире Достоевского постоянно происходят изменения: суть жизни, по его мысли, составляет борьба, а следовательно, неизменное движение. Потому и движения души — переживания, волнения, смена эмоций — для Достоевского по определению должны иметь значение особое. Душевное волнение определенного характера, определенного оттенка, возникающее в результате воздействия на человека внешних и внутренних раздражителей, у писателя не просто обуславливает

эмоциональное состояние личности, но составляет подлинную основу существования. В мире Достоевского переживание имеет особое, едва ли не первостепенное значение.

Выдающийся отечественный литературовед прошлого века М. М. Бахтин¹ отмечал, что главный герой Достоевского — это «не объект авторского слова, а полноценный и полноправный носитель собственного слова», и цитировал Б. М. Энгельгардта, который указывал на «сложные и мучительные переживания»² его героев.

¹ Бахтин М. М. Проблемы творчества Достоевского // Собрание сочинений: [в 7 т.] / Ин-т мировой лит. им. М. Горького Российской акад. наук. Т. 2. М.: Русские словари, 2000. С. 7–175.

² Там же. С. 11–12.

Цель данной работы — анализ способов изображения духовной жизни человека в произведениях Достоевского.

Интерес к творчеству писателя со стороны литературного сообщества и читателей не угасает. В настоящее время продолжают переиздаваться труды отечественных исследователей его творчества прошлых лет, таких как М. М. Бахтин, Н. А. Бердяев [1], Л. И. Шестов [10], А. Г. Достоевская [3] и другие. Пишутся новые современные исследования, среди которых можно выделить работы В. Н. Захарова [5], И. Л. Волгина [2], Г. Хорст-Юргена [15], А. Труайя [9] и ряда других зарубежных авторов [11–14; 16–20].

С 2014 года стал издаваться международный электронный научный журнал «Неизвестный Достоевский» [6], в состав редакционного совета и редакционной коллегии которого входят ведущие ученые из разных стран мира, исследователи биографии и творчества Ф. М. Достоевского.

Актуальны в настоящее время слова Н. А. Бердяева о том, что всякого великого писателя «как великое явление духа, нужно принимать как целостное явление духа. В целостное явление духа нужно интуитивно проникать, созерцать его, как живой организм, вживаться в него»³. Такой подход к исследованиям называется системным [7].

Вчувствование в душевный мир своих героев как дар писателя

Благодаря обостренному восприятию действительности, в силу таланта и в результате болезни Достоевский, как уже отмечалось, великолепно понимал чувства других. К характерным для него причинам такого «вчувствования» можно было бы добавить и свойственное писателям в целом стремление проникать в чувства людей, не обнажаемые перед посторонними, а также опыт, приобретаемый в процессе создания

произведений. Подобные неотъемлемые, уже профессиональные, свойства обычно делают восприимчивость художника настолько тонкой, что он может найти особый путь к скрываемому, — тот, который не доступен другим. Для этого требуется предельно чувствительная организация нервной системы, в частности ее рецептивного аппарата, который неизменно совершенствуется в результате писательского опыта. У романистов-психологов умение насквозь видеть человека выдает в авторе великолепного знатока человеческой природы. Именно такой взгляд у Достоевского-психолога — взгляд, при котором человеку кажется, что раскрыты все тайники его души. При подобном взгляде та пронизательность, до которой людей обычно доводят жизнь, заботы, тревоги, усиливаясь, становится исключительной. При обыкновенном видении люди со временем начинают настолько понимать друг друга, что потребность в речевом общении почти исчезает, равно как и необходимость прибегать к экспрессии, выразительным движениям в полной мере. Последние, резко сокращаясь, теряя свою интенсивность, в то же время приобретают такую многозначительность, при которой один взгляд, одно прикосновение, одно движение могут сказать больше, чем целый поток слов. Взгляд художника, в свою очередь, «читает» внешние проявления человека еще более пронизательно. Именно особая апперцепция, подразумевающая понимание, «улавливание» скрытых мотивов чувства и действия иного индивида на уровне интуиции, ощущений, составляет отличие романиста-психолога от ученого-психолога. Подобное видение художника (его ракурс, «ключ») и опытным путем выработанная им система передачи и интерпретации эмоций способны оказать существенную помощь науке.

Роль выразительных движений в раскрытии внутреннего мира человека

Дополнительное наблюдение, дополнительный анализ и примеры — то, что могут дать произведения литературы и науке, и читателям, — не только желательны, но даже необходимы в силу нового, порой необычного

³ Бердяев Н. Миросозерцание Достоевского. [Электронный ресурс]. Прага: YMCA-PRESS, 1923. URL: http://www.vchi.net/berdyaev/dostoevsky/01.html#_ftn1 (дата обращения: 02.12.2019).

«иновидения» художника. Делая потрясающие наблюдения и выделяя часто до этого не замечаемое, писатель в каком-то смысле учит видеть подобное и провоцирует на развитие собственной наблюдательности.

Концепция выразительных движений романиста-психолога, представленная в определенном аспекте, а иногда даже стихийно, во многом способна оказать существенную помощь в развитии проблемы выразительных движений. Ценность этой концепции при всей стихийности ее выработки заключается в том, что в ней отсутствуют элементы «умствования», строгие научные формулировки, а ее положения подаются в образной, художественной манере. И в то же время такая концепция свидетельствует не только об отличном знании выразительных движений романистом-психологом, но и об умении использовать их в любых психологических актах, на любом уровне, начиная от неосознанных стремлений, влечений и заканчивая глубокими конфликтами и жизненными трагедиями [8].

Психологическое письмо Достоевского очень богато на способы передачи состояний персонажей. И в контексте вышесказанного стоит еще раз отметить, что для писателя, для его художественной системы и творческого метода, особое значение имеет понятие «выразительные движения», складывающееся из двух важных компонентов. «Движение» как показатель, образно говоря, темперамента произведения, как элемент, придающий смысл существованию в художественном мире Достоевского, и «выразительность» как важная особенность, необходимый признак любого образа или приема. Вместе эти составные части, по отдельности представляющие абстрактные характеристики творчества писателя, формируют конкретное сочетание, под которым следовало бы понимать движения души, выражающиеся в движениях тела, или экспрессивные физиологические проявления переживаний. Интересующие писателей в целом выразительные движения, экспрессия в творчестве Достоевского приобретают свойство острой необходимости, прежде всего в силу склонности писателя к изображению страстей. И при этом, стоит заметить, художник в точности владеет искусством перевода:

он мастерски переводит язык тела на язык чувств и мыслей и наоборот: соответственно ситуации художник среди вариантов многозначного внешнего проявления эмоции подбирает единственный, который будет выражать тот или иной оттенок чувства, важный для автора в данный момент. Таким образом романист доступными средствами транслирует мысль, используя в качестве языковых единиц не слова, но язык тела.

Особенности портрета и пейзажа как отражение духовного состояния личности героев

Однако изображением языка тела не ограничиваются способы передачи душевных состояний персонажей у Достоевского. Они дополняются и внутренней речью, и описанием соответствующей обстановки — окружения героя. Обращаясь к наиболее естественному и распространенному приему собственного комментария, всеведующий автор не только сам называет чувства, но и комментирует их, повествует о них в форме косвенной речи, использует психологические детали, портрет, пейзаж, музыку.

Достоевский был мастером портрета, и что характерно, социально-психологического, в котором отчетливо распознаются социально обусловленные черты и в то же время видна индивидуальность человека. Прежде всего, необходимо подчеркнуть, что в подобном портретном описании часто проглядывается состояние личности, причем характерное для нее не в какой-то конкретный момент времени, но присущее ей постоянно, определяющее ее индивидуальность. Как, например, в портрете Федора Павловича Карамазова, в котором прослеживаются самодовольство и удовлетворение жизнью, свойственные ему всегда: *«Физиономия его представляла... что-то резко свидетельствовавшее о характеристике и сущности всей прожитой им жизни. Кроме длинных и мясистых мешочков под маленькими его глазами, вечно наглыми, подозрительными и насмешливыми, кроме множества глубоких морщинок на его маленьком, но жирненьком личике, к острому*

подбородку его подвешивался еще большой кадык, мясистый и продолговатый, как кошелек, что придавало ему какой-то отвратительно сладострастный вид. Прибавьте к тому плотоядный, длинный рот, с пухлыми губами, из-под которых виднелись маленькие обломки черных, почти истлевших зубов... Нос, не очень большой, но очень тонкий, с сильно выдающейся горбинкой: "Настоящий римский, — говорил он, — вместе с кадыком настоящая физиономия древнего римского патриция времен упадка"» [4: т. 14, с. 22].

Говоря о способах передачи эмоциональных состояний героев, об авторском интересе и предпочтениях, нельзя не отметить, что деталь и описание изменившегося лица, представляющего какую-либо эмоцию в данный момент времени, обычно чаще используется писателем, чем не менее выразительный пейзаж.

Очевидно, что Достоевский через восприятие природы персонажами детально анализирует переживаемые ими душевные состояния и что природа часто переплетается с настроением героев. Пейзаж перед убийством Шатова описывается как «очень мрачное место», «угрюмое в суровый осенний вечер», где «огромные вековые сосны мрачными и неясными пятнами обозначались во мраке» [4: т. 10, с. 456]. В пейзаже перед дуэлью между Николаем Ставрогиным и Артемием Гагановым погода описывается как «мокрая, сырая и ветреная». Картина пейзажа представлена «низкими мутными разорванными облаками» на «холодном небе» в «грустное утро» [Там же: с. 223].

Тем не менее пейзаж занимает в произведениях Достоевского незначительное место. Его роль в текстах писателя очень конкретна и функциональна: это один из инструментариев раскрытия психического состояния личности. Непрерывное соответствие внешней обстановки и внутреннего состояния всегда подтверждает наличие связи между внутренним и внешним мирами, указывает на сближение человека и природы. Достоевский, будучи весь поглощен изучением человека, со всеми его достоинствами, слабостями и безудержными влечениями, полагал все остальное второстепенным.

С искусством великого анатома художник отмечает малейшие изгибы души человеческой, пейзаж при этом играет лишь вспомогательную, часто совсем небольшую, роль. Однако нельзя не признать, что обстановка, окружение неизменно отражаются в душе человека и влияют на нее, равно как и восприятие обстановки человеком зависит от его настроения. Заметим, именно к такой разновидности природного окружения персонажа Достоевский и прибегает в описаниях. К примеру, он соотносит отчаяние одинокой человеческой души с бушующей осенней ночью, во мраке которой нельзя найти ни сочувствия, ни помощи. Так, мгла ночи как будто притягивает восприятие Свидригайлова, потому что соотносится с его переживаниями [4: т. 6, с. 391–392].

Похожее чувство разъединенности со средой, отчужденности от нее испытывает и Раскольников, правда, его переживание совершенно иного оттенка нежели предыдущее. Картина, открывающаяся с Николаевского моста — великолепная панорама и небо «без малейшего облака, а вода почти голубая, что в Неве так редко бывает», — Раскольникову неприятна, каждый раз он удивляется «одному неясному и неразрешимому своему впечатлению». «Необъяснимым холодом веяло на него всегда от этой великолепной панорамы; духом немым и глухим полна была для него эта пыльная картина...» [Там же: с. 89–90]. Герой — чужой для этого города и, что немаловажно, отчужденный от него по собственной воле и стремлению, чего сам до конца не понимает, а потому и «удивляется».

Пейзаж Достоевским обрисовывается в соответствии с внутренним состоянием героев, их настроением. Тем самым изменчивый и сложный мир человеческой души становится более понятным. О соответствии внешней обстановки, погоды, освещения внутреннему состоянию персонажа исследователь Достоевского Ф. И. Евнин⁴ очень точно заметил, что у писателя внутреннее главенствует

⁴ Евнин Ф. И. «Живопись» Достоевского // Известия АН СССР. Отделение литературы и языка. М.: Изд-во АН СССР, 1959. Т. XVIII. Вып. 2. С. 131–148.

над внешним и определяет его. Так возникает своеобразная, характерная для Достоевского система закрепленных значений — постоянных связей между чертами характера героев, с одной стороны, и основными чертами внешнего портрета — с другой, а также у определенных героев есть «свой» постоянный пейзаж.

О писателях, уделяющих много внимания пейзажу и передаче состояний персонажей, обычно говорят, что они рисуют картины. О Достоевском, как отмечает Ф. И. Евнин, можно сказать, что он «представляет сцены», движения героев, их диалоги, их внутренние монологи.

Действующие в сценах герои вполне независимы от автора, поэтому даже в выразительных средствах языка художника основное место занимает личность с ее собственной этикой, индивидуальным самосознанием и «совестным» судом. Именно такой самостоятельностью персонажей можно объяснить один интересный парадокс творчества писателя. Достоевский — великолепный психолог. Однако, передавая состояния героев, раскрывая психологическую основу их поведения, писатель чаще всего использует слова, имеющие значение неопределенности: *как-то, почему-то, зачем-то, какой-то, особенно частотное как бы* и др. Это свидетельствует о том, что о глубинах человеческой сущности, обо всех проявлениях «Я» и его потенциале не дано знать ни наблюдателю (хроникеру), ни другому человеку, ни даже самому себе. Но в этой неопределенности заложен и еще один смысл: неизмеримое богатство и сложность того, что должно быть выражено словом, не может быть до конца проявлено в словесной форме.

В ситуации, когда всеведущему автору не все известно, читателю необходимо делать выводы самому, полагаясь на высказывания и поступки действующих лиц произведения. Понятно, что проявления внутреннего у героев Достоевского самоценны, а позиция самостоятельна, чего совсем не скажешь об их воле. Она, казалось бы, заметна, очевидна, но на самом деле персонажей писателя постоянно куда-то без удержу «несет» и «заносит», в них что-то «бушует», загорается и разгорается, их что-то «обуревают».

(Едва ли не у каждого что-то вдруг срывается с языка, вдруг нечто само выходит или делается, но как бы не ими.) Действие превращается в событие: не человек совершает поступок, а с ним или в нем что-то совершается. И все это, стоит акцентировать, происходит неожиданно для самих персонажей. Перекладывая с себя на своих героев необходимость объяснять, Достоевский доминирующими делает две другие формы изображения чувств персонажей, связанные с ними напрямую.

Экспрессии лица и описания взгляда персонажей Достоевского

Прибегая ко второй форме изображения характеров, внешней, к так называемому косвенному психологизму, Достоевский применяет описание особенностей речи, мимики, жестов, движений и других признаков внешнего проявления психологии. Почти все они могут быть использованы в качестве иллюстрации различных положений психологической науки. К примеру, мимика, жесты, движения рук или порой всего тела в целом могут представлять систему механизмов психологической защиты человека, т. е. защитного поведения, сдерживающего какую-либо из базисных эмоций (страх, гнев, неприятие себя и окружающих). Язык тела в отличие от речи более правдив и не поддается полной, длительной подделке, прежде всего потому, что организм непроизвольно и неизбежно передает сигналы, скрытые в подсознании и противоречащие сознательным действиям. Выразительными показателями в этом случае могут стать искривления лицевых мышц, расширение или сужение зрачков, испарина на лбу, румянец на щеках, учащенное дыхание и многое другое.

Достоевский — непревзойденный мастер передачи и трактовки выразительных движений лица. Лицо — важный объект интерпретации, однако не только для литературы, но и для психологической науки. Изучению экспрессии лица, способного дать богатое представление о внутреннем состоянии человека, посвящено немало работ, в которых авторы пытаются показать, как в связи

с формированием личности человека у него развивается способность по выражению лица определять внутреннее состояние других людей.

Среди всех выразительных движений Достоевский действительно чаще всего выбирает экспрессию лица. Лицо героя предельно часто «говорит» об изменениях, происходящих в духовном мире человека, и писатель соответственно богатству выразительных возможностей этой части физического облика индивида максимально разнообразно и красочно стремится представлять переходы в выражаемых лицом эмоциональных состояниях. Лицо персонажа передает то недовольство и разочарование, то радость и счастье. Так описывая примирение брата с сестрой Достоевский отмечает, что при этом «лицо матери осветилось восторгом и счастьем» [4: т. 6, с. 172].

Говоря о внимании Достоевского к экспрессии лица, следует подчеркнуть, что описание лица чаще всего носит своего рода обобщающий характер. Его изменения предполагают не только изменения мимики, движение лицевых мышц, работу губ, но и изменения в выражении глаз. Без сомнения, лицо, глаза и взгляд тесно связаны друг с другом. Однако глазам почти всегда отводится особое место, о них говорят отдельно, поскольку они более, а подчас и единственно, содержательны, т. е. способны рассказать об эмоциях индивида. Порой глаза считаются выразительнее всего лица, но именно в совокупности эти части облика передают верную и наиболее полную информацию о субъективном состоянии человека. Естественно, поэтому они (и именно в сочетании) чаще всего «работают» у Достоевского-психолога.

В сочетании или нет, глаза неизменно чрезвычайно важны для писателя. Экспрессия взгляда используется Достоевским для передачи бури в душе героев — горя, радости, любви и ненависти. Художник хорошо понимает, что глаза как средство отображения душевного состояния внутреннего мира человека самостоятельны и не подвластны воле человека, и потому среди всех выразительных движений самой искренней, самой непосредственной, не поддающейся подделке является экспрессия глаз. Так, при описании взгляда

Сони Мармеладовой он подчеркивает, что «в глазах ее засветилось бесконечное счастье», когда она поняла, что Раскольников ее любит [4: т. 6, с. 421].

Взгляд у персонажа Достоевского содержит так много информации, что не ограничивается всего лишь передачей его эмоционального состояния, но включает и мысли, и отношение к происходящему. С помощью экспрессии взгляда Достоевский передает сложные противоречивые чувства, целую драматическую картину, помогая читателю проникнуть во внутренний мир своих героев, понять их жизнь и окружающую действительность. Во взгляде Раскольникова на мать «просвечивалось сильное до страдания чувство», но одновременно «как будто безумное», которое ее испугало [4: т. 6, с. 151].

Выражению глаз писатель придает огромное значение и его описанию отводит немало места. Глаза выражают мысли, переживания человека без помощи слов. Именно поэтому при представлении своих героев или при выявлении их душевного состояния Достоевский начинает с описания глаз. Их выражение у героев художника обычно настолько сильное, настолько яркое, что описание глаз действующих лиц господствует над речью персонажей. В процессе взаимоотношения людей, в силу опытности наблюдающего, приобретенной в общении со многими людьми или только с данным человеком, взгляд у Достоевского вообще может заменять речь. Например, при описании взгляда больной женщины, которая пришла за помощью к старцу Зосиме, он пишет, что старец заметил «два горящие, стремящиеся к нему взгляда», ее «глаза просили о чем-то» [4: т. 14, с. 47].

Без сомнения, глаза как средство выражения душевного состояния у Достоевского несут большую нагрузку. Возможности этого средства неисчерпаемы: с помощью описания глаз персонажа автор передает самые разные, глубокие и сложные, переживания и мысли.

С помощью экспрессии глаз Достоевский показывает и особенности характера своих героев, легкомысленных и умных, добрых и злых, завистливых и озлобленных, хитрых и нечестных, наивных и флегматичных, проницательных и наблюдательных. Глаза

нередко бывают выразителями активности, живости, жизненности души человека, происходящих внутренних переживаний, однако, когда глаза лишаются своей выразительности, это уже означает, что человек перестает быть человеком или постепенно теряет себя, равнодушно выхолащивая собственный внутренний мир, как это происходит с Дмитрием Карамазовым: *«взгляд его как бы не повиновался его внутреннему настроению и выражал что-то другое, иногда совсем не соответствующее настоящей минуте»* [4: т. 14, с. 63].

С помощью глаз Достоевский нередко выявляет духовный облик героя, пережитое им, оставившее след в его душе, одним словом, всю историю его жизни. Так он описывает худую и испитую женщину, которая *«неподвижным взглядом смотрела на старца. Во взгляде ее было что-то как бы иступленное...»* [Там же: с. 45]. Именно по этому взгляду, прорисованному художником лишь несколькими короткими мазками, старец Зосима понимает, что женщина потеряла кого-то самого дорогого, скорее всего дитя, и пришла к нему с очень тяжелым сердцем.

У художника глаза героя могут непосредственно осветить глубину его души. Подобный прием не является, конечно, принадлежностью поэтики только Достоевского, но в его творчестве он приобретает те самые одновременно психологически-конкретные и метафизические черты, которыми произведения писателя в целом выделяются среди прочих. Так автор описывает взгляд Свидригайлова, которым он смотрел на Авдотью Романовну: *«в глазах его уже блистал тот же самый пламень, который так испугал когда-то Дунечку»* [4: т. 6, с. 376]. «Пламень», который становится выражением сущности натуры Свидригайлова, проявляет не только синоминутную страсть, овладевшую героем, но и характерные для него природную страстность и малопонятное, пугающее тяготение к страсти как таковой, единственно способной вызвать у героя интерес к жизни. Эти характеристики определяют персонажа на метареальном уровне как носителя страстности и защитника ее идеи перед другими. Таким образом, глаза, описанные Достоевским, способны передать содержание подобной философской глубины,

выразить сущность, которая недоступна обычному взгляду.

Достоевский с удивительным мастерством показывает духовный облик своего героя, пережитые им чувства, так что нередко поразительной становится даже тонкость его психологизма. Его тяготение к концентрации эмоционального переживания и проявлению его через короткий по времени поведенческий акт приводят к тому, что объяснения между героями ужимаются до мгновенного импульса (к примеру, взгляд⁵). И даже авторские пояснения, максимально значимые в творчестве писателя, стремящегося обнажить скрытое, в таких случаях нередко бывают свернутыми (однако не менее понятными). Например, взгляд Дунечки *«неподвижно устремленный»* на Раскольниково *«изображал ужас и неутолимую скорбь»* [4: т. 6, с. 398].

Достоевский-психолог великолепно знает возможности экспрессии глаз и пользуется ею как волшебным инструментом при выявлении внутреннего мира человека. В то же время состояния его героев, переданные через глаза, часто иллюстрируют примеры механизмов психологической защиты, используемых человеком. Так, скажем, если у персонажа лицо бесстрастно или на нем стереотипная улыбка, а взгляд откровенен, то сегодня это можно было бы трактовать как проявление реактивного образования — механизма, позволяющего представить в поведении установку, прямо противоположную собственным ощущениям. Связанный с окончательным усвоением высших социальных ценностей, этот механизм не только сдерживает нежелательные эмоции, но даже не допускает их в сознание. Проиллюстрировать же работу данного механизма можно примером из романа «Бесы». В связи с необходимостью играть по правилам общества Варвара Петровна на одном из собраний у жены губернатора пребывает бесстрастной в выражении лица, однако глаза все же выдают ее подлинные чувства. Например, можно было заметить *«ее два-три ненавистных взгляда на Кармазинова и зневных на Степана Трофимовича...»* [4: т. 10, с. 349].

⁵ О свойственном Достоевскому внимании к нему необходимо помнить постоянно.

Этих взглядов, пожалуй, сама Варвара Петровна могла бы за собой не замечать и даже смутиться, укажи ей кто-нибудь на них. Необходимость соблюдать приличия и соответствовать им настолько прочно вошла в ее представления, что любые «недостойные» проявления чувств привычно блокируются ею где-то глубоко в душе, так что героине порой даже не приходится играть, их скрывая.

Выразительность непроизвольных движений

Возвращаясь к выразительности тела, необходимо указать, что способность «говорить» присуща, бесспорно, не только лицу и глазам, но и остальному телу. Очень красноречивыми оказываются непроизвольные жесты, выдающие истинно переживаемое человеком, тогда как он хотел бы это скрыть. В палитре художника, естественно, к экспрессии взгляда добавляется экспрессия рук и пальцев.

Экспрессия рук используется художником для передачи того состояния, когда человек рад, счастлив или опечален, огорошен, раздражен. При радости встречи Степан Трофимович Верховенский («Бесы») раскрывает объятия; от удовольствия Федор Павлович («Братья Карамазовы») потирает руки; в недоумении фон Лембе («Бесы») разводит руками; в раздражении Федор Павлович («Братья Карамазовы») машет руками, совершая дерганные, капризные, нервные движения. В ситуации, когда человек чувствует себя неловко, неудобно, когда его гложет беспокойство, он часто делает несколько непроизвольные жесты, представляющие попытку отмахнуться от чего-то, в данном случае от навязчивого переживания. Этот способ, как и прочие разные вариации выразительных движений рук, писатель часто использует, передавая состояния своих героев. Так, к примеру, он демонстрирует догадку Блюма («Бесы») о том, что тот неприятен хозяйке дома, у которой находится в гостях. Уже по тому, как с ее появлением меняется движение рук Блюма, явно ощущаются его справедливая догадка и чувство неловкости, которым эта ситуация сопровождается.

Писатель мастерски передает отношение к человеку с помощью жестов. Можно назвать некоторые примеры, соотносимые с механизмами защитного поведения, и этого будет достаточно, чтобы дать представление об иллюстративных возможностях произведений Достоевского для психологии. Так, потирание ладоней Федором Павловичем Карамазовым в предвкушении прихода Грушеньки может выражать механизм интеллектуализации, сдерживающий чувство ожидания из боязни пережить разочарование. Боязнь фрустрации обуславливает ее аннулирование в психике человека. Поэтому Карамазов-отец даже не допускает мысли о том, что Грушенька не придет: он этой мысли боится. Прихорашивание, поправление деталей туалета, приглаживание волос у Смердякова представляет механизм компенсации, который сознательно сдерживает чувство печали от неполноценности или недостатка чего-либо. В данном случае это низкое происхождение и незначимое социальное положение. Интересно проследить и соотношение с механизмом регрессии через курение трубки и связанные с этим жесты у Ивана Карамазова. Регрессия, сдерживая чувство неуверенности в себе, возникающее с проявлением инициативы, часто толкает человека к инфантилизму в эксquisite ситуациях (жизненно значимых ситуациях, в которых актуализируются присущие механизмы защиты или образуются новые). Параллель, вероятно, представляется не слишком прямой, однако бегство Ивана в решающую минуту из отцовского дома в Москву можно рассматривать как проявление незрелой формы поведения, уход от инициативы и самостоятельно принятого судьбоносного решения.

Походка и внешняя речь как проявление переживаний героев

Походка как средство интерпретации внутреннего состояния вводится Достоевским в комплекс выразительных движений. Приписывая ей определенную экспрессивную роль, художник не так уж и редко прибегает к ее помощи. Вспомнить хотя бы знаменитую походку Раскольников. Однако иногда художник

с ней и играет, перебирая ее выразительные возможности. Например, Шатов, казалось бы, в одной и той же ситуации по воле писателя ходит принципиально различно. Ситуация действительно остается той же, но положение героев, как и их чувства, кардинально меняются в результате располагающегося в центре этой ситуации поступка. Изменение же вида ходьбы, причем мгновенное, связано напрямую с переломом в душе героя. До нанесения пощечины Николаю Ставрогину походка персонажа представляется твердой, уверенной. Однако, когда после нанесенного удара Шатов уходит, описание его походки уже иное. «...Он уходил тихо, как-то особенно неуклюже приподняв сзади плечи, понурив голову и как бы рассуждая о чем-то сам с собой...» [4: т. 10, с. 166].

Экспрессивная походка у Достоевского выступает как сложное выразительное движение, имеющее многозначное содержание, с помощью которого он передает черты характера, чувства и переживания героев. Например, при описании походки Порфирия Петровича отмечается, что «*по комнате он уже почти бежал, все быстрее и быстрее передвигая свои жирные ножки, все смотря на землю, засунув правую руку за спину, а левую беспрерывно помахивая и выделывая разные жесты, каждый раз удивительно не подходившие к его словам*» [4: т. 6, с. 260].

Черты характера героя писателю действительно удается точно и ярко передать выразительными движениями, которые нередко «работают» у него в сочетании. Порой они не расшифровываются, поскольку слишком понятны, но чаще, конечно, сопровождаются объяснениями. Помимо этого, стоит отметить, экспрессивные движения придают фигуре, живущей в выдуманном мире, черты телесности и некоей осязаемости, имеющей немало общего с осязаемостью театральной. Действующие в сознании автора герои и в воображении читателя приобретают объемные формы и начинают проявлять волю и характер, часто представляемый посредством движений тела: «*...он тоскливо бродил по комнатам, подходил к окну, в задумчивости жевал губами, вздыхал глубоко, а под конец чуть не хныкал*» [4: т. 10, с. 52].

К телесной форме внешнего психологизма следует относить и внешнюю речь героев. То, что говорят персонажи, имеет очень большое значение, прежде всего потому, что в их речи, всегда взволнованной, невзначай проскальзывает то, что они больше всего хотели бы скрыть, утаить от окружающих. Этот прием, применяемый Ф. М. Достоевским, — свидетельство глубочайшего знания им человеческой природы. Скрепленные ассоциативными связями, эти намеки и оговорки как раз и выводят наружу все тайное, на первый взгляд недоступное. Иногда, напряженно думая о чем-то, герои начинают раскладывать на отдельные слова речь других персонажей, акцентируя внимание на определенных словах-ассоциациях, многое поясняющих. Но в то же время нельзя не указать: герои Достоевского чаще всего говорят не то, что думают. Особенно показателен в данном отношении эпизод «Надрыв в гостиной» («Братья Карамазовы»), где Катерина Ивановна и Иван Карамазов так и не могут произнести правду, и только Алеша Карамазов выговаривает ее: отойдя от мирской жизни, он перестал подчиняться ее законам. Потому Достоевский — и в этом снова проявляется парадоксальность его мышления, — несмотря на обилие диалогов, разговоров в действии, чаще всего им не доверяет. Во всех этих разговорах значимы лишь отдельные «прорывы», редкая и особенно ценная «правда». Совсем иное дело — речь внутренняя, в которой герои намного чаще бывают честны.

Сны, исповедь, дневники как форма психологизма для ухода от одиночества

Третья, или прямая, форма психологизма предполагает изображение характеров изнутри, изображение, воссоздающее поток мыслей и чувств в сознании и подсознании персонажа. Это путь самораскрытия, и представлен он внутренним монологом, потоком сознания, сном, исповедью, дневником.

Одним из самых показательных монологов, и правдивым, и честным, можно считать монолог Раскольникова, собирающегося совершить злодейство, но честно осознающего

свою неспособность к этому. Причина такой неспособности коренится, естественно, в человеческой природе и свойственном ей нравственном законе. *«Чего ж я еще до сих пор сомневался? Ведь вчера же, сходя с лестницы, я сам сказал, что это подло, гадко, низко, низко... ведь меня от одной мысли наяву стошнило и в ужас бросило...»* [4: т. 6, с. 50].

Однако Раскольников сам пока не понимает причины своей неспособности совершить убийство, объясняет это слабостью характера. На этого героя следует обратить особое внимание, поскольку если многие персонажи Достоевского обманывают других, то Раскольников обманывает сам себя. Поэтому так важны в текстах писателя сны, представляющие подсознание героя и, что логично, его подлинную сущность. По снам становится понятно, что на данный момент по-настоящему волнует персонажа, что он переживает. Так, первый и второй сны несут ощущение ужаса измученной сомнениями и борьбой души. Третий тоже представляет собой кошмар. Значимые для писателя еще и со смысловой, идейной точки зрения сны лучше всего передают состояния персонажей. Они проявляют внутренний страх, скованность души, неспособность освободиться от пут-раздумий об одном, самом важном на данное мгновение, объекте. Тоска, боль, страдание, тяжесть и гонимая, но присущая человеку любовь — это то, что выражают сны персонажа и от чего, закрываясь, пытается герой уйти.

Все эти чувства соседствуют с одиночеством — чувством, ставшим неотъемлемой частью мира Достоевского. Его герои, стремящиеся в своих эгоистических желаниях, «индивидуалистских бунтах» отойти от существования на основе любви, почти все страдают именно из-за этого. Им «некуда пойти». Эта символическая деталь, часто встречающаяся на страницах «Преступления и наказания», передает ту атмосферу, в которой живут персонажи художника, и проясняет причину их страданий.

Одиночество — одно из труднейших состояний человека. Общение с себе подобными развивалось исторически, потеря контактов с другими людьми, длительное душевное одиночество становятся для человека

фрустрирующим фактором. И в то же время в условиях одиночества обостряется общение человека с самим собой, причем независимо от вида одиночества, абсолютного или относительного. Первый встречается редко (в случае организации специальных экспериментов), второй возникает из-за нарушения привычных коммуникативных связей. Человек по тем или иным причинам лишается социального общения, не хочет непосредственно и полноценно контактировать с другими людьми. В этом случае актуальность общения с самим собой полностью осознается, а вместе с тем обостряется и необходимость самостоятельной критической оценки своего состояния, поведения, прошлого.

«Силу воздействия одиночества на человека заметили давно. Одиночество, как обязательное условие, очищающая процедура или даже стиль жизни — отшельничество, — было весьма распространенным явлением в ряде религий. <...> Позже отшельничество стало добровольным подвижничеством во имя веры, как акт религиозного самосовершенствования. <...> Со временем церковь ввела новую форму отшельничества — монашество... <...> На Руси издавна, еще со времен церковного раскола, уходили в отшельничество, в скиты старцы и старицы, не согласные с моралью и деяниями своего общественного окружения. Длительное время, соблюдая пост и проводя большую часть суток в молитвах, такие отшельники вырабатывали высочайшие духовные качества, глубокое понимание человека, механизмов его душевной жизни, знание способов помощи страждущим, творили подвиги, т. е. обретали те свойства, что издревле получили название “святости”»⁶.

Одиночество, по Достоевскому, это прежде всего одиночество душевное. Такое состояние способствует росту внутреннего внимания к самоощущению личности, к активной внутренней деятельности по перспективной работе над собственной личностью и судьбой. И, что немаловажно, оно порождает готовность к трудным ситуациям и связанную

⁶ Гримак Л. П. Общение с собой. Начала психологии активности. 3-е изд. М.: Либроком, 2009. С. 135.

с этим активность. Отчасти одиночество полезно и необходимо человеку как средство лечения, восстановления души и само-совершенствования. «Человеку необходимо периодически оставаться наедине с собой, со своими мыслями и чувствами, со своими сомнениями и тревогами...»⁷.

«Герой “Записок Мертвого дома”, попав в острог, оказался, по его выражению, в страшном душевном уединении, несмотря на наличие рядом сотни товарищей по беде»⁸. Он признается: «...Я пересматривал всю прошлую жизнь мою... судил себя один неумолимо и строго и даже в иной час благословлял судьбу за то, что она послала мне это уединение, без которого не состоялись бы ни этот суд над собой, ни этот строгий пересмотр прежней жизни» [4: т. 3, с. 286–287].

Так, признаваясь себе в содеянном, в неверном, в том, что мучает сердце, и преодолевая это, человек обретает надежду и силы двигаться дальше. В этой связи значимой для писателя становится исповедь. «Реализуется психологическая потребность в исповеди в самых разнообразных формах, часто неожиданных для самих исповедующихся. Иногда возникает на первый взгляд необъяснимое желание поделиться своими переживаниями с незнакомым, случайным человеком, попутчиком и т. п. Интересно, что незнакомым или малоизвестным людям подчас поверяется нечто большее, чем своим близким. Анонимный слушатель вряд ли сможет в дальнейшем злоупотреблять доверенным ему, кроме того, он лицо совершенно незаинтересованное и, тем самым, как будто бы объективное. Но чаще всего исповедуются самому близкому человеку, другу или члену семьи, тому, кто лучше может понять и поддержать. <...> В русском православии, впитавшем многие этнические обряды, наряду с тайной, практикуется еще и общая исповедь, когда одновременно каются в своих прегрешениях все верующие, присутствующие в храме. Даже в протестантизме, отвергшем традиционные христианские представления о таинствах, личное покаяние, своеобразный самоотчет

перед богом, осталось важным средством освобождения от греха, существенным элементом процесса духовного самосовершенствования личности»⁹. Достоевский чувствовал и отмечал, что нужны особые, «другие люди, умеющие понять страдания и помочь советом. Нужны “исповедники и советодатели...” В романе “Братья Карамазовы” идеал такого монаха воплощен в образе старца Зосимы. Он изображен как тонко чувствующий психолог, способный проникнуть в душу другого»¹⁰.

«Традиции исповедоваться очень давние. Так, этнографы зафиксировали наличие акта исповеди у ряда народов, находящихся на ступени родоплеменных отношений. Исповедальный ритуал был вплетен в систему магической обрядности: он проводился, когда в жизни племени происходило какое-либо несчастье, которое, по верованиям этого племени, могло быть вызвано нарушением табу (запретов, имеющих религиозно-магическое значение) одним из соплеменников. В качестве выхода из этой ситуации предусматривался действенный способ “очищения” и предотвращения дальнейших бед. Все члены племени исповедовались, а нарушивший табу должен был признаться. Таким образом восстанавливалась чистота общественной группы, поскольку виновный, т. е. тот, кто заразился скверной, признал свою вину. Магическая функция очищения через исповедь-покаяние исторически закрепились в христианстве уже в виде религиозного таинства, сущность которого состоит в том, что верующий, “открыв грехи священнику, получает прощение невидимо от самого господя”»¹¹.

«Нравственное, очищающее значение исповеди для человека прекрасно выражено Достоевским, вложившим свои мысли в уста старца Зосимы»¹². *«Главное, самому себе не лгите. Лгущий самому себе и собственную ложь свою слушающий до того доходит,*

⁹ Там же. С. 179–180.

¹⁰ Кузнецов О. Н., Лебедев В. И. Достоевский над бездной безумия [Электронный ресурс]. М.: Когито-центр, 2003. URL: http://www.redov.ru/medicina/dostoevskii_nad_bezdnoi_bezumija/p5.php (дата обращения: 02.12.2019).

¹¹ Гримак Л. П. Указ соч. С. 180.

¹² Там же. С. 179.

⁷ Там же. С. 135.

⁸ Там же. С. 132.

и несколько этого от читателей не скрывает. Не верит он разговорам своих персонажей прежде всего потому, что в своем правдоискательстве он добирается до самых подспудных глубин человеческой психики, слово же как средство интимного общения людей для него совершенно бессильно: Катерина Ивановна хочет писать письмо тетушке... о том, что ей не удалось выйти замуж за Дмитрия Карамазова»¹⁵. Но она не представляет возможным выразить в письме правдиво хоть одну тысячную долю того, что способно передать живое общение: голос, улыбка и взгляд. Потому она рада случаю, что об этом тетушке сообщит едущий в Москву Иван Карамазов, «так как она была уверена, что письмом, т. е. словом, ничего не объяснишь»¹⁶.

Итак, в произведениях Достоевского подлинны чувства героев, вследствие указанной несостоятельности слова, выражаются очень часто не в словах, а в бессловесных отношениях — улыбке, движениях тела, даже в молчании. Нетрудно заметить, что Достоевский-психолог обладает не только огромным запасом знаний о выразительных движениях, но и может в случае необходимости, воссоздать их комбинации, найти новые формы проявления, всегда имея в виду конкретного индивидуума, конкретный поступок, мотивы и обстоятельства.

Заключение

На примере творчества Достоевского, во многом подтверждающего идеи психологической науки, можно продемонстрировать несколько важных для ее теории положений. Прежде всего, писатель придает значение выразительным движениям или, лучше сказать, не лишает их присущего им социально-индивидуального характера. И это служит дополнительным подтверждением того, что своеобразный стереотип экспрессии вырабатывается именно под влиянием общества, в котором личность живет. Само общество при этом многими путями (среди них пути авторитета,

подражания, психического заражения и т. д.) создает характерный для всех членов этой группы, особый комплекс выразительных движений. (Здесь в качестве примеров можно отметить лишь несколько опорных точек размышлений на данную тему: общество и поведение Степана Верховенского, монастырь и Алеша Карамазов, общественные нормы и Грушенька, университет и Иван Карамазов). Благодаря такому комплексу не только члены данной группы без слов могут передавать друг другу самое тонкое и интимное, но и вдумчивый посторонний наблюдатель сумеет определить принадлежность данной личности к ее группе. Этот факт весьма важен для людей, занимающихся социально-психологическими исследованиями, а также для правильной оценки столь распространенной в психологии теории авторитета, теории подражания, теории психического заражения.

Не вызывает сомнения, что в произведениях Достоевского представлены неисчерпаемые возможности выразительных движений, неограниченность их применения. Нет таких человеческих переживаний, поступков, желаний и т. д., которые не нашли бы адекватного отражения в выразительных движениях. Следовательно, в процессе становления человека одновременно с возникновением и развитием сложного, присущего только ему внутреннего мира возникли и соответствующие выразительные движения. Стоит подчеркнуть, соответственно разнообразные и насыщенные. Речь идет не только о том, что по сравнению с ограниченными возможностями выразительных движений у животных, у человека они количественно увеличились. Главное здесь их качественные изменения. Человеческие переживания требуют именно человеческих, а не животных выразительных движений.

Не составит труда заметить, что писатели такого уровня и интересов, как Достоевский, не берут выразительные движения в готовом виде. Они нередко прибегают к очень трудному экскурсу, стремясь выяснить диалектику становления выразительных движений в качестве компонента личности. Нередко психологические романы являются открытой книгой, показывающей как в общем, так и детально, почему данной личности присущи

¹⁵ Там же. С. 36.

¹⁶ Там же.

именно индивидуальные, свойственные ей выразительные движения, что свидетельствует о важности для психологии новых авторских трактовок, затем перенимаемых практикой науки.

Известно, что история выразительных движений подразумевает переход от бессознательного к сознательному, от произвольного к произвольному. Личность, овладевая разными богатыми средствами выразительных движений, доходит до произвольного их использования, особенно тогда, когда ей неудобно передать словами то, что хотелось бы. Выразительные движения заменяют вербальное общение или становятся своеобразным его подтекстом, очень тонким способом передачи, сообщения. У Достоевского, как уже было сказано, это представлено в полной мере.

К творчеству писателя относится и интересное положение, рассматриваемое в плане дифференциальной психологии. То, что приобретено человеческим родом, гласит оно, индивидуализируется в течение жизни данной личности. Общее преломляется через частное, подвергаясь соответствующему изменению до такой степени, что общее без личного становится органической частицей личностного, интимного. Индивидуализируясь сообразно развитию и потребности личности, выразительные движения становятся не индикаторами внутреннего вообще, а индикаторами определенной личности, определенных дум, определенных поступков. Таким образом, получается, что очеловечение выразительных движений в течение всемирной истории и истории каждого индивидуума расширяется, попутно с ним умножаются индикаторские возможности выразительных движений. Они становятся не только обширными, но и многозначными до такой степени, что исключают возможность существования тех душевных актов, которые не имели бы тонкой, весьма значимой экспрессии.

Итак, широкое выявление психологической выразительности бессловесных отношений, жеста, движений человека и т. д. —

одно из открытий Достоевского в области воссоздания внутреннего мира людей. Заслуга же художника как романиста-психолога заключается именно в том, что для него эти внесловесные отношения, внесловесные формы выразительности имеют не вспомогательное, не «аккомпанементное», а основное, главное значение. И писатель не устает постоянно подчеркивать в своих произведениях их огромное преимущество перед словом.

Когда жвиеаешься в мир, созданный Достоевским, сочувственно наблюдаешь, как он всматривается в самую глубину человеческого существа, и следуешь за ним в его упорных поисках сокровенного в каждом человеке, в вечных поисках того незаметного жеста, который вдруг раскрывает всего человека. Благодаря этому и собственное зрение делается зорче, а развитая и до того наблюдательность обостряется максимально.

Достоевский понял, что взгляд и улыбка говорящего человека иногда гораздо ближе его внутреннему миру, чем произносимые им слова. Таким образом, становится ясно, почему эти невербальные отношения занимают такое большое место в произведениях писателя. Как тонкий психолог, он видел, что они непосредственнее, глубже и полнее выражают внутренний мир людей и, следовательно, труднее поддаются подделке. А потому художник очень часто обращается к изображению бессловесных отношений, которые выражаются в улыбке, взгляде, движении и проявляются независимо от воли и желаний индивида. Этим он раскрывает настоящее, истинное, коренное в человеке, то, что живет в глубинах человеческого «Я».

Показывая динамику различных выразительных движений и их иерархическое использование (от животного, инстинктивного до сознательного), автор с их помощью не только наглядно раскрывает читателю сложные переживания героев, но и сам сочувствует их поступкам, радуется и скорбит вместе с ними.

Литература

1. **Бердяев Н. А.** Откровение о человеке в творчестве Достоевского. М.: Т8 RUGRAM, 2018. 102 с.
2. **Волгин И. Л.** Последний год Достоевского. Исторические записки. М.: АСТ, Зебра. 2010. 736 с.
3. **Достоевская А. Г.** Воспоминания. М.: Книжный клуб «Книговек», 2018. 448 с.
4. **Достоевский Ф. М.** Полное собрание сочинений: в 30 т. Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1972–1986.
5. **Захаров В. Н.** Имя автора — Достоевский. Очерк творчества. М.: Индрик, 2013. 456 с.
6. Неизвестный Достоевский. Электронный научный журнал. URL: <http://unknown-dostoevsky.ru/info/page.php?id=1>
7. **Рыжов Б. Н.** Системная психология. 2-е изд. М.: Т8 Издательские Технологии, 2017. 356 с.
8. **Рябов В. В., Романова Е. С.** Психографические аспекты в творчестве Ф. М. Достоевского. М.: МГПУ, 2007. 176 с.
9. **Труайя Анри.** Федор Достоевский: [пер. с фр. Н. Унанянц]. М.: Эксмо, 2015. 380 с.
10. **Шестов Л. И.** О творчестве Ф. М. Достоевского. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2015. 295 с.
11. **Berdyayev N.** Dostoevsky: an interpretation / trans. by D. Attwater. San Rafael: Semantron Press, 2009. 242 p.
12. **Malmberg C. J.** Stjärnan i foten [The star in the foot]. Stockholm: W&W, 2013. 457 p.
13. **Scruton R.** The soul of the world. Princeton: Princeton university press, 2014. 216 p.
14. **Williams R.** Dostoevsky: language, faith and fiction. London: Continuum, 2008. 290 p.
15. **Horst-Jürgen Gerigk.** Dostojewskij, Fjodor: Der Idiot. Roman. Aus dem Russischen neu übersetzt von Swetlana Geier. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 2010. 367 p.
16. **Horvath Gesa S.** Dostoevsky's idea of the Golden age. Modern subjectivity in philosophical and poetic perspective (Demons) // Dostoevsky Journal. 2017. V. 18. № 1 (Jan 2017). P. 37–48.
17. **Jensen K. A.** Nietzsche and Dostoevsky: on the verge of nihilism // Dostoevsky Journal. 2018. V. 19. № 1 (Dec 2018). P. 85–89.
18. **Meacham W.** A Case study in human behaviour. motivation and abnormal psychology of Fyodor Dostoyevsky // Owlcation. Psychology. Jun. 2016. URL: <https://owlcation.com/social-sciences/Abnormal-Psychology-Case-Study-of-Fyodor-Dostoyevsky> (дата обращения: 25.01.2020).
19. **Mascagni R.** Dostoevskij a Firenze // Reality. 2017. № 86. P. 54–55.
20. **Supino V.** I soggiorni di Dostoevskij in Europa e la loro influenza sulla sua opera. 2a edizione. Firenze: LoGisma, 2017. 136 p.

References

1. **Berdyayev N. A.** Otkrovenie o cheloveke v tvorchestve Dostoevskogo [A revelation about human in Dostoyevsky's work]. Moscow: T8 RUGRAM, 2018. 102 p.
2. **Volgin I. L.** Poslednij god Dostoevskogo. Istoricheskie zapiski. [The last year of Dostoyevsky's life. Historical notes]. Moscow: AST, Zebra. 2010. 736 p.
3. **Dostoyevskaya A. G.** Vospominaniya. [Memories]. Moscow: Knigovek, 2018. 448 p.
4. **Dostoyevsky F. M.** Polnoe sobranie sochinenij: v 30 T. [The complete works: in 30 v]. Leningrad, 1972–1986.
5. **Zakharov V. N.** Imya avtora — Dostoevskij. Oчерk tvorchestva. [The author's name is Dostoyevsky. The art essay]. Moscow: Indrik, 2013. 456 p.
6. Neizvestny`j Dostoevskij. E`lektronny`j nauchny`j zhurnal. [Unknown Dostoyevsky. Electronic journal]. <http://unknown-dostoevsky.ru/info/page.php?id=1>.
7. **Ryzhov B. N.** Sistemnaya psixologiya. 2-e izd. [System psychology. 2nd ed]. Moscow: T8 Izdatelskiye Tekhnologii, 2017. 356 p.
8. **Ryabov V. V., Romanova E. S.** Psixograficheskie aspekty` v tvorchestve F. M. Dostoevskogo. [Psychographic aspects in F. M. Dostoyevsky's works]. Moscow: MCU, 2007. 176 p.
9. **Truaya Anry.** Fedor Dostoevskij [Fedor Dostoyevsky: [12+] / Truaya Anry; [tr. from French by N. Unanyants]. Moscow: Eksmo, 2015. 380 p.
10. **Shestov L. I.** O tvorchestve F. M. Dostoevskogo. [About F. M. Dostoyevsky's art]. Moscow; Berlin: Direkt-Media, 2015. 295 p.

11. **Berdyayev N.** Dostoevsky: an interpretation / trans. by D. Attwater. San Rafael: Semantron Press, 2009. 242 p.
12. **Malmberg C. J.** Stjärnan i foten [The star in the foot]. Stockholm: W&W, 2013. 457 p.
13. **Scruton R.** The soul of the world. Princeton: Princeton university press, 2014. 216 p.
14. **Williams R.** Dostoevsky: language, faith and fiction. London: Continuum, 2008. 290 p.
15. **Horst-Jürgen Gerigk.** Dostojewskij, Fjodor: Der Idiot. Roman. Aus dem Russischen neu übersetzt von Swetlana Geier. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 2010. 367 p.
16. **Horvath Gesa S.** Dostoevsky's idea of the Golden age. Modern subjectivity in philosophical and poetic perspective (Demons) // Dostoevsky Journal. 2017. V. 18. № 1 (Jan 2017). P. 37–48.
17. **Jensen K. A.** Nietzsche and Dostoevsky: on the verge of nihilism // Dostoevsky Journal. 2018. V. 19. № 1 (Dec 2018). P. 85–89.
18. **Meacham W.** A Case study in human behaviour, motivation and abnormal psychology of Fyodor Dostoyevsky // Owlcation. Psychology. Jun. 2016. URL: <https://owlcation.com/social-sciences/Abnormal-Psychology-Case-Study-of-Fyodor-Dostoyevsky> (accessed: 25.01.2020).
19. **Mascagni R.** Dostoevskij a Firenze // Reality. 2017. № 86. P. 54–55.
20. **Supino V.** I soggiorni di Dostoevskij in Europa e la loro influenza sulla sua opera. 2a edizione. Firenze: LoGisma, 2017. 136 p.

УДК 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2020.33.1.02

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ МОСКОВСКИМИ СТУДЕНТАМИ АРХИТЕКТУРНЫХ ОБЪЕКТОВ 1920–1930-х ГОДОВ

Б. Н. Рыжов,
МГПУ Москва,
RyzhovBN@mgpu.ru,
А. А. Тарасова,
МГПУ Москва,
tarasova-a9@yandex.ru

Статья посвящена эмоциональному восприятию московскими студентами зданий, относимых к стилю конструктивизма 1920-х – начала 1930-х годов и сменившему его в середине 1930-х годов большому стилю, или стилю магна (от *лат.* magna — большой). Смена этих стилей была обусловлена проходившими в то время в Советском Союзе важнейшими общественно-политическими процессами, связанными с отказом от утопической идеи мировой революции и заменой ее патриотической идеологией социалистического государства. В архитектуре это привело к переходу от конструктивизма к новому стилю, который должен был сочетать идеи величия и могущества империи с лаконичной строгостью социалистической морали.

Исследование проводилось в 2019 году на базе Московского городского педагогического университета с участием 60 студентов этого учебного заведения. Испытуемым предъявлялись две серии слайдов с изображением архитектурных объектов 1920–1930-х годов. После просмотра каждого изображения испытуемые производили самооценку своего эмоционального состояния по методике СЭТА (самооценка эмоционального тона и активности); а после просмотра каждой серии слайдов проводилась диагностика доминирующего эмоционального состояния обследуемых с помощью теста «Шкала дифференциальных эмоций» К. Изарда.

Исследование выявило более высокую привлекательность для обследуемых архитектурных форм, относимых к большому стилю. Объяснением этому результату служит накопившаяся среди значительной части образованной молодежи психологическая усталость от обезличенных построек из стекла и бетона, которые на протяжении многих десятилетий предлагает современная архитектура, находящаяся под сильнейшим давлением минималистских традиций, восходящих к принципам конструктивизма 1920–1930-х годов. На этом фоне монументальная имперская тектоника второй половины 1930-х годов, использовавшая элементы классического декора, дорогие отделочные материалы и другие выразительные средства, свойственные традиционным архитектурным стилям, оказывается в явно предпочтительном положении. Полученные в исследовании данные служат основанием для более внимательного изучения и сохранения представляющих уникальное архитектурное наследие памятников второй половины 1930-х годов.

Ключевые слова: системная психология; большой стиль в архитектуре; конструктивизм; эмоции; эмоциональное воздействие архитектуры; искусство; восприятие архитектурных объектов.

Для цитаты: Рыжов Б. Н., Тарасова А. А. Эмоциональное восприятие московскими студентами архитектурных объектов 1920–1930-х годов // Системная психология и социология. 2020. № 1 (33). С. 22–37. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.33.1.02

Рыжов Борис Николаевич, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогической, возрастной и социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета, Москва.

E-mail: *RyzhovBN@mgpu.ru*

Тарасова Анастасия Александровна, аспирант кафедры педагогической, возрастной и социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета, Москва.

E-mail: *tarasova-a9@yandex.ru*

Введение

Урбанистическая среда является одним из важнейших факторов формирования личности современного человека. Существенная роль при этом принадлежит архитектуре окружающих человека зданий и сооружений. Архитектура является мощным средством передачи эстетических, культурных и идеологических символов, в ней запечатлены мировоззрение и психологические архетипы породившей ее исторической эпохи. В то же время среди всех других видов искусств архитектура обладает самой большой аудиторией и является самым доступным каналом психологического воздействия на массы. Наиболее велико ее влияние в детском и юношеском возрасте, в период формирования человеческой личности. Хорошо известно, что горожанин и сельский житель во многом по-иному смотрят на мир. Но и тот, кто вырос в исторической части города, нередко имеет иные ценностные ориентации, чем его сверстник, родившийся и выросший среди типовых построек спального района.

Тем не менее при возведении новых зданий, предназначенных для молодого поколения: школ, университетских корпусов и студенческих кампусов, — это обстоятельство практически никогда не принимается во внимание. Из установленной знаменитым римским архитектором Витрувием классической триады принципов, которым должна следовать архитектура: «прочность, польза и красота», — создатели современных построек хай-тек, эко-тек и др. учитывают лишь первые два принципа. Принцип красоты в его традиционном понимании как гармоничное совершенство формы, вызывающее эстетическое наслаждение, либо просто приносится в жертву экономической целесообразности, либо подменяется крайне субъективным взглядом, при котором на место прекрасного возводится его антитеза — безобразное.

Впрочем, подобная замена, как принято считать в психоаналитической традиции, также открывает путь для получения эстетического удовольствия, поскольку позволяет вызвать разрядку негативных эмоциональных импульсов. Однако закономерно

возникает ряд вопросов, в частности: насколько отказ от привычных канонов красоты кажется оправданным для большинства общества и насколько для наших современников эмоционально притягательны архитектурные объекты, воплощающие все классические принципы Витрувия?

Для ответа на эти вопросы в настоящей работе представлены эмпирические данные проведенной в 2019 году сравнительной оценки психологических особенностей восприятия современной молодежью архитектурных объектов, созданных в России во второй четверти XX века. Все они были построены практически в один и тот же временной период, но отражали две противоборствующие тенденции. Воплощением одной стал стиль конструктивизм, стремившийся к максимальной функциональности и пролетарской аскетичности постройки и с революционной беспощадностью изгонявший любые намеки на «красивость» прежних стилей. Воплощением другой стал так называемый большой стиль второй половины 1930-х годов, на непродолжительное время возвративший в архитектуру монументальное величие и суровую красоту античных строений.

Два взгляда на красоту в архитектуре 1920–1930-х годов

Уже столетие в художественной и научной среде не стихают споры о путях развития архитектуры и искусства в Новейшую эпоху. Является ли решительный отказ от реалистического искусства и архитектурных канонов прежнего времени просто очередным этапом развития культуры в период глобализации и ускоряющегося технологического прогресса или же эти процессы свидетельствуют о глубоком кризисе культуры и цивилизации в целом? Большинство искусствоведов и представителей художественной среды склоняется к положительному ответу на первый вопрос. Однако при этом нельзя исключить корпоративную предвзятость, вступающую в противоречие с мнением большинства [1: с. 114–122; 10: с. 294–312]. Примером различной оценки художественных ценностей творческой элитой

и широкими слоями общества служит относительная немногочисленность посетителей галерей современного искусства, включая такой известный музей, как Центр Помпиду в Париже. По контрасту собрания произведений классического искусства пользуются настолько большой популярностью, что это создает серьезные затруднения для желающих посетить галереи Лувра, Уффици, музеев Ватикана или Эрмитажа.

Этот факт свидетельствует о явном противоречии мировоззрений, эстетических и психологических установок художественной элиты и основной массы современного общества. Для эстетов реальность из объективной превратилась в субъективную, существующую только как эффект процесса симуляции, как ее спекулятивный элемент [4: с. 413]. Считая свое мнение априори верным, элита предписывает (а иногда и просто навязывает обществу) свой идеал искусства, суть которого в принципиальном отсутствии всякого идеала. В обстоятельном труде, посвященном стилевым особенностям архитектуры, Т. Ф. Давидич указывает на феномен «мерцания смыслов» культурных установок современной художественной элиты. «Ныне в мире, — замечает автор, — существует некая пестрая картина разных недолговечных и одновременно существующих стилевых течений... популярным стало изобретение все новых и новых приемов и форм, способных поразить воображение» [Там же: с. 414].

Все это представляет разительный контраст культурным установкам большинства общества, эстетические предпочтения которого, с одной стороны, выглядят более консервативно, но в то же время весьма чутко отражают вызревающие перемены общественного сознания.

Таким образом, глубокая сущностная связь между ценностными ориентациями человека и характеристиками окружающей его жизненной среды может стать как импульсом для преобразования этой среды, так и причиной профессиональной деформации ценностных установок человека [7; 13; 14; 16].

Историческим рубежом, за которым последовал масштабный кризис духовного развития европейской цивилизации стала

Первая мировая война. Многие прежние ценности оказались отброшены. В жизнь властно и повсеместно вторгались новые технологии. На политической арене набирали силу маргинальные движения, грозившие разрушением всему прежнему общественному порядку. В этих условиях прежние архитектурные традиции уступили место новому стилю, который лишь отчасти мог быть назван архитектурным, поскольку он практически не содержал никаких элементов декора или пластически выразительных решений, направленных на достижение особого психологического и эстетического эффекта, к которому стремились архитекторы прежнего времени. Воплощение в камне идеи красоты и гармонии, общественных идеалов или прихотливой индивидуальности природных форм — все это было принесено в жертву требованию рационализма и функциональной оправданности в сугубо материальном, практическом смысле. Стиль этот получил название конструктивизма. И лишь демонстративный акцент на тех или иных элементах конструкции позволял рассматривать это направление в контексте архитектуры, а не исключительно строительных технологий [5: с. 284–391].

Одной из наиболее ярких страниц развития нового стиля стал советский конструктивизм, получивший широкое распространение с середины 1920-х до начала 1930-х годов. Учитывая исторические реалии послереволюционного времени, для которого было характерным резко негативное отношение ко многим явлениям прежней, так называемой буржуазной, культуры, включая и архитектуру предшествующего времени, новый стиль приобрел доминирующее значение на заре советской эпохи. В этом стиле возводились различные общественные здания: клубы, павильоны на выставках, учебные и административные учреждения, общежития специалистов. На непродолжительное время СССР стал одним из мировых лидеров развития новых направлений в архитектуре [6; 11: с. 335–483].

В то же время в мировой практике зарождались и набирали силу иные архитектурные тенденции, объединенные общим понятием имперской монументальной тектоники [2]. В современной российской литературе особый

стиль, возникший в середине 1930-х годов, называют большим. Латинизированный эквивалент этого названия — стиль магна (от *лат. magna* — большой). Однако этот термин не является общеупотребительным вследствие ряда исторических причин. Среди них, возможно, наиболее важным является то обстоятельство, что имперская тектоника получила широкое распространение в нацистской Германии, благодаря чему ее стилевые особенности чаще всего рассматривают в контексте политической пропаганды Третьего рейха [2: с. 4–6]. Нередко советскую архитектуру второй половины 1930-х годов также рассматривают как инструмент политической пропаганды, лишенный признаков явной художественной самостоятельности.

Все это привело к тому, что архитектуру этого периода чаще всего относят к стилю ар-деко, или постконструктивизма [12: с. 10–11; 9]. Однако ни одно из этих определений не представляется удачным. Ар-деко традиционно понимают как эклектическое смешение элементов модернизма и неоклассицизма. Еще менее удачен термин «постконструктивизм», указывающий лишь на время возникновения стиля, но никак не на его содержание¹.

В этой связи очевидные архитектурно-художественные особенности нового стиля и его явная связь с имперскими периодами истории всего лишь нескольких стран позволяют выделить монументальный имперский большой стиль, или стиль магна, из контекста сопутствующих ему стилей мировой архитектуры, рассматривая его в качестве особого направления архитектуры первой половины XX века.

Первой страной, где зародился этот стиль, стали США, а первыми постройками — возведенные еще накануне Первой мировой войны небоскребы Метлайф-тауэр и Вулворт-билдинг. С одной стороны, стиль этих зданий весьма эклектичный, воспроизводит многие элементы строений различных предшествующих эпох: Метлайф-тауэр напоминает средневековую итальянскую кампанилу, Вулворт-билдинг содержит многие детали

готической архитектуры и отчасти ампириные черты. Однако главное в них не детали, а общее ощущение мощи и имперского величия страны, символом которой они являлись в пред- и послевоенную эпоху.

Бесспорное экономическое лидерство США после окончания Первой мировой войны запечатлелось в еще более грандиозных постройках, венцом которых стали возведенные в 1930–1931 годах в Нью-Йорке 320-метровый Крайслер-билдинг и знаменитый Эмпайр-стейт-билдинг высотой 381 метр. Эти здания также, напоминая гигантские модели готических башен, несут в себе определенные черты архитектуры ар-деко, но прежде всего являются зримым свидетельством американского могущества.

Вместе с тем в середине 1930-х годов у США появляются конкуренты. На мировую сцену выходят две мощные империи — СССР и Германия, — в которых свойственные в это время большинству европейских стран конструктивистские тенденции в архитектуре приносятся в жертву монументальной имперской тектонике. При этом если большая часть выполненных в новом стиле германских построек просуществовала совсем недолго и оказалась разрушенной в результате Второй мировой войны или последующих реконструкций, то лучшие образцы советского большого стиля сохранились до наших дней практически неизменными. Более того, они представляют собой наиболее чистые образцы этого стиля. Культура США сочетает традиции свободы и демократии во внутренней жизни с имперскими амбициями в отношениях со всем остальным миром. Это противоречие неизбежно размывает имперские черты в американской архитектуре, придавая ей более эклектический характер. Напротив, СССР второй половины 1930-х – начала 1940-х годов представлял собой классическую империю со всеми ее атрибутами: огромной территорией, военной и экономической мощью, непререкаемой волей единолично правящего вождя. После отказа в середине 1930-х от утопической идеи мировой революции и замены ее патриотической идеологией социалистического государства в СССР произошел тотальный отказ от всех навеянных революцией

¹ Следуя подобной логике, архитектуру классицизма следовало бы назвать «постбарокко».

новаторских форм искусства. В архитектуре это привело к переходу от конструктивизма к новому стилю, который должен был сочетать идеи величия и могущества империи с лаконичной строгостью социалистической морали.

Создателями нового стиля в СССР нередко становились архитекторы, еще совсем недавно считавшиеся лидерами советского конструктивизма, — И. Голосов, В. Мунц и другие. Не удивительно, что некоторые элементы нового большого стиля как бы наследуют отдельные черты конструктивизма. Например, можно отметить определенную схожесть кубического элемента фасада Академии им. Фрунзе (Москва, 1937, рис. 1) и объемных элементов фасада Дома культуры им. Русакова (Москва, 1929, рис. 2).



Рис. 1. Образец слайда серии «Большой стиль» — Академия им. М. В. Фрунзе (Москва, 1937)



Рис. 2. Образец слайда серии «Конструктивизм» — Дом культуры им. И. В. Русакова (Москва, 1929)

Однако в отличие от конструктивистских построек здания в стиле магна украшены колоннами, барельефами, аттиками и карнизами, но, главное, поражают своей мощью, стройностью и безупречной симметрией.

Какой отклик два этих сменяющих друг друга стиля находят у наших молодых современников сегодня? Какому из них они отдают предпочтение? Ответы на эти вопросы позволяют не только выбрать наиболее желательные архитектурные формы общественных зданий [15; 17], но и получить представление о более глубоком уровне смыслов и жизненных ценностей молодежи [3].

Методика

Исследование особенностей эмоционального восприятия образцов двух архитектурных стилей проводилось в 2019 году на базе Московского городского педагогического университета с участием 60 студентов этого учебного заведения и включало в себя последовательное предъявление группе респондентов двух серий слайдов с изображением архитектурных объектов, относящихся к стилю конструктивизм (1-я серия слайдов) и большому стилю (2-я серия слайдов). В каждой серии было четыре основных слайда с изображением отдельных архитектурных объектов. Для первой серии это были изображения Дома культуры им. Зуева (Москва), Дома культуры им. Русакова (рис. 2) и др.

Для второй серии были выбраны здание Академии им. Фрунзе (рис. 1), здание общества «Динамо» (Москва) и др. Время экспозиции каждого слайда составляло 30 секунд.

После просмотра каждого слайда обследуемый фиксировал свою эмоциональную реакцию на предъявленный объект с помощью бланкового варианта методики СЭТА — Самооценка эмоционального тона и активности (подробное описание см.: [8]). Для визуализации своего состояния обследуемому предлагалась плоская матрица, образованная двумя шкалами: Y («удовольствие – неудовольствие») и X («возбуждение – успокоение»). Оценки состояния по каждой шкале могли изменяться в пределах

от +4 до -4. При этом оценка +4 по шкале Y соответствует максимально выраженному удовольствию, а по шкале X — максимально возбуждению. Соответственно оценка -4 по шкале Y соответствует максимально выраженному неудовольствию, а по шкале X — максимальному успокоению. В качестве фонового состояния перед началом экспозиции выбиралась точка в центре матрицы с координатами 0,00 по обеим шкалам. Для каждого архитектурного объекта предлагалась отдельная матрица.

После просмотра каждой серии слайдов проводилась диагностика доминирующего эмоционального состояния обследуемых с помощью теста «Шкала дифференциальных эмоций» (ШДЭ) К. Изарда. При этом определялся индекс позитивных эмоций (ПЭМ), характеризующий степень позитивного эмоционального отношения обследуемых к данному стилю в целом и индекс негативных эмоций (НЭМ), отражающий общий уровень негативного эмоционального отношения к данному стилю.

Результаты исследования

Исследование выявило более высокую привлекательность для обследуемых архитектурных форм, относимых к большому

стилю. Как видно из таблицы 1, усредненный по всей группе обследуемых индекс показателя «удовольствие» в самооценке эмоционального тона при экспозиции архитектурных объектов в большом (магна) стиле составил 0,87 балла, статистически достоверно ($p < 0,01$) превышая соответствующий показатель при экспозиции архитектурных объектов в стиле конструктивизм, равный 0,03 балла. При этом усредненный по группе индекс активности при экспозиции объектов в стиле магна практически не отличался от уровня фона, а при экспозиции объектов в стиле конструктивизм демонстрировал небольшой дрейф в сторону показателя «успокоение»: -0,26 балла, что могло быть свидетельством безразличия и отсутствия интереса к предъявленным объектам.

Схожие тенденции можно заметить и при анализе данных теста «Шкала дифференциальных эмоций». В таблице 2 представлены результаты определения индексов позитивных и негативных эмоций по К. Изарду после просмотра обследуемых серий «конструктивизм» и «магна».

При демонстрации объектов в стиле магна индекс позитивных эмоциональных переживаний обследуемых, находясь в диапазоне 20–28 баллов, имел умеренную степень выраженности. В то же время индекс негативных

Таблица 1

Усредненные по группе обследуемых результаты самооценки эмоционального тона и активности при экспозиции архитектурных объектов в большом стиле и стиле конструктивизм

ШКАЛА САМООЦЕНКИ	СТИЛЬ			
	Конструктивизм		Большой стиль	
	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение
Удовольствие – неудовольствие	0,03	0,49	0,87	0,72
Возбуждение – успокоение	-0,26	0,60	0,00	0,26

Таблица 2

Усредненные по группе обследуемых результаты диагностики доминирующего эмоционального состояния по тесту К. Изарда при экспозиции архитектурных объектов в большом стиле и стиле конструктивизм

ИНДЕКС	СТИЛЬ			
	Конструктивизм		Большой стиль	
	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение
Позитивные эмоции	18,2	5,2	21,4	4,6
Негативные эмоции	19,9	5,8	12,8	4,8

переживаний, не превышая 14 баллов, был выражен слабо. При просмотре объектов в стиле конструктивизм наблюдалась прямо противоположная тенденция: индекс позитивных эмоциональных переживаний был менее 19 баллов и, следовательно, был слабо выражен, тогда как индекс негативных переживаний, находясь в диапазоне 15–24 баллов, имел умеренную степень выраженности, статистически достоверно ($p < 0,01$) превышая соответствующий показатель при экспозиции архитектурных объектов в стиле магна.

Объяснением этому результату служит накопившаяся в значительной части современного общества психологическая усталость от типовых проектов и обезличенных построек из стекла и бетона, пресыщение минималистскими традициями в архитектуре, восходящими к принципам конструктивизма 1920-х годов.

Сегодня застройщики жилых кварталов, чутко улавливая изменившийся дух времени, стремятся привлечь клиентов, предлагая высокие потолки, индивидуальную планировку помещений, а иногда и, казалось бы, давно изгнанные из употребления архитектурные украшения: не имеющие особой функциональной необходимости торжественные лестничные марши, декоративные башенки и даже реалистическую скульптуру. На этом фоне большой стиль второй половины 1930-х годов, использующий элементы классического декора, дорогие отделочные материалы и другие выразительные средства, свойственные традиционным архитектурным стилям, оказывается в явно предпочтительном положении. Вместе с тем часть обследуемых не оставила без внимания и лежащий в основе рассмотренных стилей идеологический фактор. В этом отношении мнения разделились полярно: меньшая часть обследуемых высказалась за вненациональную концепцию конструктивизма; большая часть предпочла стержневую для стиля магна идею сильной государственной власти.

Заключение

Таким образом, в наши дни наблюдаются все признаки противоречия между сложившейся практикой выбора архитектурных решений при возведении новых учебных корпусов и других предназначенных для молодого поколения зданий и психологическим восприятием этих решений самой молодежью. Проведенное исследование позволяет констатировать большую эмоциональную привлекательность для современной учащейся молодежи архитектурных форм, относимых к монументальному, имперскому большому стилю конца 1930-х годов по сравнению с выдержанными в минималистской традиции конструктивистскими постройками предшествующего периода. Однако именно конструктивистское наследие 1920-х – начала 1930-х годов с учетом возможностей современных технологий стало основой при проектировании большинства предназначенных для молодежи зданий. Это противоречие является, на первый взгляд, незаметным, а на самом деле весьма существенным препятствием для гармоничного развития личности молодого человека.

Есть и другой аспект проблемы. Лучшие образцы большого стиля являются украшением Москвы и ряда других российских городов, однако представление об их выдающейся национальной ценности далеко не созрело ни в профессиональном архитектурном сообществе, ни в психологии искусства. До сих пор большой стиль конца 1930-х многие продолжают считать не уникальным вкладом России в мировую архитектуру, а всего лишь архитектурной причудой тоталитарного режима. В этой связи полученные в исследовании данные являются основанием для более внимательного изучения, выявления и сохранения памятников архитектуры второй половины 1930-х годов, нередко продолжающих уничтожаться в наши дни. Проведенное исследование также позволяет рекомендовать использование художественных особенностей большого стиля при строительстве учебных помещений в качестве предпочитаемой молодежью альтернативы современным архитектурным формам.

Литература

1. **Бодрийяр Ж.** Архитектура: правда или радикальность? // Социологические исследования. 2011. № 5. С. 114–122.
2. **Васильченко А. В.** Имперская тектоника. Архитектура в Третьем рейхе. М.: Вече, 2010. 352 с.
3. **Вырва А. Ю., Леонтьев Д. А.** Возможности субъективно-семантических методов в исследовании восприятия архитектуры // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 4. С. 96–111.
4. **Давидич Т. Ф.** Стиль как язык архитектуры. Харьков: Гуманитарный центр, 2014. 424 с.
5. **Иконников А. В.** Утопическое мышление и архитектура: Социальные, мировоззренческие и идеологические тенденции в развитии архитектуры. М.: Архитектура-С, 2004. 400 с.
6. **Паперный В.** Культура Два. М.: Новое литературное обозрение, 2016. 416 с.
7. **Рыжов Б. Н., Сенкевич Л. В., Моргалла С.** Самоактуализация или нравственность: опыт исследования мотивации студентов Папского Григорианского университета // Культурно-историческая психология. 2013. № 2. С. 10–17.
8. **Рыжов Б. Н., Смолковская Л. Б.** Методика самооценки эмоционального тона и активности СЭТА // Системная психология и социология. 2018. № 3 (27). С. 5–13.
9. **Селиванова А. Н.** Постконструктивизм. Власть и архитектура в 1930-е годы в СССР. М.: БуксМАрт, 2019, 320 с.
10. **Сорокин П.** Флуктуация идеациональных и чувственных форм в архитектуре // Вильковский М. Б. Социология архитектуры. М.: Фонд «Русский авангард», 2010. С. 294–312.
11. **Хан-Магомедов С. О.** Архитектура советского авангарда: в 2 кн. Кн. 1: Проблемы формообразования. Мастера и течения. М.: Стройиздат, 1996. 709 с.
12. **Хмельницкий Д. С.** Архитектура Сталина. Психология и стиль. М.: Прогресс-Традиция, 2006. 374 с.
13. **Gifford R.** Making a difference: Some ways environmental psychology has improved the world // Handbook of environmental psychology / eds. R. Bechtel & A. Churchman. New York: Wiley, 2002. P. 323–334.
14. **Gifford R., McCunn L. J.** Appraisals of built environments and approaches to their design that promote well-being and behavior // Environmental psychology: an introduction / eds. L. Steg, A. E. van den Berg & J. I. M. de Groot. New York: Wiley-Blackwell. 2013. P. 87–95.
15. **McCunn L. J., Gifford R.** Choosing between modern and heritage buildings for professional services // International Journal of the Built Environment and Asset Management. 2016. № 2. P. 80–98.
16. **Spivack A. J., Askay D. A., Rogelberg S. G.** Contemporary physical workspaces: A review of current research, trends, and implications for future environmental psychology inquiry // Environmental psychology: new developments / eds. J. Valentín, L. Gamez. New York, Nova science publishers, 2010. P. 37–62.
17. **Walden R.** The school of the future: Conditions and processes — Contributions of architectural psychology // Schools for the future. Design proposals from architectural psychology / ed. R. Walden. Wiesbaden: Springer publisher, 2015. P. 89–135.

UDC 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2020.33.1.02

EMOTIONAL PERCEPTION OF ARCHITECTURAL OBJECTS
OF 1920–1930s BY MOSCOW STUDENTS¹

B. N. Ryzhov,
MCU, Moscow,
RyzhovBN@mgpu.ru,
A. A. Tarasova,
MCU, Moscow,
tarasova-a9@yandex.ru

The article is devoted to Moscow students' emotional perception of the buildings pertaining to the constructivist style of the 1920s – the beginning of the 1930s, followed in mid-1930s by the big style, or the magna style (from the Latin “magna” — big). The change in style resulted from essential social and political processes taking place in the USSR at that time; the processes were related to the rejection of the utopian notion of the world revolution and its replacement for the patriotic ideology of the socialist state. In architecture this led to transition from constructivism to the new style which was supposed to combine the ideas of grandeur and power of the empire with the laconic strictness of socialist morality.

The research was held in 2019 on the basis of Moscow City University, with 60 university students taking part. Test subjects were offered two series of slides depicting architectural objects of the 1920–1930s. After viewing each image the participants carried out self-appraisal of their emotional state using SETA technique (self-appraisal of emotional tone and activity). After viewing each series of slides the dominating emotional state was diagnosed with the help of Carroll Izard's “Differential emotional scale”.

The research showed that the architectural forms pertaining to “magna style” had a stronger appeal to test subjects. This result can be explained by the fact that a considerable part of educated young people suffer from the accumulated mental fatigue evoked by constructions made of glass and concrete; these impersonal constructions have been generated, for many decades, by modern architecture being under the tremendous pressure of minimalist traditions that can be traced back to the principles of constructivism of the 1920s. Against that background monumental imperial tectonics of the second half of the 1930s which used the elements of classical décor, expensive surfacing materials and other expressive means characteristic of traditional architectural styles clearly turned out to be in an advantageous position. The data obtained during the research serve as grounds for more close study and preservation of the constructions dating back to monumental imperial tectonics of the second half of the 1930s constituting unique architectural legacy.

Keywords: systems psychology; large-in-size-style in architecture; constructivism; emotions; emotional impact of architecture; art; perception of architectural objects.

For citation: Ryzhov B. N., Tarasova A. A. Emotional Perception of Architectural Objects of 1920–1930s by Moscow Students // Systems Psychology and Sociology. 2020. № 1 (33). P. 22–37. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.33.1.02

Ryzhov Boris Nikolayevich, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogical, Developmental and Social Psychology at the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: RyzhovBN@mgpu.ru.

Tarasova Anastasiya Aleksandrovna, a postgraduate student at the Department of Pedagogical, Developmental and Social Psychology at the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: tarasova-a9@yandex.ru

¹ Перевод статьи на английский язык выполнен Л. А. Машковой, кандидатом филологических наук, доцентом кафедры иностранных языков факультета государственного управления МГУ им. М. В. Ломоносова.

Introduction

Urban environment is one of the major factors of a modern man's personality development. An essential role here belongs to the architecture of buildings and constructions which surround a human being. Indeed, architecture is a powerful means of conveying aesthetic, cultural and ideological symbols, it depicts world outlook and psychological archetypes generated by this or that historical epoch. At the same time, architecture — of all other arts — holds the largest audience and is the most effective and accessible channel for the psychological impact on people, its influence being most powerful in the periods of childhood and adolescence when an individual's personality is being formed. It is common knowledge that in many respects town dwellers and rural inhabitants look at the world differently. Moreover, the value orientations of a person who grew up in the historical part of the city not infrequently differ from those of his peer who was born and grew up among the standard, faceless structures of some bedroom community.

Nevertheless, when erecting new buildings for the young generation, such as schools, universities and students' campuses, the above-mentioned fact is practically never taken into account. The famous Roman architect Vitruvius established the classical triad of principles for architecture — “strength, utility, and beauty” (Latin “firmitas, utilitas, and venustas”); however, the creators of modern high-tech and eco-tech buildings consider only the first two of them. The principle of beauty traditionally understood as a harmonious perfection of form bringing aesthetic pleasure is either sacrificed for the sake of “economic usefulness”, or substituted for an extremely subjective view when the place of the beautiful is taken up by its antithesis — the ugly.

At the same time, it is generally understood in the psychoanalytical tradition that this kind of substitution also opens up new avenues for receiving aesthetic pleasure since it allows to release negative emotional impulses. However, at this stage two questions are bound to arise: to what extent can renouncing familiar beauty canons be justified for wider society, and to what extent do the architectural objects, embodying

all classical principles of Vitruvius, appeal to our contemporaries emotionally?

To answer these questions, the current work presents the empirical data of the 2019 comparative assessment of the way modern young people perceive architectural objects created in Russia in the second quarter of XX century. All of these objects were built practically at the same time, but reflected two conflicting tendencies. One tendency found its embodiment in the style known as “constructivism” striving to achieve maximal functionality and proletarian austerity of design, and with revolutionary ruthlessness banishing any hint of the glory of former styles. The other tendency was realised in the so-called “big style” of the second half of the 1930s which brought back into the architecture — if only for a short time — monumental grandeur and harsh beauty of ancient constructions.

Two Views on the Beauty of Architecture of the 1920–1930s

A century-long debate about ways of development of architecture and art in the late modern period continues unabated both in the artistic world and in academic setting. Is the utter rejection of realistic art and architectural canons of the earlier time just the next stage in the development of culture during the globalization period and accelerating technological progress, or do these processes testify to the deep overall crisis of culture and civilization? The opinion of the majority of art historians and artistic milieu representatives is leaning towards the first answer. However, corporate bias contradicting the prevailing view cannot be excluded [1; 10]. The relatively small number of the visitors of modern art galleries (including such famous ones as Centre Pompidou in Paris) serves as an example of different estimates of artistic values among both artistic elite and public at large. By contrast, art collections of classical art enjoy such great popularity that this creates serious difficulties for those willing to visit the Louvre Museum, the Uffizi Gallery, the Vatican Museums, or the State Hermitage Museum.

Here an apparent contradiction of the world views, aesthetic and psychological conventions

of the artistic elite and the bulk of the society becomes clearly visible. For the elite, for a long time now (almost a century), the objective reality has grown into subjective reality existing only as an effect of the simulation process, as its speculative element [4: p. 413]. Considering its opinion right a priori, the elite prescribes (and sometimes — simply imposes on society) its own ideal of art which in essence is utterly devoid of any ideal. In her extremely thorough research paper devoted to the stylistic features of architecture Tatiana Davidich points to the phenomenon of the “flickering of senses” in the cultural directive of the modern artistic elite. As she puts it, “In the present world there exists a somewhat mixed picture of various short-lived and simultaneously present stylistic trends... The invention of the numerous new mind-blowing forms and techniques has gained popularity” [Ibid.: p. 414].

All this stands in stark contrast to the cultural attitudes of the vast majority of the public, with far more conservative aesthetic predilections, while being at the same time highly sensitive to the emerging changes in social consciousness.

Thus, the deep substantive connection between an individual’s value orientations and the characteristics of his or her life environment can become either an impulse for transforming this environment, or — in other cases — a reason for professional deformation of a person’s values [7; 13; 14; 16].

It is the First World War that became a historic milestone followed by a large-scale crisis of the spiritual development of European civilisation. Many erstwhile values had been discarded. The new technologies emerged widely and imperiously. Marginal forces that threatened to destroy the old social order were gaining strength on the political scene. Under these conditions the former architectural traditions gave way to the new style which could be called architectural only notionally since it did not contain any décor elements, nor did it display any expressive solutions in the sphere of plasticity aimed at achieving a special psychological and aesthetic effect — the one that architects of the old time had strived to achieve. The embodiment in stone of the idea of beauty and harmony, the social ideals or whimsical individuality of natural forms — all of this was sacrificed

for the requirements of rationalism and functional justification in the purely material, practical sense. This style was named *constructivism*. It is exactly the demonstrative emphasis on certain design elements that allowed to view this trend within the framework of architecture, and not exclusively in the context of building technologies [5: p. 284–391].

Soviet constructivism became widely spread from mid-1920s up to the beginning of the 1930s turning into one of the brightest manifestations of the new style development. The style became dominant at the dawn of the Soviet era considering historical realities of the post-revolutionary time characterised by a sharply negative reaction to the numerous features of the former, so-called “bourgeois”, culture which obviously included the architecture of the previous period. Various public constructions — clubs, exhibition pavilions, educational institutions, administrative buildings, specialists’ dormitories — were erected in this style. For a short time the USSR became one of the world leaders in the development of the new architectural trends [11: p. 335–483; 6].

At the same time, there arose other architectural tendencies united by the general notion of imperial monumental tectonics [2]. In modern Russian literature this specific style which emerged in the mid-1930s is known as the “big” style. Considering the possibility of collision of the term’s meanings (thus, it is not quite clear what is meant — an adjective or a proper noun), it is more appropriate to use its Latinised equivalent for the name of this style — the “magna” style (from the Latin “magna” — big). However, the term “big style” is not commonly used for a number of historical reasons. The most important among these reasons seems to be the fact that one of the trends of this style became widespread in Nazi Germany. As a result, the German architecture of this period is often viewed within the context of political propaganda of the Third Reich [2: p. 4–6]. Not infrequently, Soviet architecture of the second half of the 1930s receives a similar evaluation since it is also seen as an instrument of political propaganda devoid of the signs of apparent artistic independence.

All this led to the fact that the architecture of this period is often classified as art-deco

or post-constructivism [12: p. 10–11; 9]. However, none of these definitions seems successful. Art Deco is traditionally understood as an eclectic mix of elements of modernism and neoclassicism. The term “post-constructivism” is even less suitable as it only points to the time of the style emergence leaving the essence untouched¹.

In this regard, apparent architectural and artistic peculiarities of the new style and its explicit reference to the so-called “imperial” periods in the history of several nations allow to single the monumental imperial “big” style, or magna style, out of concomitant styles of world architecture and view it as a specific architectural trend of the first half of XX century.

The USA was the first country where this style emerged, and the first constructions were the skyscrapers Met Life Tower (Metropolitan Life Insurance Company Tower) and Woolworth Building, erected just before World War I. On the one hand, the style of these buildings was somewhat eclectic echoing the numerous elements of constructions pertaining to various preceding epochs. Thus, Met Life Tower resembles a mediaeval Italian campanile whereas Woolworth Building has many details of gothic architecture and, in part, the Empire elements. However, the main thing is not the details, but the overall impression of power and imperial grandeur of the country which they symbolised in the pre-war and post-war era.

The undisputed economic leadership of the United States following World War I was embodied in even more grandiose buildings, the crowning glory being the 320-meter Chrysler building and the famous Empire State Building, 381-meter high, erected in New York in 1930–1931. While resembling the gigantic models of Gothic towers, these buildings carry within them certain features of art deco architecture, but above all they serve as visible evidence of American power.

Meanwhile, in mid-1930s, two powerful empires enter the world stage, the USSR and Germany, in which constructivist tendencies in architecture, being typical for most European countries at the time, were sacrificed for the sake

of monumental imperial tectonics. Also, while the majority of German constructions designed in the new style did not last long and were destroyed either as a result of World War II or during the following reconstructions, the best examples of the Soviet “big” style have survived to this day practically unaltered.

Moreover, they represent the purest models of this style. The US culture combines traditions of liberty and democracy in domestic life and imperial ambitions in relations with the rest of the world. This contradiction inevitably blurs the imperial features in American architecture making it more eclectic. On the contrary, the USSR of the second half of the 1930s – the beginning of the 1940s was a classic empire with all its attributes: a huge territory, military and economic strength, the sole ruler with unlimited authority. After the denial of the utopian idea of the world revolution in mid-1930s and its replacement with patriotic ideology of the socialist state, the USSR witnessed total rejection of all innovative art forms inspired by the revolution. In architecture this led to transition from constructivism to a new style, which had to combine the ideas of the greatness and power of the empire with the laconic strictness of socialist morality.

Not infrequently the architects who just a short while before were considered the leaders of Soviet constructivism (Ilya Golosov, Vladimir Muntz and others) became the founders of the new style in the USSR. It is not surprising therefore that certain elements of the new “big” style “inherit” some distinctive features of constructivism, as it were. Thus, we may note a certain similarity between the cubic element on the façade of the M. V. Frunze Military Academy — Moscow, 1937 (Fig. 2) and the voluminous elements on the façade of the Rusakov Workers’ Club — Moscow, 1929 (Fig. 1). However, as distinct from constructivist buildings, constructions in the magna style are decorated with columns, bas-reliefs, attics and eaves, but, most importantly, they emanate power and harmony and impress us with their impeccable symmetry.

What is the reaction of our young contemporaries today to these two successive styles? Which of them do they prefer? The answer to this question allows not only to choose the most

¹ Following similar logic, the architecture of classicism should be named “post-baroque”.

desirable architectural forms of public buildings [15; 17], but also to get an idea of the intrinsic merits and life values of young people [3].

Methods

The study of particularities of emotional perception of the samples belonging to the two architectural styles was conducted in 2019 on the basis of Moscow City University with 60 university students taking part. A group of respondents was in turn presented with two series of slides depicting architectural objects pertaining to the style of “constructivism” (the 1st series of slides) and the “big style” (the 2nd series of slides).

Each series included 4 main slides with images of individual architectural objects. For the first series, these were images of the Zuyev Workers' Club, Moscow, the Rusakov Workers' Club, Moscow (Fig. 1) and others.



Fig. 1. A Sample Slide of the “Constructivism” Series — The Rusakov Workers' Club (Moscow, 1929)

For the second series of slides the choice fell on the building of the M. V. Frunze Military Academy, Moscow (Fig. 2), the building of the Dynamo Sports Society, Moscow etc. The exposure time of each slide was 30 seconds.

After viewing each slide, participants recorded their emotional reaction to the presented object using the blank version of SETA technique — self-appraisal of emotional tone and activity (see the detailed description: [8]). To visualise his or her condition, the tested subject was offered a flat matrix formed by two scales:

Y (pleasure – displeasure) and X (excitement – calmness). Estimates of the state on each scale could vary from +4 to –4. In this case, a score of +4 on the Y-scale corresponds to the most expressed pleasure, and on the X-scale — to the maximal degree of excitement. Accordingly, a rating of –4 on the Y-scale corresponds to the maximal degree of displeasure, whereas on the X-scale it indicates maximum calmness. As a background state, before the beginning of the exposure, a point was selected in the center of the matrix with coordinates 0.00 on both scales; a separate matrix was proposed for each architectural object.

After viewing each series of slides the dominating emotional state of test subjects was diagnosed with the help of Carroll Izard's “Differential emotional scale” (DES). During the process two indices were determined: the index of positive emotions characterising the total degree of positive emotional attitude of test subjects



Fig. 2. A Sample Slide of the “Big Style” Series — The M. V. Frunze Military Academy (Moscow, 1937)

to the style in question — and the index of negative emotions reflecting the overall level of negative attitude to the style under consideration.

The Results of the Study

The study revealed a higher attractiveness for the surveyed of architectural forms pertaining to the “big style”. As it can be seen from Table 1, the mid-range (for the tested group) index of the indicator “pleasure” in the self-appraisal of emotional tone during the exposure of architectural objects in the big (magna) style equalled

0.87 points, statistically significantly ($p < 0.01$) exceeding the corresponding indicator during the exposure of architectural objects in the constructivism style equalling 0.03 points. At the same time, the group-averaged activity index in the case of magno-styled objects practically did not differ from the background level, while for constructivism-styled objects, it showed a slight drift towards “calmness” (–0.26 points), which could be the indicator of the lack of interest and indifference to the presented objects.

Similar tendencies may be noted while analysing the data of the test “Differential emotional scale”. Table 2 displays results of determining indices of positive and negative emotions, according to Carroll Izard, after viewing the tested series of “constructivism” and “magno”.

In demonstrating the objects in the magno style the index of positive emotional experience of test subjects, ranging from 20 to 28 points, had a moderate degree of intensity. At the same time, the index of negative experience, not exceeding 14 points, was poorly expressed. While viewing the objects in the constructivism style the opposite tendency was observed: the index of positive emotional experience was less than 19 points, and therefore was poorly manifested, whereas the index of negative experience, ranging from 15 to 24 points, had a moderate degree of intensity statistically significantly ($p < 0.01$) exceeding the corresponding indicator during the exposure of architectural objects in the magno style.

This result can be explained by the accumulated mental fatigue from standard projects and depersonalized, featureless constructions made of glass and concrete — the phenomenon characterising a considerable part of modern society. The satiety of minimalist traditions in architecture dating back to the principles of constructivism of the 1920s was apparent. Today developers of residential quarters, being sensitive to the zeitgeist, are eager to attract clients offering high ceilings, the individual design of the space, and — at times — architectural decorations that might seem to have been “chased out of use”, the latter included decorative cupola, solemn flights of stairs not playing any particular functional role — and even realistic sculpture. Against this background the big style characteristic of the second half of the 1930s apparently turned out to be in the advantageous position since it used classic décor, expensive surfacing materials and other expressive means typical of traditional architectural styles. At the same time a part of tested subjects did not disregard the underlying ideological factor either. In this respect opinions were polarised: the smaller part of the surveyed expressed their preference for the cosmopolitan concept of constructivism, whereas the bigger part opted for the core idea of the magno style, namely — the powerful state authority.

Table 1

Test Subjects’ Mid-Range Results of Self-Appraisal of Emotional Tone and Activity During the Exposure of Architectural Objects in the Style of Magno and Constructivism

SELF-APPRAISAL SCALE	STYLE			
	Constructivism		The Big Style	
	Average Value	Standard Deviation	Average Value	Standard Deviation
Pleasure – Displeasure	0.03	0.49	0.87	0.72
Excitement – Calmness	–0.26	0.60	0.00	0.26

Table 2

Test Subjects’ Mid-Range Results of Diagnosing the Dominating Emotional State on the Method of Carroll Izard During the Exposure of Architectural Objects in the Style of Magno and Constructivism

INDEX	STYLE			
	Constructivism		The Big Style	
	Average Value	Standard Deviation	Average Value	Standard Deviation
Positive Emotions	18.2	5.2	21.4	4.6
Negative Emotions	19.9	5.8	12.8	4.8

Conclusion

Thus, at present we can witness all the features of the contradiction between the established practice of the choice of architectural decisions when erecting new educational buildings and other youth-oriented constructions, on the one hand — and the psychological perception of such architectural solutions by young people, on the other. The conducted research allows to acknowledge the greater emotional attractiveness for modern students of architectural forms pertaining to the monumental imperial “big style” of the end of the 1930s, in contrast to the constructivist buildings of the previous period created in the minimalistic tradition. However, it is the constructivist heritage of the 1920s — the beginning of the 1930s, given the ability to use modern technologies that served as the basis for designing most of the buildings intended for the young. This contradiction might seem imperceptible at first sight, but in actual fact it

poses a significant impediment to the harmonious development of a young person’s personality.

There is another aspect of the problem. Although the best samples of the big style adorn Moscow and some other Russian cities, the idea of their outstanding value for the nation has not yet ripened either in the professional architectural community, or in the psychology of art. Even now many people regard the big style of the end of the 1930s not as a unique contribution of Russia to the world architecture, but only as “an architectural whim of the totalitarian regime”. In this connection the data obtained in the research serve as the basis for more scrupulous study, and for locating and preserving architectural monuments of the second half of the 1930s which not infrequently continue to be destroyed nowadays. The results of the survey also make it possible to recommend the use of stylistic specificities of the “big style” while creating learning spaces as a preferable alternative to the present-day architectural forms and solutions.

References

1. **Bodrijar Zh.** Arxitektura: pravda ili radikal'nost' ? [Architecture: is it true or rigorousness ?] // *Sociologicheskie Issledovaniya*. 2011. № 5. P. 114–122.
2. **Vasilchenko A. V.** Imperskaya tektonika. Arxitektura v Tret'em rejxe. [The Imperial tectonics]. Moscow: Vetcbe, 2010. 352 p.
3. **Vyrva A. Yu., Leontiev D. A.** Vozmozhnosti sub`ektivno-semanticheskix metodov v issledovanii vospriyatiya arxitektury` [The Potential of Subjective Semantic Methods in Exploring the Perception of Architecture] // *Cultural-Historical Psychology*. 2015. T. 11. № 4. P. 96–111.
4. **Davidich T. F.** Stil' kak yazyk arxitektury`. [Style as the language of architecture]. Kharkov: Izd. Gumanitarny`j centr, 2014, 424 p.
5. **Ikonnikov A. V.** Utopicheskoe my`shlenie i arxitektura: Social'ny`e, mirovozzrencheskie i ideologicheskie tendencii v razviti arxitektury` [Utopian thinking and architecture: social, worldview and ideological trends in the development of architecture]. Moscow: Arxitektura-S, 2004. 400 p.
6. **Papernyj V.** Kul`tura Dva. [The culture two]. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie, 2016. 416 p.
7. **Ryzhov B. N., Senkevich L. V., Morgalla S.** Samoaktualizaciya ili npravstvennost` : opy`t issledovaniya motivacii studentov Papskogo Gregorianskogo universiteta [Self actualization or morality: a research on motivation in students of pontifical Gregorian university] // *Cultural-Historical Psychology*. 2013. № 2. P. 10–17.
8. **Ryzhov B. N., Smolovskaya L. B.** Metodika samoocenki e`mocional'nogo tona i aktivnosti SE`TA [The technique for self-appraisal of emotional tone and activity SETA] // *Systems Psychology and Sociology*. 2018. № 3 (27). P. 5–13.
9. **Selivanova A. N.** Postkonstruktivizm. Vlast` i arxitektura v 1930-e gody` v SSSR [Postkonstruktivizm. The power and architecture in 1930-th years in USSR]. Moscow: BuksMArt, 2019. 320 p.
10. **Sorokin P.** Fluktuaciya ideacional'ny`x i chuvstvenny`x form v arxitekture [Fluctuation of ideas and emotional forms in architecture] // *Vilkovskij M. B. Sociology of architecture*. Moscow: Fond Russkij avangard, 2010. P. 294–312.
11. **Khan-Magomedov S. O.** Arxitektura sovetskogo avangarda: v 2 kn. Kn. 1: Problemy` formoobrazovaniya. Mastera i techeniya [The architecture of Soviet avant-garde: in 2 vol. V. 1: The problem of shaping. Masters and trends]. Moscow: Strojizdat, 1996. 709 p.

12. **Khmelnitsky D. S.** Arxitektura Stalina. Psixologiya i stil' [The architecture in the Stalin epoch. Psychology and style]. Moscow: Progress-Tradicija, 2006. 374 p.
13. **Gifford R.** Making a difference: Some ways environmental psychology has improved the world // Handbook of environmental psychology / eds. R. Bechtel & A. Churchman. New York: Wiley, 2002. P. 323–334.
14. **Gifford R., McCunn. L. J.** Appraisals of built environments and approaches to their design that promote well-being and behavior // Environmental psychology: an introduction / eds. L. Steg, A. E. van den Berg & J. I. M. de Groot. New York: Wiley-Blackwell. 2013. P. 87–95.
15. **McCunn L. J., Gifford R.** Choosing between modern and heritage buildings for professional services // International Journal of the Built Environment and Asset Management. 2016. № 2. P. 80–98.
16. **Spivack A. J., Askay D. A., Rogelberg S. G.** Contemporary physical workspaces: A review of current research, trends, and implications for future environmental psychology inquiry // Environmental psychology: new developments / eds. J. Valentín, L. Gamez. New York, Nova science publishers. 2010. P. 37–62.
17. **Walden R.** The school of the future: Conditions and processes — Contributions of architectural psychology // Schools for the Future. Design proposals from architectural psychology / ed. R. Walden. Wiesbaden: Springer publisher, 2015. P. 89–135.

УДК 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2020.33.1.03

ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕЙ СПОСОБНОСТИ К УЧЕНИЮ 6–7-ЛЕТНИХ ДЕТЕЙ — АКТИВНЫХ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ ЭЛЕКТРОННЫХ ГАДЖЕТОВ

Л. Э. Семенова,

ПИМУ МЗ РФ, Нижний Новгород,

В. Э. Семенова,

НИРО, Нижний Новгород,

verunehka08@list.ru

В статье обсуждается проблема места и роли информационных компьютерных технологий в жизни и развитии ребенка дошкольного возраста. Рассматриваются различные точки зрения современных отечественных и зарубежных специалистов по этому вопросу. При этом с позиций подхода Ульяны Васильевны Ульянковой особое внимание уделяется проблеме влияния активного использования старшими дошкольниками электронных гаджетов в плане их подготовки к обучению в школе, и в частности становления как субъектов учебной деятельности дошкольного типа, что предполагает овладение ребенком всеми ее компонентами — мотивационным, ориентировочно-операциональным и регуляционно-оценочным.

Проведено эмпирическое исследование, посвященное изучению особенностей общей способности к учению 6–7-летних детей — активных пользователей электронных гаджетов, которое включало два этапа. На первом этапе по результатам опроса родителей и прародителей определялась степень активности использования дошкольниками электронных гаджетов. На втором этапе осуществлялся сравнительный анализ особенностей общей способности к учению 6–7-летних детей с разной степенью активности использования электронных устройств (активных пользователей электронных гаджетов и редко использующих электронные гаджеты).

Констатирован факт значительного преобладания в возрасте 6–7 лет детей, активно использующих разные электронные гаджеты, которые играют в них или просматривают видео- и фотоматериалы в среднем около 2,5 часов в день. По итогам сравнительного анализа установлено, что более высокой способностью к учению обладают дошкольники, которые используют электронные гаджеты редко и в очень дозированном временном режиме (не более 20–30 минут в день), тогда как многие дети, активно использующие гаджеты, демонстрируют уровень сформированности общей способности к учению, характерный, по результатам исследований У. В. Ульянковой конца XX столетия, преимущественно для 6–7-летних детей с задержкой психического развития. Получены также данные, свидетельствующие о гораздо более низких показателях развития зрительной памяти старших дошкольников — активных пользователей электронных гаджетов.

Сделан вывод о том, что дети 6–7 лет, регулярно использующие разные электронные гаджеты вне контекста взаимодействия со взрослыми, составляют группу риска в плане психологической готовности к обучению в школе, поскольку у многих из них наблюдаются трудности в овладении всеми компонентами учебной деятельности. С опорой на полученные эмпирические данные поднят вопрос о необходимости поиска оптимальных путей приобщения современных дошкольников к компьютерным технологиям и разумного соотношения в их жизни традиционных видов детской деятельности и занятий с электронными гаджетами.

Ключевые слова: электронные гаджеты; дошкольники; общая способность к учению; учебная деятельность дошкольного типа.

Для цитаты: Семенова Л. Э., Семенова В. Э. Особенности общей способности к учению 6–7-летних детей — активных пользователей электронных гаджетов // Системная психология и социология. 2020. № 1 (33). С. 38–50. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.33.1.03

Семенова Лидия Эдуардовна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и клинической психологии Приволжского исследовательского медицинского университета Министерства здравоохранения РФ, Нижний Новгород.

E-mail: verunehka08@list.ru

© Семенова Л. Э., Семенова В. Э., 2020

Семенова Вера Эдуардовна, кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Нижегородского института развития образования, Нижний Новгород.
E-mail: verunchka08@list.ru

UDC 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2020.33.1.03

FEATURES OF THE GENERAL LEARNING ABILITY IN 6–7 YEAR OLD CHILDREN AS ACTIVE USERS OF ELECTRONIC GADGETS

L. E. Semenova,
PRMU, Nizhny Novgorod,
V. E. Semenova,
NIED, Nizhny Novgorod,
verunchka08@list.ru

This article discusses the problem of the place and role of information computer technologies in the life and development of a child of preschool age. The existing opinions of modern domestic and foreign experts on this subject are considered. At the same time, from the standpoint of the approach of Ulyana Vasilyevna Ulyenkova, special attention is paid to the influence of active use of electronic gadgets by older preschoolers in terms of their preparation for school and, in particular, becoming subjects of educational activity of the preschool type, which implies the child's mastery of all its components — motivational, approximate-operational and regulatory-evaluation.

An empirical study was conducted to study the features of the General ability to learn 6–7 year old children — active users of electronic gadgets, which included two stages. At the first stage, according to the results of a survey of parents and grandparents, the degree of activity of the use of electronic gadgets by preschoolers was determined. At the second stage, a comparative analysis of the features of the general ability to learn 6–7 year old children with different degrees of activity using electronic devices (active users of electronic gadgets and rarely use electronic gadgets) was carried out.

The fact of a significant predominance of children aged 6–7 years who actively use various electronic gadgets, who play them or view video and photo materials on average about 2.5 hours a day is stated. According to the results of this analysis, it was found that preschool children who use electronic gadgets rarely and in a very dosed time mode (no more than 20–30 minutes a day) have a higher ability to learn, while many children who actively use gadgets demonstrate the level of formation of the general ability to learn, characteristic, according to the results of research by U. V. Ulyenkova of the late twentieth century, mainly for 6–7 year old children with mental retardation. There are also data indicating much lower rates of visual memory development of older preschoolers-active users of electronic gadgets.

It is concluded that children 6–7 years old who regularly use different electronic gadgets outside the context of interaction with adults, are at risk in terms of psychological readiness for school, because many of them have difficulties in mastering all components of educational activities. Based on the obtained empirical data the question of the need to find optimal ways to introduce modern preschoolers to computer technologies and a reasonable ratio in their lives of traditional types of children's activities and activities with electronic gadgets is raised.

Keywords: electronic gadgets; preschoolers; general ability to learn; educational activities of preschool type.

For citation: Semenova L. E., Semenova V. E. Features of the General Learning Ability in 6–7 Year Old Children as Active Users of Electronic Gadgets // Systems Psychology and Sociology. 2020. № 1 (33). P. 38–50. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.33.1.03

Semenova Lidia Eduardovna, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of General and Clinical Psychology of Privolzhsky Research Medical University, Nizhny Novgorod, Russia.
E-mail: verunchka08@list.ru

Semenova Vera Eduardovna, PhD in Philosophy, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Theory and Methodology of Preschool Education of the Nizhny Novgorod Institute of Education Development, Nizhny Novgorod, Russia.

E-mail: verunchka08@list.ru

Введение

Современные дети стали другими. Этот факт констатируют не только многие специалисты (психологи, педагоги и др.), на него обращают внимание и некоторые родители. Другими — это значит непохожими на своих отцов, матерей и педагогов, т. е. сегодняшних взрослых, когда они были детьми; не такими, как было ранее принято считать, как до сих пор написано в учебниках по детской психологии. И хотя понятие «другие» само по себе вовсе не означает лучше или хуже, речь в данном случае обычно идет как о позитивных, так и о негативных изменениях, а критерием этих изменений служат не столько современные условия развития, сколько прежде установленные и ранее реально существовавшие возрастные нормативные ориентиры [15].

В частности, отмечается существенный рост инфантильности, потребительства, индивидуализма, эгоцентризма, информированности, технической грамотности, эмоционального дискомфорта, скуки и возбудимости и, напротив, снижение длительности концентрации внимания, уровня любознательности, образного мышления, воображения, инициативы, позитивной творческой активности и созидательной деятельности; неразвитость внутреннего плана действий, недоразвитие воли и произвольности, «порхающий» интерес, «клиповое» сознание, трудности в самообслуживании, бытовая несостоятельность и несамостоятельность, задержка речевого развития, обеднение и ограничение общения со взрослыми и сверстниками, иное функционирование памяти, когда запоминается не столько содержание, сколько те источники, где эту информацию можно найти, готовность к многозадачности, высокие запросы и ожидания, ориентация на ценности успеха, формальных достижений и др. [16; 17; 19; 26 и др.].

При этом в большинстве своем перечисленные выше особенности наблюдаются на фоне массового и раннего овладения детьми электронными устройствами, причем довольно часто вне контекста взаимодействия со взрослым, самостоятельного освоения интернет-пространства, активного поиска информации, в том числе и той, которая

не предназначена для детей (так называемых секретов взрослых), виртуального общения с помощью информационных компьютерных технологий [17; 19; 20; 21; 33] и, как следствие, разрыва поколений и снижения роли взрослого в развитии ребенка. О последнем, в частности, свидетельствует ряд исследований, констатирующих факт того, что уже даже в дошкольном возрасте некоторые дети перестают воспринимать взрослого как единственного или, по крайней мере, значимого носителя культурного опыта, тогда как сам опыт взрослого довольно часто оказывается неактуален для детей [16; 19].

Во многом это связано с тем, что современные дети растут в совершенно иных социокультурных реалиях, отличных от тех, в каких развивались и выросли предшествующие поколения, в том числе поколение их родителей [15]. Другими словами, изменилась жизнь, изменились и дети. Действительно, современные дети живут в условиях интенсивного развития информационных технологий, цифрового общества и являются представителями совершенно иного — цифрового — поколения [22; 23; 28; 29; 31]. Практически с рождения многие из них входят в новое культурное пространство виртуальной реальности и учатся действовать по принципу «нажми на кнопку — получишь результат, и твоя мечта осуществится». Однако в реальной жизни и соответствующих ей видах деятельности (коммуникативной, игровой, учебной, трудовой) этот принцип не всегда работает, и освоивший его ребенок оказывается беспомощным, неуспешным, а потому спешащим вернуться в столь привычный и подконтрольный ему виртуальный мир.

Более того, теперь уже не только и не столько взрослый становится посредником между ребенком и обществом, его проводником в культуру, эту функцию все чаще начинают выполнять различные гаджеты. Да и сами взрослые подчас делегируют эту функцию электронным устройствам, предлагая их детям в качестве замены своего общения с ними и совместной деятельности. Не случайно, как показывают исследования, востребованность гаджетов постоянно растет и у детей, и у их родителей [19; 20; 23 и др.]. При этом

во многих семьях формируется сверхценное отношение к электронным устройствам, когда игра в гаджет используется в качестве поощрения, а его запрет — наказания ребенка [19; 20].

По оценкам специалистов, в настоящее время ситуация в целом такова, что во многих странах мира, включая и Россию, уже четырехлетние дети хорошо знакомы с планшетом и умеют обращаться с ним, и к тому же практически каждый четвертый ребенок среднего дошкольного возраста свободно входит в Интернет и успешно скачивает оттуда игры [19]. Век компьютерных технологий привел к тому, что электронные гаджеты стали неизменными спутниками жизни не только взрослых, но и детей, заменив многим из них родных и друзей.

Информационные компьютерные технологии вошли также в систему российского образования, включая ее первый уровень — дошкольный, и на сегодняшний день активно используются во многих дошкольных образовательных организациях [1; 11; 13 и др.], что, в частности, обусловлено задачами развития в нашей стране информационного общества и соответственно повышения уровня информационной грамотности населения.

В этой связи закономерно возникает вопрос о характере влияния электронных гаджетов на психологическое развитие ребенка дошкольного возраста, ответом на который становятся некоторые исследования. Однако сразу же оговоримся, что применительно к этапам раннего онтогенеза таких научных разработок пока, к сожалению, совсем немного [3; 12; 20; 35; 41], поскольку большинство из них посвящено изучению когнитивных, эмоционально-волевых и личностных особенностей активных пользователей электронных устройств подросткового, юношеского, молодого и зрелого возраста, включая причины и последствия их интернет-аддикции [28; 30; 33; 36; 38; 40 и др.].

Заметим, что детских специалистов прежде всего интересуют возможные преимущества и риски использования дошкольниками электронных гаджетов.

Так, в плане отдельных позитивных сторон некоторые авторы приводят следующие аргументы за:

- наличие обучающих и развивающих компьютерных игр, которые способствуют развитию у дошкольников познавательной активности, навыков чтения, счета и т. п., дополняя тем самым перечень используемых в дошкольном образовании видов детских игр [7];

- отработка очень востребованного в современной жизни навыка распределения внимания и одновременного решения нескольких разноплановых задач, т. е. подготовка ребенка к режиму многозадачной активности [27].

Однако в большинстве случаев исследователи констатируют негативные последствия использования дошкольниками гаджетов, а потому гораздо чаще звучат аргументы против. В частности, отмечается риск для развития моторики, речи, общения, внимания, воображения, социальной компетентности, интеллектуально-волевой готовности ребенка к школе и, напротив, рост лживости, агрессивности, тревожности, нейротизма «экранных» детей [3; 5; 9; 12; 14; 32; 39 и др.]. Кроме того, доказан факт разрушающего влияния электронных устройств не только на психику, но и на физиологическое развитие ребенка [14; 37 и др.], состояние его здоровья [8; 10 и др.]. Неслучайно в 2019 году Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) впервые дала четкие рекомендации по временному режиму использования детьми цифровых устройств, ограничив длительность проведения перед экраном малышей 2–4 лет одним часом в день [6].

Вместе с тем в дошкольной педагогике и психологии особо обсуждается проблема разумного соотношения электронных технологий и других видов детской деятельности, чей развивающий потенциал уже давно доказан. Вполне оправданные в этом плане опасения, прежде всего, вызывает факт замены сюжетно-ролевой игры — ведущего вида деятельности детей дошкольного возраста, определяющего развитие всех основных психологических новообразований (воображение, произвольность, т. е. самостоятельное подчинение правилам, децентрация или преодоление эгоцентризма, соподчинение мотивов, постижение смысла социальных отношений и разных видов деятельности), — совершенно

иною типа компьютерными играми (с заранее запрограммированными, как правило, механическими действиями, без элементов творчества, инициативы, взаимодействия и сотрудничества с другими) [7; 18], которые трудно назвать самостоятельностью, а значит, и играющего в них ребенка — автономным творческим субъектом.

Однако справедливости ради следует пояснить, что еще задолго до массового распространения в дошкольной среде компьютерных игр и гаджетов дети не только мало играли в сюжетно-ролевые игры, но и демонстрировали низкий уровень развития такой игры даже к концу дошкольного возраста, что, по словам Е. О. Смирновой и О. В. Гударевой, не соответствует статусу ведущей деятельности [19]. Таким образом, уход ролевой игры отнюдь никак не связан с приходом в жизнь дошкольников электронных технологий и компьютерных игр, а всего лишь простое совпадение.

Тем не менее нельзя не отметить тот факт, что если отсутствие у ребенка ролевой игры в большинстве случаев остается даже не замеченным родителями, то в отношении использования гаджетов ситуация оказывается несколько иной: по мнению многих родителей (в первую очередь молодых), занятие ребенка с планшетом, смартфоном или компьютером считается полезным для его общего развития и самостоятельности, в том числе в плане подготовки к обучению в школе [2; 4 и др.].

Насколько именно так обстоят дела — вопрос до сих пор открытый, поскольку конкретных научных данных пока немного, хотя ответ на этот вопрос крайне важен, ведь именно учебная деятельность — ближайшая перспектива дошкольников. Особенно если речь идет о детях 6–7 лет, для психического развития которых особую значимость начинает приобретать учебная деятельность дошкольного типа [24].

С учетом вышеизложенных фактов в настоящем исследовании была предпринята попытка ответить на поставленный вопрос, и, соответственно, определена следующая цель: изучение особенностей общей способности к учению 6–7-летних детей — активных пользователей электронных гаджетов. При этом

общая способность к учению понималась в логике подхода У. В. Ульенковой, где она трактуется в качестве системообразующей единицы, характеризующей психическое развитие ребенка в комплексе его познавательных и регулятивных процессов, включая личностные особенности в плане отношения к учебной деятельности [25].

Поясним, что в рамках данного подхода ребенок рассматривается как субъект учебной деятельности, овладевающий ее структурой, а диагностика общей способности к учению предполагает анализ индивидуальных особенностей овладения ребенком структурой учебной деятельности, т. е. всеми ее компонентами (мотивационным, ориентировочно-операциональным, регуляционно-оценочным). Для определения этих индивидуальных особенностей У. В. Ульенковой был предложен уровневый подход и выделено пять уровней овладения старшими дошкольниками структурой учебной деятельности.

Организация и методики исследования

Для реализации вышеобозначенной цели исследования была использована «Методика диагностики общей способности к учению у детей 6–7 лет» У. В. Ульенковой, позволяющая изучить индивидуальные особенности овладения ребенком структурой учебной деятельности дошкольного типа, т. е. определить уровень овладения ее основными компонентами.

В данном исследовании дошкольникам предлагались только задания в форме наглядного образца — «сделай точно так же», а именно:

- задание 1: «выкладывание елочки»;
- задание 2: «рисование флажков» [25].

Лежащий в основе данной методики критериально-ориентированный подход позволяет выделить пять уровней сформированности общей способности к учению: от высшего (1 уровень) к низшему (5 уровень), которые оцениваются в баллах от «5» до «1».

Подробная характеристика каждого уровня представлена в работах У. В. Ульенковой (см., например, [25]).

В качестве дополнительной использовалась методика «Телевизор» (М. В. Луткина и Е. К. Лютова) для изучения зрительной памяти детей [17]. Выбор данной методики был связан, с одной стороны, с тем, что уже в первом классе дети будут выполнять учебные задания, предполагающие запоминание наглядного образца с его последующим воспроизведением, а с другой — с тем, что подобные задания нередко встречаются в разных развивающих играх для детей дошкольного возраста, в том числе и компьютерных (так называемые зрительные запоминалки).

Полученные результаты подвергались статистической обработке с помощью *t*-критерия Стьюдента.

В исследовании принимали участие 84 ребенка 6–7 лет — воспитанники подготовительных групп ряда дошкольных образовательных учреждений / организаций города Нижний Новгород и их родители/прародители (72 мамы и 12 бабушек).

Эмпирическое исследование проходило в два этапа.

На первом этапе определялась степень активности использования дошкольниками электронных гаджетов. С этой целью был проведен опрос их родителей/прародителей, по результатам которого все дети были разделены на две группы: экспериментальная группа, куда вошли дошкольники — активные пользователи электронных гаджетов (54 человека), и контрольная группа, которую составили дошкольники, редко использующие электронные гаджеты (30 человек).

На втором этапе осуществлялся сравнительный анализ особенностей общей способности к учению 6–7-летних детей с разной степенью активности использования электронных гаджетов.

Результаты и их обсуждение

Согласно результатам опроса родителей и прародителей дошкольников, абсолютное большинство из них (63 % — 53 человека) демонстрируют в целом положительное отношение к гаджетам и их использованию детьми, считая, что такие занятия необходимы,

помогают ребенку идти в ногу со временем, развивают его, приучают к самостоятельности, что очень поможет в будущем, в том числе при обучении в школе, а также (и на это следует обратить особое внимание) позволяют при необходимости отвлечь ребенка, заинтересовать его в то время, когда родители заняты своими делами, т. е., по сути, освободить взрослых от взаимодействия с ребенком.

Однозначно отрицательное отношение к гаджетам в плане их влияния на ребенка дошкольника выразили только 8 человек, а еще 23 человека расценивают электронные гаджеты как «вынужденное зло», но весьма эффективный способ экстренного занятия ребенка (например, когда необходимо ненадолго оставить его одного, при поездках в машине и т. п.).

По полученным от родителей/прародителей данным, возраст первого знакомства ребенка с электронными устройствами (не считая телевизора) оказался следующим:

- до года — 9 детей (11 %);
- от года до двух лет — 17 детей (20 %);
- от двух до трех лет — 22 ребенка (26 %);
- после трех лет — 34 ребенка (40 %);
- после 5 лет — только 2 ребенка, которые до момента посещения детского сада жили с бабушками, строго дозируя даже просмотр телевизора, — не более 30 минут в день.

Кроме того, было установлено, что на момент исследования у 28 детей есть свой персональный гаджет (планшет или смартфон), еще у 52 детей личный гаджет отсутствует, но они пользуются гаджетами родителей или прародителей, тогда как не используют гаджеты, кроме просмотра телевизора, только 4 ребенка. При этом как любимую игрушку своего ребенка электронное устройство определили 16 родителей/прародителей.

В целом по результатам опроса родителей/прародителей были выделены две группы детей.

В первую группу (экспериментальную) вошли дошкольники, которые постоянно (часто и много) используют электронные гаджеты, играя в них или просматривая видео- и фотоматериалы в среднем около 2,5 часов

в день, а иногда и более продолжительное время (например, в выходные). Как правило, в этих семьях отсутствует режим ограничения, а запрет на гаджеты используется только как средство наказания ребенка. В общей сложности экспериментальную группу составили 54 ребенка.

Во вторую группу (контрольную) вошли дети, которые редко или совсем не используют электронные гаджеты (кроме телевизора) и для которых взрослые вводят режим ограничения — 20–30 минут в день. При этом, по словам родителей и прародителей, в этих семьях гаджеты нередко используются в совместной деятельности взрослого и ребенка (совместный просмотр видео с дальнейшим обсуждением и обменом мнениями, игра и т. п.). Всего в контрольную группу вошло 30 детей.

Далее обратимся к результатам сравнительного анализа особенностей общей способности к учению (обучаемости) старших дошкольников с разной степенью активности использования электронных гаджетов.

Рассмотрим итоги выполнения детьми экспериментальной и контрольной групп заданий учебной деятельности дошкольного типа в форме наглядного образца, которые представлены в таблице 1.

группы (57 % испытуемых) продемонстрировали третий уровень сформированности общей способности к учению, при котором практически отсутствует интерес к содержанию задания и процессу его выполнения, наблюдается много ошибок, которые ребенком не замечаются и не исправляются, т. е. наличие отсутствие умения самостоятельно анализировать предложенный наглядный образец и, кроме того, имеют место трудности в вербализации предложенного задания и правил его выполнения. Для сравнения в контрольной группе такой уровень продемонстрировали только 20 % детей. В то же время, если у детей — активных пользователей электронных гаджетов в ряде случаев встречался очень низкий — четвертый — уровень общей способности к учению (у 9 % испытуемых этой группы), то у дошкольников, редко использующих гаджеты, напротив, в ряде случаев встречался самый высокий — первый — уровень обучаемости (у 13 % испытуемых этой группы), а преобладающим оказался второй уровень, который был зафиксирован у подавляющего большинства детей из контрольной группы (67 %). Поясним, что для второго уровня общей способности к учению характерно положительное эмоциональное отношение

Таблица 1

Степень сформированности общей способности к учению 6–7-летних детей с разной степенью активности использования электронных гаджетов

Испытуемые	Выкладывание елочки ($X \pm \delta$)	Рисование флажков ($X \pm \delta$)
Дети — активные пользователи гаджетов	3,24 ± 0,83	3,09 ± 0,88
Дети, редко использующие гаджеты	3,90 ± 0,58	3,73 ± 0,57
<i>t</i> -критерий Стьюдента	4,286 ($p \leq 0,001$)	4,103 ($p \leq 0,001$)

Как можно видеть, у дошкольников из экспериментальной группы были зафиксированы на порядок более низкие показатели уровня сформированности общей способности к учению, чем у их сверстников из контрольной группы, причем это касается как первого («выкладывание елочки»), так и второго («рисование флажков») задания в форме наглядного образца.

В частности, согласно полученным нами данным, при выкладывании елочки абсолютное большинство детей экспериментальной

к заданию и его выполнению, полное принятие задания и его сохранение до конца занятия, наличие неточностей, а иногда и отдельных ошибок, которые исправляются ребенком с небольшой помощью взрослого, равно как и вербализация самого задания.

Во многом аналогичная ситуация наблюдалась и при выполнении дошкольниками второго задания, которое предполагало рисование флажков по предложенным в наглядном образце правилам.

Так, в группе детей — активных пользователей электронных гаджетов были констатированы следующие особенности общей способности к учению: второй уровень овладения структурой учебной деятельности дошкольного типа продемонстрировало 24 % испытуемых, третий уровень встречался у 61 % дошкольников, тогда как у оставшихся 15 % наблюдался четвертый уровень. В свою очередь, у детей, не часто использующих электронные гаджеты, второй уровень сформированности общей способности к учению был зафиксирован у 60 % испытуемых, третий уровень — у 33 % и, кроме того, имел место даже самый высокий — первый — уровень, который оказался характерен для 7 % испытуемых этой группы.

Таким образом, как показали результаты сравнительного исследования, более высокой способностью к учению обладают дети контрольной группы, т. е. те дошкольники, которые редко используют гаджеты. При этом различия в их пользу являются статистически значимыми как при выполнении первого задания ($t = 4,286$ при $p \leq 0,001$), так и при выполнении второго задания ($t = 4,103$ при $p \leq 0,001$), которое в целом оказалось несколько более сложным для дошкольников обеих групп.

Что же касается специфики функционирования у 6–7-летних детей с разной степенью активности использования электронных гаджетов зрительной памяти в процессе выполнения ими учебных заданий дошкольного типа, то в этом плане также были получены весьма любопытные данные, которые нашли свое отражение в таблице 2.

По результатам проведения методики «Телевизор» было установлено, что в отличие от детей контрольной группы их сверстники из экспериментальной группы несколько хуже запоминали предложенный им наглядный

материал и потому менее точно воспроизводили его. Они чаще ошибались, допуская ошибки в каждой из шести серий, но в основном в последних вариантах задания (4–6). По-видимому, сказывалась утомляемость по мере выполнения однотипных, но сложных и, скорее всего, неинтересных для них заданий. К тому же некоторые испытуемые экспериментальной группы (35 %) далеко не с первого раза принимали учебную задачу, нарушая ту часть инструкции, в которой говорится, когда можно и когда нельзя переворачивать карточку с предложенным изображением (образцом). Для сравнения в контрольной группе такое наблюдалось только у 17 % испытуемых, т. е. практически в два раза реже.

В целом, как свидетельствуют представленные в таблице 2 данные, показатели зрительной памяти дошкольников — активных пользователей электронных гаджетов оказались существенно ниже, чем у их сверстников, редко использующих аналогичные устройства. При этом, так же как и в случае общей способности к учению в пользу детей контрольной группы были зафиксированы статистически значимые различия ($t = 2,00$ при $p \leq 0,05$).

Другими словами, согласно полученным в исследовании результатам, дошкольники, которые много и подолгу используют электронные гаджеты для игр и просмотра видео- и фотоматериалов, причем, как правило, полностью самостоятельно, по факту в большинстве своем являются менее успешными субъектами учебной деятельности дошкольного типа, поскольку в отличие от своих сверстников, редко использующих гаджеты, они демонстрируют гораздо более низкий уровень общей способности к учению, а также менее успешно запоминают предложенную им наглядную информацию, без чего, как известно, довольно трудно учиться

Таблица 2

Особенности развития зрительной памяти у 6–7-летних детей с разной степенью активности использования электронных гаджетов

Испытуемые	Показатели зрительной памяти ($X \pm \delta$)
Дети — активные пользователи гаджетов	9,64 ± 2,94
Дети, редко использующие гаджеты	11,03 ± 3,11
<i>t</i> -критерий Стьюдента	2,00 ($p \leq 0,05$)

в школе. Как было установлено, особые сложности у 6–7-летних детей экспериментальной группы вызывает принятие учебной задачи, ее сохранение по ходу выполнения задания, самостоятельный анализ наглядного образца, самоконтроль по ходу выполнения задания и при оценке результата деятельности, и все это в основном на фоне слабого интереса к заданию, предложенному взрослым.

Полагаем, что выявленный факт не может не вызывать тревоги, поскольку, согласно данным У. В. Ульенковой, преобладающий у дошкольников, активно использующих гаджеты, третий уровень сформированности общей способности к учению характерен преимущественно для детей с задержкой психического развития [25], а значит, есть все основания предполагать наличие некоторого отставания в развитии этих дошкольников, и в частности их неготовность к учебной деятельности, которая в ближайшее время должна стать для них ведущей.

Насколько готова современная школа к принятию таких первоклассников, которые, возможно, много знают, хорошо ориентируются в интернет-пространстве, нацелены на поиск нужной им информации, но при этом не обладают столь необходимыми для завтрашнего дня элементарными учебными навыками, и прежде всего, навыками самоконтроля, — вопрос далеко не риторический. Ответ на него вполне очевиден. И этот ответ отрицательный, что дает основание прогнозировать школьные трудности детей — активных пользователей электронных гаджетов и, соответственно, необходимость проведения специальной работы по их профилактике либо уже коррекции, причем желательно еще до школы.

Заключение и выводы

Итак, подводя итоги, следует отметить, что регулярное использование детьми дошкольного возраста электронных гаджетов вне контекста их взаимодействия со взрослыми приводит к замедленному формированию у них способности к учению в плане овладения мотивационным, ориентировочно-

операциональным и регуляционно-оценочным компонентами учебной деятельности дошкольного типа. И дело здесь не просто в том, сколько времени ребенок проводит за тем или иным гаджетом, а как он проводит это время, чем именно занимается и чего при этом лишается. Вопреки ожиданиям многих родителей самостоятельное времяпрепровождение с гаджетами не только делает ребенка компетентным в сфере цифровых технологий и информационной грамотности, но и одновременно сдерживает развитие его произвольности, мышления, речи, не говоря уже про инициативу, воображение и творчество. Вместе с тем представляется, что без таких характеристик трудно стать субъектом не только учебной, но и любой другой деятельности. А значит, такие дошкольники составляют группу риска в плане психологической готовности как к обучению в школе, так и к другим видам просоциальной активности, что актуализирует проблему поиска оптимальных путей приобщения дошкольников к современным компьютерным технологиям при условии активного участия в этом процессе взрослых (родителей, педагогов).

Кроме того, проведенный в данном исследовании анализ полученных результатов позволяет сформулировать некоторые выводы.

1. К концу дошкольного возраста абсолютное большинство современных детей становятся активными самостоятельными пользователями электронных гаджетов, с которыми они готовы проводить длительное время. При этом многие родители (в основном молодые), будучи сами активными пользователями электронных гаджетов, приветствуют такие занятия своего ребенка и считают их полезными для его общего развития.

2. В отличие от 6–7-летних детей, редко использующих гаджеты, их сверстники — активные пользователи электронных устройств характеризуются более низким уровнем сформированности общей способности к учению, что, в частности, проявляется в слабо выраженном интересе к содержанию учебного задания дошкольного типа и процессу его выполнения, наличию ошибок, которые к тому же не замечаются и не исправляются самим ребенком, отсутствии умения самостоятельно

анализировать предъявленный наглядный образец, контролировать свои действия и вербализировать правила выполнения предложенного задания.

3. Дошкольники, которые активно пользуются гаджетами, по сравнению с теми, кто мало проводит времени с цифровыми устройствами, гораздо хуже запоминают предложенный им наглядный (зрительный) материал и в дальнейшем менее точно воспроизводят его. При этом они также хуже принимают учебную задачу и быстрее утомляются по мере выполнения разных вариантов однотипных заданий.

4. В целом большинство 6–7-летних детей — активных пользователей электронных устройств не являются субъектами учебной деятельности дошкольного типа и, следовательно, не готовы к обучению в школе,

поскольку у них отсутствуют основные психологические новообразования конца дошкольного детства, среди которых учебная мотивация, элементы произвольности (навыки самоконтроля), в то время как их сверстники, редко использующие гаджеты, в этом плане оказываются более благополучными.

Таким образом, результаты выполненного исследования позволяют переосмыслить сложившуюся на сегодняшний день ситуацию относительно приобщения детей дошкольного возраста к компьютерным технологиям и выйти на обсуждение проблемы разумного соотношения занятий с гаджетами и традиционных видов детской деятельности, включая, прежде всего, сюжетно-ролевую игру, и непосредственное общение дошкольников со взрослыми и сверстниками.

Литература

1. **Афонина Ю. В., Ханова Т. Г.** Использование игр-презентаций как средства активизации познавательного интереса дошкольников // *Перспективы науки и образования*. 2017. № 6 (30). С. 66–69.
2. **Барсукова О. В., Мавлютова Е. В., Савка М. А.** Ребенок и гаджеты: психологическое исследование мнений современных родителей // *Вопросы дошкольной педагогики*. 2016. № 1. С. 14–18.
3. **Белоусова М. В., Карпов А. М., Уткузова М. А.** Влияние гаджетов на развитие коммуникации, социализации и речи у детей раннего и дошкольного возраста // *Практическая медицина*. 2014. № 9 (85) декабрь. С. 108–112.
4. **Борцова М. В., Некрасов С. Д.** Отношение родителей к использованию дошкольником электронных гаджетов // *Человек. Сообщество. Управление*. 2017. Т. 18. № 3. С. 69–80.
5. **Борцова М. В., Некрасов С. Д.** Личностные особенности дошкольников, относящиеся к использованию электронных гаджетов [Электронный ресурс] // *Научный журнал Кубанского государственного аграрного университета*. 2017. № 133 (09). URL: <http://ej.kubagro.ru/2017/09/pdf/13.pdf>
6. В режиме раннего детства // *Дети в информационном обществе*. 2019. № 2 (31). Гаджеты и здоровье: Мифы, факты, дискуссии. С. 44–53.
7. **Гуляева Е. В., Соловьева Ю. А.** Компьютерные игры в жизни дошкольников // *Психологическая наука и образование*. 2012. № 2. С. 5–12.
8. **Жукембаева А. М.** Влияние компьютера на здоровье детей и подростков / А. М. Жукембаева и др. // *Вестник КазНМУ*. 2016. № 4. С. 237–239.
9. **Князев К. Е., Валявко С. М., Кириллова С. С.** Влияние телепродукции на появление нейротизма у детей старшего дошкольного возраста // *Психолого-педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья: сб. науч. статей: в 2 ч.* М.: МГПУ, 2016. С. 64–73.
10. **Керделлан К., Грезийон Г.** Дети процессора: как Интернет и видеоигры формируют завтрашних взрослых. Екатеринбург: У-Фактория, 2006. 272 с.
11. **Комарова Т. С., Комарова И. И., Туликов А. В.** Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании: пособие для педагогов ДОУ. М.: Мозаика-Синтез, 2011. 128 с.
12. **Никитина А. А., Рытова К. Э.** К вопросу о влиянии электронных гаджетов на интеллектуально-волевую готовность к школе старших дошкольников [Электронный ресурс] // *Нижегородский психологический альманах*. 2019. № 1. URL: <http://psykaf417.esrae.ru/pdf/2019/1/211.pdf>
13. **Новоселова С. Л.** Проблемы информатизации дошкольного образования // *Информатика и образование*. 2010. № 2. С. 91–92.
14. **Пацлаф Р.** Застывший взгляд. М.: Evidentis, 2003. 224 с.

15. **Поливанова К. Н.** Детство в меняющемся мире // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 2. С. 5–10.
16. **Поливанова К. Н.** Детство сегодня — в науке и в жизни [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2017. № 28. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-28/childhood-today-in-science-and-in-life>
17. Практикум по возрастной психологии / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. СПб.: Речь, 2005. 688 с.
18. **Смирнова Е. О.** Специфика современного дошкольного детства // Национальный психологический журнал. 2019. № 2 (34). С. 25–32.
19. **Смирнова Е. О., Матушкина Н. Ю.** Семинар «Виртуальная реальность современного детства» // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 2. С. 71–76.
20. **Смирнова Е. О., Матушкина Н. Ю., Смирнова С. Ю.** Виртуальная реальность современного раннего и дошкольного детства // Психологическая наука и образование. 2018. № 3. С. 42–53.
21. **Собкин В. С., Скобельщина К. Н.** Компьютер в жизни ребенка дошкольника // Дитя человеческое. 2014. № 2. С. 20–24.
22. **Солдатова Г. У.** Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 3. С. 71–80.
23. **Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., Нестик Т. А.** Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. М.: Смысл, 2017. 375 с.
24. **Ульenkova У. В.** Актуальные проблемы развития психики ребенка на этапах раннего онтогенеза. Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2006. 92 с.
25. **Ульenkova У. В., Лебедева О. В.** Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. М.: Академия, 2005. 176 с.
26. **Фельдштейн Д. И.** Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал. 2010. № 2 (4). С. 6–11.
27. **Barlett C. P.** The effect of violent and non-violent computer games on cognitive performance / C. P. Barlett et al. // Computers in Human Behavior. 2009. № 25. P. 96–102.
28. **Çeker E., Özdaml F.** What «gamification» is and what it's not // European Journal of Contemporary Education. 2017. Vol. 6. № 2. P. 221–228.
29. Digital childhoods: Technologies and children's everyday lives / eds. S. J. Danby, M. Fleer, C. Davidson, M. Hatzigianni // Springer. 2018. Vol. 22. 287 p.
30. **Ellis W. F., McAleer B., Szakas J. S.** Internet addiction risk in the academic environment // Information Systems Education Journal. 2015. Vol. 7. P. 100–105.
31. **Emel'yanenko V. D. et al.** Man's values and ideologies as a basis of gamification / V. D. Emel'yanenko et al. // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11. №. 18. P. 12576–12592.
32. **Fröhlich-Gildhoff K.** Digitale Medien in der Kita — die Risiken werden unterschätzt // Frühe Bildung. 2017. Vol. 6 (4). P. 225–228.
33. **Grishina A. V., Volkova E. N.** Features of the subjectivity structure of teenagers with different level of computer game addiction // Journal of Pharmaceutical Sciences and Research. 2017. Vol. 9. № 7. P. 1108–1116.
34. **Lauricella A. R., Wartella E., Rideout V. J.** Young children's screen time: The complex role of parent and child factors // Journal of Applied Developmental Psychology. 2015. № 36. P. 11–17.
35. **Moawad R. A.** Computer tablet games' effect on young children's self-concept // International Education Studies. 2017. № 10 (3). P. 116–124.
36. **Smith J., Hewitt B., Skrbiš Z.** Digital socialization: young people's changing value orientations towards internet use between adolescence and early adulthood // Information, Communication & Society. 2015. Vol. 18. № 9. P. 1022–1038.
37. **Spitzer M.** Cyberkrank! Wie das digitalisierte Leben unsere Gesundheit runiniert. München: Droemer, 2015. 432 p.
38. **Stornaiuolo A.** Contexts of digital socialization: Studying adolescents' interactions on social network sites // Human Development. 2017. Vol. 60. № 5. P. 233–238.
39. **Uhls Y. T.** Five days at outdoor education camp without screens improves preteen skills with nonverbal emotion cues / Y. T. Uhls et al. // Computers in Human Behavior. 2014. № 39. P. 387–392.
40. **Wang S. S.** «I share, therefore I am»: Personality traits, life satisfaction, and Facebook check-ins // Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. 2013. Vol. 16. № 12. P. 870–877.

41. **Yee H. K.** Why gadget usage among preschoolers should matter to teachers? A pilot study / H. K. Yee et al. // *Education Science and Psychology*. 2016. № 3 (40). P. 98–111.

References

1. **Afonina Yu. V., Khanova T. G.** Ispol'zovanie igr-prezentacij kak sredstva aktivizacii poznavatel'nogo interesa doshkol'nikov. [Use of games presentations as a means of activating the courtests interests of preschoolers] // *Prospects of Science and Education*. 2017. № 6 (30). P. 66–69.
2. **Barsukova O. V., Mavlyutova E. V., Savka M. A.** Rebenok i gadzhety': psixologicheskoe issledovanie mnenij sovremenny'x roditel'ej [Child and gadgets: psychological research of modern parents' opinions] // *Questions of Preschool Pedagogy*. 2016. № 1. P. 14–18.
3. **Belousova M. V., Karpov A.M., Utkuzova M. A.** Vliyanie gadzhetov na razvitie kommunikacii, socializacii i rechi u detej rannego i doshkol'nogo vozrasta [Influence of gadgets on communication, socialization and speech development in infants and preschool children] // *Practical Medicine*. 2014. № 9 (85). December. P. 108–112.
4. **Bortsova M. V., Nekrasov S. D.** Otnoshenie roditel'ej k ispol'zovaniyu doshkol'nikom e'lektronny'x gadzhetov [Parents' attitude towards child's using e-gadgets] // *Man. Community. Management*. 2017. Vol. 18. № 3. P. 69–80.
5. **Bortsova M. V., Nekrasov S. D.** Lichnostny'e osobennosti doshkol'nikov, odnosyashhiesya k ispol'zovaniyu e'lektronny'x gadzhetov [E'lektronny'j resurs] [Personality traits of preschool children relating to the use of e-gadgets [Electronic resource] // *Scientific Journal of the Kuban State Agrarian University*. 2017. № 133 (09). Available at: <http://ej.kubagro.ru/2017/09/pdf/13.pdf>.
6. V rezhime rannego detstva [In the early childhood mode] // *Children in the Information Society*. 2019. № 2 (31). Gadgets and health: Myths, facts, discussions. P. 44–53.
7. **Gulyaeva E. V., Solovyova Yu. A.** Komp'yuterny'e igry` v zhizni doshkol'nikov [Video games in the life of preschoolers Computer] // *Psychological Science and Education*. 2012. № 2. P. 5–12.
8. **Zhukembayeva A. M.** Vliyanie komp'yutera na zdorov'e detej i podrostkov [Influence of the computer on the health of children and adolescents] / A. M. Zhukembayeva et al. // *Vestnik KazNMU*. 2016. № 4. P. 237–239.
9. **Knyazev K. E., Valyavko S. M., Kirillova S. S.** Vliyanie teleprodukcii na poyavlenie nejrotizma u detej starshego doshkol'nogo vozrasta [Influence of television production on the appearance of neuroticism in older preschool children] // *Psychological and pedagogical support for children with disabilities: a collection of scientific articles in 2 parts*. M.: MGPU, 2016. P. 64–73.
10. **Kardelen K., Gratton G.** Deti processora: kak Internet i videoigry` formiruyut zavtrashnix vzrosly'x. [Children of the CPU: how the Internet and video games shape tomorrow's adults]. Yekaterinburg: U-Factoriya, 2006. 272 p.
11. **Komarova T. S., Komarova I. I., Tulikov A. V.** Informacionno-kommunikacionny'e texnologii v doshkol'nom obrazovanii: posobie dlya pedagogov DOU. [Information and communication technologies in preschool education: a guide for teachers of DOE]. Moscow: Mozaika-Sintez, 2011. 128 p.
12. **Nikitina A. A., Rytova K. E.** K voprosu o vliyanii e'lektronny'x gadzhetov na intellektual'no-volevuyu gotovnost' k shkole starshix doshkol'nikov [E'lektronny'j resurs] [On the subject of influence of electronic gadgets on the intellectual-volitional readiness for school of older pre-school children [Electronic resource] // *Nizhny Novgorod psychological almanac*. 2019. № 1. Available at: <http://psykaf417.esrae.ru/pdf/2019/1/211.pdf>
13. **Novoselova S. L.** Problemy` informatizacii doshkol'nogo obrazovaniya [Problems of Informatization of preschool education] // *Informatics and Education*. 2010. № 2. P. 91–92.
14. **Patzlaff R.** Zasty`vshij vzglyad [Frozen look]. Moscow: Evidentis, 2003. 224 p.
15. **Polivanova K. N.** Detstvo v menyayushhemsya mire [Childhood in a changing world] // *Modern Foreign Psychology*. 2016. Vol. 5. № 2. P. 5–10.
16. **Polivanova K. N.** Detstvo segodnya — v nauke i v zhizni [E'lektronny'j resurs] [Childhood today — in science and in life [Electronic resource] // *Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy*. 2017. № 28. Available at: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-28/childhood-today-in-science-and-in-life>
17. *Praktikum po vozrastnoj psixologii* [Practicum on age psychology] / eds. L. A. Golovey, E. F. Rybalko. SPb.: Speech, 2005. 688 p.

18. **Smirnova E. O.** Specificity of modern preschool childhood // *National Psychological Journal*. 2019. № 2 (34). P. 25–32.
19. **Smirnova E. O., Matushkina N. Yu.** Specifika sovremennogo doshkol'nogo detstva [Seminar «Virtual reality of modern childhood»] // *Cultural and Historical Psychology*. 2017. Vol. 13. № 2. P. 71–76.
20. **Smirnova E. O., Matushkina N. Yu., Smirnova S. Yu.** Virtual'naya real'nost' sovremennogo rannego i doshkol'nogo detstva [Virtual reality of modern early and preschool childhood] // *Psychological Science and Education*. 2018. № 3. P. 42–53.
21. **Sobkin V. S., Skobel'syna K. N.** Komp'yuter v zhizni rebenka doshkol'nika [Computer in a child's life of the preschool child] // *The Child Human*. 2014. № 2. P. 20–24.
22. **Soldatova G. U.** Cifrovaya socializaciya v kul'turno-istoricheskoy paradigme: izmenyayushhiysya rebenok v izmenyayushhemsya mire [Digital socialization in the cultural-historical paradigm: a changing child in a changing world] // *Social Psychology and Society*. 2018. Vol. 9. № 3. P. 71–80.
23. **Soldatova G. U., Rasskazova E. I., Nestik T. A.** Cifrovoe pokolenie Rossii: kompetentnost' i bezopasnost' [Digital generation of Russia: competence and security]. Moscow: Smysl, 2017. 375 p.
24. **Ulyenkova U. V.** Aktual'ny'e problemy` razvitiya psixiki rebenka na e'tapax rannego ontogeneza [Actual problems of development of mentality of the child at the stages of early ontogenesis]. N. Novgorod: NSPU, 2006. 92 p.
25. **Ulyenkova U. V., Lebedeva O. V.** Organizaciya i sodержanie special'noj psixologicheskoy pomoshhi detyam s problemami v razvitiu [Organization and content of the special psychological help to children with problems in development]. Moscow: Academy, 2005. 176 p.
26. **Feldstein D. I.** Izmenyayushhiysya rebenok v izmenyayushhemsya mire: psixologo-pedagogicheskie problemy` novej shkoly` [Changing child in a changing world: psychological and pedagogical problems of the new school] // *National Psychological Journal*. 2010. № 2 (4). P. 6–11.
27. **Barlett C. P.** The effect of violent and non-violent computer games on cognitive performance / C. P. Barlett et al. // *Computers in Human Behavior*. 2009. № 25. P. 96–102.
28. **Çeker E., Özdaml F.** What «gamification» is and what it's not // *European Journal of Contemporary Education*. 2017. Vol. 6. № 2. P. 221–228.
29. Digital childhoods: Technologies and children's everyday lives / eds. S. J. Danby, M. Fleer, C. Davidson, M. Hatzigianni // Springer. 2018. Vol. 22. 287 p.
30. **Ellis W. F., McAleer B., Szakas J. S.** Internet addiction risk in the academic environment // *Information Systems Education Journal*. 2015. Vol. 7. P. 100–105.
31. **Emel'yanenko V. D.** Man's values and ideologies as a basis of gamification / V. D. Emel'yanenko et al. // *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. Vol. 11. №. 18. P. 12576–12592.
32. **Fröhlich-Gildhoff K.** Digitale medien in der Kita — die risiken werden unterschätzt // *Frühe Bildung*. 2017. Vol. 6 (4). P. 225–228.
33. **Grishina A. V., Volkova E. N.** Features of the subjectivity structure of teenagers with different level of computer game addiction // *Journal of Pharmaceutical Sciences and Research*. 2017. Vol. 9. № 7. P. 1108–1116.
34. **Lauricella A. R., Wartella E., Rideout V. J.** Young children's screen time: The complex role of parent and child factors // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2015. № 36. P. 11–17.
35. **Moawad R. A.** Computer tablet games' effect on young children's self-concept // *International Education Studies*. 2017. № 10 (3). P. 116–124.
36. **Smith J., Hewitt B., Skrbiš Z.** Digital socialization: young people's changing value orientations towards internet use between adolescence and early adulthood // *Information, Communication & Society*. 2015. Vol. 18. № 9. P. 1022–1038.
37. **Spitzer M.** Cyberkrank! Wie das digitalisierte Leben unsere Gesundheit runiniert. München: Droemer, 2015. 432 p.
38. **Stornaiuolo A.** Contexts of digital socialization: studying adolescents' interactions on social network sites // *Human Development*. 2017. Vol. 60. № 5. P. 233–238.
39. **Uhls Y. T.** Five days at outdoor education camp without screens improves preteen skills with nonverbal emotion cues / Y. T. Uhls et al. // *Computers in Human Behavior*. 2014. № 39. P. 387–392.
40. **Wang S. S.** «I share, therefore I am»: Personality traits, life satisfaction, and Facebook check-ins // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2013. Vol. 16. № 12. P. 870–877.
41. **Yee H. K.** Why gadget usage among preschoolers should matter to teachers? A pilot study / H. K. Yee et al. // *Education Science and Psychology*. 2016. № 3 (40). P. 98–111.

УДК 316.6

DOI 10.25688/2223-6872.2020.33.1.04

СИСТЕМНЫЕ ДЕТЕРМИНАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ НАВЫКОВ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Ю. М. Перевозкина,

Е. В. Ветерок,

О. Б. Ганпанцурова,

НГПУ, Новосибирск,

per@bk.ru

severus.snegg.1997@gmail.com

olga74@mail.ru

Статья посвящена изучению системной детерминации индивидуально-ориентированных навыков межличностного общения студентов психолого-педагогического направления. Авторы рассмотрели содержание понятия «индивидуально-ориентированные навыки межличностного общения». Показано, что в зарубежной психологии индивидуально-ориентированные навыки межличностного общения рассматриваются как система неспециализированных навыков, позволяющих индивиду успешно самореализоваться в профессиональной деятельности. Проанализировано, что в отечественной науке индивидуально-ориентированные навыки межличностного общения могут быть рассмотрены как система, поскольку включают в себя ряд составляющих, предположительно обуславливающих разворачивание следующих за ними более обобщенных компонентов. Методологической основой понимания индивидуально-ориентированных навыков межличностного общения выступил метасистемный подход, вскрывающий взаимодействие системы психического с внешней системой социального. В рамках метасистемного подхода любое системное образование представлено в виде пяти иерархических уровней: элементного, компонентного, подсистемного, общесистемного и метасистемного. Дизайн исследования предполагал изучение системной детерминации индивидуально-ориентированных навыков межличностного общения студентов психолого-педагогического направления с использованием эксплораторного факторного анализа и множественного регрессионного анализа. В результате факторизации получена модель из пяти факторов, объясняющая более 62 % общей изменчивости признаков. Все интегральные факторы соответствовали пяти уровням системы: элементному, компонентному, подсистемному, общесистемному и метасистемному. Полученные пять интегральных факторов выступили предикторами в четырех регрессионных моделях. Проведенное эмпирическое исследование показало, что признаки, составляющие нижележащий уровень, комплексно детерминируют вышележащий уровень. Сделан вывод, что индивидуально-ориентированные навыки межличностного общения представлены в виде пяти уровней и эксплуатируют принцип увеличивающейся интеграции. Детерминация индивидуально-ориентированных навыков межличностного общения носит структурный характер, что позволяет преодолеть узость отдельного влияния переменных на интегральный компонент индивидуально-ориентированных навыков межличностного общения.

Ключевые слова: индивидуально-ориентированные навыки межличностного общения; система; структурные детерминации; психолого-педагогическое направление.

Для цитаты: Перевозкина Ю. М., Ветерок Е. В., Ганпанцурова О. Б. Системные детерминации индивидуально-ориентированных навыков межличностного общения студентов психолого-педагогического направления // Системная психология и социология. 2020. № 1 (33). С. 51–63. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.33.1.04

Перевозкина Юлия Михайловна, кандидат психологических наук, профессор, заведующая кафедрой практической и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск.

E-mail: *per@bk.ru*; ORCID ID: 0000-0003-4201-3988

© Перевозкина Ю. М., Ветерок Е. В., Ганпанцурова О. Б., 2020

Ветерок Екатерина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры практической и специальной психологии факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск.

E-mail: severus.snegg.1997@gmail.com; ORCID ID: 0000-0003-4303-1985

Ганпанцурова Ольга Борисовна, старший преподаватель кафедры практической и специальной психологии факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск.

E-mail: olgana74@mail.ru; ORCID ID: 0000-0002-8884-4851

UDC 316.6

DOI 10.25688/2223-6872.2020.33.1.04

SYSTEM DETERMINATIONS OF INDIVIDUAL-ORIENTED SKILLS OF INTERPERSONAL COMMUNICATION IN STUDENTS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FIELDS OF STUDY

Yu. M. Perevozkina,

E. V. Veterok,

O. B. Ganpanturova,

NGPU, Novosibirsk,

per@bk.ru,

severus.snegg.1997@gmail.com,

olgana74@mail.ru

The article presents a systematic approach to determinate soft skills for psychology students. The soft skills definition discussed in the article. International studies consider soft skills through interpersonal skills that characterize a person's relationships with other people. In the workplace, soft skills represent abilities, which refer to a person's knowledge and occupational skills. This article proposes the use of a systematic approach to assess soft skills. The methodological basis for understanding individually-oriented interpersonal communication skills was the metasytem approach, which reveals the interaction of the mental system with the external social system. In the framework of the metasytem approach, any systemic education is presented in the form of five hierarchical levels: elemental, component, subsystem, general system and metasytem. Exploratory factor analysis and multiple regression analysis are used to illustrate the approach. The five factors model was obtained. All integral factors correspond to five levels of the system: elemental, component, subsystem, system-wide and metasytem. Five integral factors used as predictors in regression models are also discussed. The empirical study shows that specific substructure components comprehensively determine a superstructure of soft skills. The study supports that the determination of soft skills can be considered as a structure within the systematic approach.

Keywords: soft-skills; system; structural determinations; interpersonal communication; psychological and pedagogical education; students.

For citation: Perevozkina Yu. M., Veterok E. V., Ganpanturova O. B. System Determinations of Individual-Oriented Skills of Interpersonal Communication in Students of Psychological and Pedagogical Fields Of Study // Systems Psychology and Sociology. 2020 № 1 (33). P. 51–63. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.33.1.04

Perevozkina Yuliya Mihaylovna, PhD in Psychology, Professor, Head of the Department of Practical and Special Psychology at the Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia.

E-mail: per@bk.ru; ORCID ID: 0000-0003-4201-3988

Veterok Ekaterina Vladimirovna, PhD in Psychology, Associate Professor at the Department of Practical and Special Psychology at the Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia.

E-mail: severus.snegg.1997@gmail.com; ORCID ID: 0000-0003-4303-1985

Ganpanturova Olga Borisovna, a Lecturer at the Department of Practical and Special Psychology at the Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia.

E-mail: olgana74@mail.ru; ORCID ID: 0000-0002-8884-4851

Введение

В современном профессиональном мире актуализируется потребность в инновационной форме аттестации будущих специалистов в области психологии и педагогики как маркера уровня сформированности универсальных компетенций в процессе получения высшего профессионального образования. В частности, востребованной становится способность интегрированно и динамично взаимодействовать с социальной реальностью. В том числе возникает необходимость в индивидуально-ориентированных навыках межличностного общения. В научной литературе они рассматриваются в качестве непрофессиональных навыков, позволяющих студентам как носителям глобальной культуры сформировать собственную активную карьерную стратегию в контексте психологического благополучия с учетом личностного и мотивационного потенциала, а также социальных трансформаций [1: с. 74; 7: с. 14; 21: р. 233].

В зарубежной психологии индивидуально-ориентированные навыки межличностного общения рассматриваются как система неспециализированных навыков, которая позволяет индивиду успешно самореализоваться в профессиональной деятельности [12: р. 69; 14: р. 440; 17: р. 557; 20: р. 370]. Так, С. Гибб отмечает, что индивидуально-ориентированные навыки межличностного общения представляют собой взаимодействие когнитивных, эмоциональных и социальных аспектов, позволяющее формировать деятельность студентов при получении обратной связи. Развитие индивидуально-ориентированных навыков межличностного общения способствует личностному развитию, обеспечивая в дальнейшем успех в трудоустройстве [16: р. 456].

Е. Кобб с соавторами считают, что индивидуально-ориентированные навыки межличностного общения включают в себя значимые надпрофессиональные навыки, а именно: общение, инициативность, любознательность, критичность мышления [11: р. 114]. Другие ученые подчеркивают значимость коммуникативных навыков выпускников при трудоустройстве [18: р. 89; 19: р. 16; 25: р. 541].

А. Тсаусси пишет о том, что индивидуально-ориентированные навыки межличностного общения выпускников должны включать в себя такие психологические характеристики, как сочувствие, честность и навыки эффективного решения проблем [24: с. 11]. Определенной завершенностью характеризуется работа В. Деведзика с соавторами [13], которые разработали модель структуры индивидуально-ориентированных навыков межличностного общения, включающую в себя ряд психологических компонентов (см. рис. 1).

Согласно В. Деведзика и его соавторам, навыки, лежащие в основе индивидуально-ориентированных навыков межличностного общения, позволяют психологам и педагогам эффективно реализовать свой профессиональный потенциал, сохраняя внутреннее равновесие в процессе социальных контактов.

Е. Лосекут с соавторами отмечают, что индивидуально-ориентированные навыки межличностного общения представляют собой обобщенное содействие в коммуникативном пространстве, в процессе которого возникает событийная идентификация психического потенциала субъекта. Авторы отмечают, что необходимо создавать условия для развития у студентов индивидуально-ориентированных навыков межличностного общения в процессе стажировок в дополнение к профессиональным навыкам, полученным в учебных заведениях. Исследователи считают, что в процессе стажировки студенты приобретают навыки общения, командной работы и личностного развития [22: р. 156]. Т. Инглэнд с соавторами оценивают индивидуально-ориентированные навыки межличностного общения как процесс и результат мотивированной трансформации личностных характеристик на протяжении жизни субъекта в условиях социума [15].

Ч. Сусси с соавторами подчеркивают возросшую актуальность индивидуально-ориентированных навыков межличностного общения в постоянно меняющейся среде. Авторами было проведено исследование для изучения и сравнения представлений студентов и работодателей о важности индивидуально-ориентированных навыков межличностного общения в разных европейских странах. Результаты исследования показали, что



Рис. 1. Схематическое изображение индивидуально-ориентированных навыков межличностного общения, по В. Деведзику с соавторами [13: с. 290]

86 % респондентов отмечают высокое значение индивидуально-ориентированных навыков межличностного общения, особенно в течение последних 5–10 лет, при этом работодатели считают индивидуально-ориентированные навыки межличностного общения более важными, чем студенты, делая акцент на том, что развитие этих важнейших навыков играет большую роль для непрерывной адаптации к изменяющемуся рынку труда [23].

Учитывая интегративность и сложность изучаемого психологического феномена, целесообразно применение системного подхода для его исследования. Российский ученый Б. Ф. Ломов в рамках системного подхода выделяет четыре уровня исследования психики человека. Он отмечает, что предельно высокий уровень включает в себя субъекта в системе социальных связей [5]. На данном уровне находятся такие личностные

характеристики, как установки, ценностные ориентации, социально-психологические явления. Ниже лежащий уровень представлен изучением личности в контексте поведения, общения и деятельности в целом, что предполагает исследование структуры, свойств и динамики характерологических особенностей индивида. Более низкий уровень предполагает изучение познавательных процессов и эмоциональных состояний субъекта: его восприятия, памяти, мышления, воображения, речи. Самый низкий уровень включает в себя исследование индивидуально-типологических особенностей личности, которые отвечают за психофизиологическое функционирование психических процессов. Кроме того, Б. Ф. Ломов выделял три уровня анализа межличностного общения: макроуровень, который предполагал изучение общения субъекта с социальной реальностью в контексте сформировавшегося образа

жизни на протяжении онтогенеза; мезоуровень, который включал в себя исследование конкретных коммуникативных актов индивида в динамике; микроуровень, на котором осуществлялось определение элементарных составляющих актов межличностного общения [5: с. 116].

Взгляды Б. Ф. Ломова имеют в настоящее время широкое распространение, в том числе среди его последователей [8; 9]. Данный подход был расширен в научных исследованиях А. В. Карпова, который ввел в психологию метасистемный подход организации психики человека, согласно которому объективная реальность специфически отражается в субъективной картине мира индивида. В контексте этого подхода, полнота и адекватность представленной в психике объективной реальности повышает адаптационные возможности субъекта, его способность ориентироваться в ситуации социальных взаимодействий, органично встраиваться в социум. В рамках данного подхода индивидуально-ориентированные навыки межличностного общения могут быть рассмотрены как самодетерминирующаяся система, поскольку включают в себя ряд составляющих, предположительно обуславливающих временное разворачивание следующих за ними более обобщенных компонентов [3: с. 13; 10: с. 28].

А. В. Карпов предлагает включить в системное образование, помимо элементного, компонентного и системного, еще два уровня: субсистемный и метасистемный, который, по мнению автора, взаимодействует со всеми иерархическими уровнями и регулирует систему в целом. Каждый уровень организации психики может быть представлен определенными компонентами или характеристиками. Одни качества являются базисными для других, интегрируют их. Индивидуально-ориентированные навыки межличностного общения также могут быть описаны посредством метасистемного подхода как взаимосвязанные составляющие, представленные на пяти системных уровнях [3: с. 7].

Так, элементный уровень отражает психодинамические характеристики, проявляющиеся в умении субъекта в высоком темпе реагировать на стимулы социальной

действительности. Компонентный уровень представлен эмоционально-волевым компонентом, реализующим тенденции к пониманию эмоций собеседника в рамках межличностного общения. Субсистемный уровень включает в себя интерактивно-коммуникативные характеристики, к которым относится адекватное выражение своих коммуникативных намерений партнеру по общению. Системный уровень организован посредством мотивационно-целевых характеристик, содержащих внутреннюю мотивацию к организованному межличностному контакту. Метасистемный уровень представлен рефлексивным компонентом, который предполагает причинно-следственный анализ своего коммуникативного поведения.

Взаимовлияние уровней индивидуально-ориентированных навыков межличностного общения носит характер системной детерминации, демонстрирующей включение объединенного множества переменных ниже лежащего уровня в компонент, отражающий вышележащий уровень.

Системная детерминация определяется как избирательное взаимодействие с социальной средой, характеризующееся открытостью и устойчивостью системы. Системная детерминация предполагает способность системы обретать новые свойства, которые будут определять направленность психического развития [4; 8: с. 110; 9]. А. В. Карпов отмечает, что любое психическое явление может быть рассмотрено как множественность взаимно опосредованных компонентов, функционально организованных в единое динамическое целое [3: с. 257]. Каждый из результатов развития индивида встраивается в детерминацию психики, становясь как причиной, так и следствием [4: с. 203]. В этом случае возникают условия для перехода на следующий этап психического развития.

Таким образом, индивидуально-ориентированные навыки межличностного общения могут быть рассмотрены как непрофессиональные навыки, позволяющие субъекту как носителю глобальной культуры сформировать собственную активную карьерную стратегию.

Методы исследования

В соответствии с целью, предполагающей изучение структурной детерминации индивидуально-ориентированных навыков межличностного общения студентов, проведено исследование, которое состояло из нескольких этапов. На первом этапе были подобраны опросники, позволяющие изучить пять системных уровней индивидуально-ориентированных навыков межличностного общения. Как уже отмечалось выше, любое психологическое образование, с точки зрения Б. Ф. Ломова, может быть раскрыто в системе общественных отношений, в ином случае оно остается неуловимым [5]. Согласно метасистемному подходу (А. В. Карпов [3]), любое системное образование может включать в себя пять системных уровней, подчиняющихся иерархическому принципу: элементный, компонентный, субсистемный, общесистемный и метасистемный. При этом каждый уровень имеет свои специфические особенности. Так, элементный уровень представляет собой «кирпичи», необходимые для строительства целой системы, но еще не обладающие качественной определенностью системы. Компонентный уровень, определяется способностью к объединению элементов системы и отражает те необходимые компоненты, из которых состоит вся система в целом. Следующий — субсистемный — уровень обладает способностью к комплексированию компонентов системы, включая в себя уже не отдельные компоненты, а их комплексы. Общесистемный уровень, характеризующийся интеграцией всех последующих уровней, реализует непосредственно цель всей системы. И наконец, на метасистемном уровне, обладающим прогрессирующей интеграцией, происходит объединение всех компонентов системы, их взаимодействие между собой. Все пять системных уровней, согласно А. В. Карпову, исчерпывают весь диапазон возможных форм бытия как автономной целостности, качественных проявлений системы в ее реальной многомерности.

Для измерения элементного уровня, отражающего психодинамические характеристики индивида, выбран опросник «Диагностика

темперамента» (Я. Стреляу). Компонентный уровень (эмоционально-волевые характеристики) измерялся посредством ряда опросников: «Шкала эмоциональной возбудимости» (В. Брайтвайт, модификация А. А. Рукавишников); «Диагностика эмоционального интеллекта» (Н. Холл); «Диагностика помех в эмоциональных контактах» (В. В. Бойко); «Шкала самооценки силы воли» (Н. Н. Обозов). Субсистемный уровень (интерактивно-коммуникативные характеристики) определялся с помощью таких опросников, как: «Опросник межличностных отношений» (А. А. Рукавишников); «Потенциал коммуникативной импульсивности» (В. А. Лосенков); «Диагностика социальной эмпатии» (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов); «Шкала коммуникативной толерантности» (В. В. Бойко). Общесистемный уровень организован из мотивационно-целевых характеристик личности, диагностирован благодаря следующим опросникам: «Мотивация альтруизма-эгоизма» (О. Ф. Потемкина); «Оценка мотивации аффилиции» (А. Мехрабиан); «Опросник личностной ориентации» (Э. Шостром, адаптация — А. А. Рукавишников, В. И. Чирков). Последний — метасистемный — уровень, отражающий рефлексию процесса общения субъектом, определялся посредством опросника «Методика определения индивидуальной меры рефлексивности» (А. В. Карпов, В. В. Пономарева). Представленный комплекс методик позволяет диагностировать индивидуально-ориентированные навыки межличностного общения во всех его проявлениях.

Второй этап предполагал вычисление интегральных факторов, отражающих первые четыре уровня индивидуально-ориентированных навыков межличностного общения. На основании полученных факторов производился расчет z-баллов для испытуемых, таким образом, чтобы каждый диагностируемый имел z-оценку по каждому фактору.

И, наконец, на заключительном, третьем, этапе нашего исследования осуществлялся множественный регрессионный анализ, позволяющий установить детерминацию компонентного уровня признаками, принадлежащими к элементному уровню.

Кроме того, производилось изучение, какими характеристиками компонентного уровня определяется изменчивость субсистемного уровня. Аналогично исследовался вклад признаков, раскрывающих субсистемный уровень в интегральный фактор системного уровня и вклад качеств последнего в изменчивость метасистемного уровня.

В качестве эмпирической выборки выступили 195 студентов с первого по четвертый курс Новосибирского государственного педагогического университета (НГПУ) в возрасте от 17 до 21 года.

Таким образом, подобранная база исследования позволяет изучить отдельно каждый системный уровень индивидуально-ориентированных навыков межличностного общения и определить интегральные факторы, соответствующие системным уровням. Кроме того, в связи с дизайном исследования представляется возможным изучение структурной детерминации, предполагающей, что каждый предыдущий уровень выступает детерминантом последующего уровня, что согласуется с принципом сменной детерминации и реализуется при помощи множественного регрессионного анализа.

Результаты исследования

Для реализации одной из задач исследования, предполагающей расчет интегральных факторов, соответствующих уровням индивидуально-ориентированных навыков межличностного общения, проведен эксплораторный факторный анализ методом главных компонент с использованием вращения «варианс-нормализованное».

На основе факторизации матрицы интеркорреляций переменных было выделено пять компонентов с общей объяснительной дисперсией 62,78 %, которые составляют отдельный системный уровень [6: с. 198]: психодинамические характеристики — элементный уровень, эмоционально-волевые характеристики — компонентный уровень, интерактивно-коммуникативные характеристики — субсистемный уровень, мотивационно-целевые характеристики — системный

уровень и метасистемный уровень представлен рефлексивным компонентом, который предполагает причинно-следственный анализ своего коммуникативного поведения. Такое распределение полученных факторов по уровням системы обусловлено, во-первых, теорией системности психики [3: с. 307], а во-вторых, полученными коэффициентами дисперсии по каждому фактору.

Так, первый фактор обнаруживает наибольшую дисперсию (18,17 %), а значит, имеет большую интегративность по сравнению с остальными факторами. Дисперсия последующих факторов распределилась следующим образом: 14,25 % — второй фактор, 12,23 % — третий фактор, 9,78 % — четвертый фактор, 8,35 % — пятый фактор.

Таким образом, полученные коэффициенты дисперсии с убедительностью демонстрируют правомочность распределения компонентов индивидуально-ориентированных навыков общения по обозначенным выше уровням, так что каждый последующий уровень по отношению к предыдущему обладает большей интегральностью.

Далее осуществлялось применение множественного регрессионного анализа. Предикторами для каждой переменной отклика выступали признаки, соответствующие предыдущему уровню. Переменными откликами являлись интегральные компоненты системы индивидуально-ориентированных навыков межличностного общения, рассчитанные посредством факторного анализа. Результаты исследования показали, что все построенные регрессионные модели являются статистически значимыми ($p = 0,000$), а предикторы тесно связаны с откликами (коэффициент множественной корреляции R варьируется от 0,74 до 0,96 (см. табл. 1)).

Регрессионные модели для четырех переменных-откликов.

1. Эмоционально-волевой компонент обуславливают: сенсорная чувствительность с положительным весовым коэффициентом, равным 0,68; настойчивость с положительным весовым коэффициентом, равным 0,34; выносливость с положительным весовым коэффициентом, равным 0,13. Объяснительная сила всех переменных предикторов более 54 %.

Итоговая статистика регрессионных моделей в системе индивидуально-ориентированных навыков межличностного общения

Статистики	Фактор 1: эмоционально- волевой компонент	Фактор 2: интерактивно- коммуникатив- ный компонент	Фактор 3: мотивационно- целевой компонент	Рефлексивный компонент
Множест. R	0,834	0,740	0,961	0,784
Множест. R^2	0,545	0,548	0,923	0,615
F	32,576	15,839	19,658	22,883
p	0,000	0,000	0,000	0,000

2. Интерактивно-коммуникативный компонент детерминируют: робость с отрицательным весовым коэффициентом, равным 0,74; эмоциональная осведомленность с положительным весовым коэффициентом, равным 0,66; эмоциональный интеллект с положительным весовым коэффициентом, равным 0,65; самомотивация с положительным весовым коэффициентом, равным 0,56; доминирование негативных эмоций с отрицательным весовым коэффициентом, равным 0,56; самооценка силы воли с положительным весовым коэффициентом, равным 0,31. Перечисленные предикторы обладают объяснительной способностью более 54 %.

3. Мотивационно-целевой компонент объясняют: коммуникативная толерантность с положительным весовым коэффициентом, равным 0,56; неприятие индивидуальности человека с отрицательным весовым коэффициентом, равным 0,34; нетерпимость к дискомфортным состояниям других с отрицательным весовым коэффициентом, равным 0,33; социальная эмпатия с положительным весовым коэффициентом, равным 0,12. Объяснительная дисперсия более 92 %.

4. Рефлексивный компонент детерминируют: способность к близким контактам с положительным весовым коэффициентом, равным 0,75; синергия с положительным весовым коэффициентом, равным 0,73; принятие себя с положительным весовым коэффициентом, равным 0,71; самоуважение — 0,36; ценность самоактуализации с положительным весовым коэффициентом, равным 0,35, и мотивация альтруизма с положительным весовым коэффициентом, равным 0,32. Перечисленные предикторы обладают объяснительной способностью более 61 %.

Полученные результаты множественного регрессионного анализа демонстрируют совместное влияние признаков, принадлежащих к нижележащему уровню, на интегральную переменную, отражающую совокупность индивидуально-ориентированных навыков межличностного общения вышележащего уровня. В частности, эмоционально-волевой компонент индивидуально-ориентированных навыков межличностного общения обусловлен совокупностью психодинамических характеристик, составляющих элементный уровень системы ($R = 0,83$, $p < 0,00$). Действительно, эмоциональная осведомленность, гибкость эмоций, волевое регулирование эмоциональных проявлений зависит от таких психодинамических характеристик, как сенсорная чувствительность. Именно они вносят наибольший вклад в изменчивость эмоционально-волевого компонента. Это объясняется детерминированностью эмоциональных проявлений сенсорной чувствительности субъекта, характеризующей способность субъекта реагировать на стимулы со слабой интенсивностью.

Изменчивость интерактивно-коммуникативного компонента, соответствующего субсистемному уровню, в значительной степени положительно детерминирована эмоциональной осведомленностью, эмоциональным интеллектом и самомотивацией и отрицательно — робостью и доминированием негативных эмоций ($p < 0,02$). Это свидетельствует о том, что способность студентов эффективно взаимодействовать с окружающими людьми обусловлена дифференциацией собственных эмоциональных состояний и партнера по общению. В свою очередь, самомотивация

позволяет индивиду расширять интеракции и регулировать их. С другой стороны, трудности в управлении своими эмоциональными состояниями, нерешительность субъекта в социальном взаимодействии приводят к сложностям и напряжению в коммуникативном акте.

Мотивационно-целевой компонент (системный уровень) детерминирован общей изменчивостью переменных, относящихся к нижележащему субсистемному уровню (дисперсия составила более 90 % при $R = 0,96$, являющимся статистически значимым $p = 0,000$). Необходимо отметить, что именно на этом уровне формируется цель, характерная для всего системного образования индивидуально-ориентированных навыков межличностного общения [4]. Иначе говоря, обсуждаемые выше детерминационные взаимодействия трансформируются в целевые. В этом случае цель является детерминантом, организующим коммуникативный процесс. Такой целью в данном случае может выступать достижение эффективного межличностного взаимодействия, которое и является системообразующим фактором. Особое значение в этом процессе приобретают такие детерминанты, как коммуникативная толерантность, эмпатия и принятие индивидуальности личности. Эти составляющие субсистемного уровня способствуют постановке адекватных жизненных целей, основанных на понимании и принятии эмоциональных и коммуникативных особенностей партнера по общению. С другой стороны, категоричность в оценке окружающих, нетерпимость и неприятие индивидуальных проявлений другого человека значимо влияют на мотивационно-целевую составляющую межличностного взаимодействия, в виде сужения круга общения индивида.

Статистически значимая множественная детерминация рефлексивного компонента, относящегося к метасистемному уровню мотивационно-целевыми переменными ($R = 0,78$), обуславливает более 60 % изменчивости рефлексивных характеристик. При этом наибольший вклад вносят такие переменные, как способность к близким контактам (0,75), синергия (0,73) и принятие себя (0,45) Эти составляющие системного уровня позволяют воспринимать реальность в единстве

противоположностей, дают возможность индивиду целостно воспринимать себя в контексте взаимодействия, анализировать цели и мотивы своего коммуникативного поведения, его причины и последствия. Отрицательный вклад спонтанности в дисперсию рефлексивного компонента свидетельствует о сложностях в осознании, в связи с направленностью субъекта на внешнее выражение эмоций, а не на их переживание и осмысление.

Таким образом, результаты множественного регрессионного анализа демонстрируют, что все переменные, относящиеся к предыдущему уровню структурной организации системы индивидуально-ориентированных навыков межличностного общения, у будущих педагогов-психологов статистически значимо обуславливают изменчивость интегральных переменных, относящихся к вышележащему уровню системы. В данном случае можно констатировать не только значимый вклад каждого предиктора, но и их совместный вклад в интегральную переменную.

Выводы

Полученные результаты проведенного исследования системных детерминаций индивидуально-ориентированных навыков межличностного общения студентов психолого-педагогического направления позволяют сформулировать ряд выводов.

1. Индивидуально-ориентированные навыки межличностного общения могут быть представлены в виде системы с пятью уровнями (элементный, компонентный, субсистемный, общесистемный и метасистемный), исчерпывающими весь диапазон возможных форм индивидуально-ориентированных навыков общения как автономной целостности. Элементный уровень отражает психодинамические характеристики, проявляющиеся в умении субъекта в высоком темпе реагировать на стимулы социальной действительности. Компонентный уровень представлен эмоционально-волевым компонентом, реализующим тенденции к пониманию эмоций собеседника в рамках межличностного общения. Субсистемный уровень включает в себя

интерактивно-коммуникативные характеристики, к которым относится адекватное выражение своих коммуникативных намерений партнеру по общению. Системный уровень организован посредством мотивационно-целевых характеристик, содержащих внутреннюю мотивацию к организованному межличностному контакту. Метасистемный уровень представлен рефлексивным компонентом, который предполагает причинно-следственный анализ своего коммуникативного поведения.

2. Качественные проявления системы индивидуально-ориентированных навыков межличностного общения в ее реальной многомерности предполагают, что каждый предыдущий уровень выступает детерминантом вышележащего уровня. Так, психодинамические характеристики, составляющие элементный уровень обуславливают компонентный уровень. Эмоционально-волевые характеристики, принадлежащие к компонентному уровню детерминируют субсистемный уровень. Интерактивно-коммуникативные характеристики, составляющие субсистемный уровень, объединяются в системном уровне. Мотивационно-целевые характеристики, отражающие системный уровень комплексуются метасистемным уровнем, который представлен рефлексивным компонентом.

3. Обнаруженные детерминации носят структурный характер, так как не отдельная переменная обуславливает интегральный фактор, отражающий вышележащий уровень, а совокупная взаимосвязь компонентов, принадлежащих к нижележащему уровню системы индивидуально-ориентированных навыков общения. Такая структурная детерминация позволяет зафиксировать, что именно на системном и метасистемном уровнях формируются новые возможности, которые выводят за пределы анализа отдельного влияния переменных на межличностное функционирование субъекта, и рассматривать уже их совместную структурную детерминацию. Следовательно, системные качества выступают как операциональные средства и интегративные механизмы, объективирующие системы в их взаимодействии.

Заключение

Подводя итог проделанной работе, можно указать на необходимость изучения индивидуально-ориентированных навыков межличностного общения, востребованность которых тесно связана с требованиями социальной среды. Развитие таких навыков особенно важно для специалистов, профессиональная деятельность которых ориентирована на работу с людьми. Это и обуславливает цель настоящего исследования, предполагающую рассмотрение индивидуально-ориентированных навыков межличностного общения студентов, обучающихся по психолого-педагогическому направлению, в качестве системы с пятью уровнями и изучение взаимоотношений между ними. Такая постановка проблемы предполагает, что изучение индивидуально-ориентированных навыков межличностного общения может основываться на метасистемном подходе.

В процессе исследования установлено, что индивидуально-ориентированные навыки межличностного общения могут подчиняться системному критерию-дискриминатору и эксплуатировать принцип увеличивающейся интеграции. Компонентный уровень образуется не отдельными психодинамическими характеристиками, а их объединением. На субсистемном уровне обнаруживается интегративная совокупность эмоционально-волевых характеристик. Системный уровень обладает интегрирующей способностью для интерактивно-коммуникативных компонентов. На метасистемном уровне происходит объединение мотивационно-целевых характеристик.

Более того, такая детерминация носит структурный характер. Обнаружен эффект совместного влияния переменных нижележащего уровня на интегральный компонент вышележащего уровня, что отражает интеграцию компонентов нижележащего уровня вышележащим. В рамках обсуждаемого можно утверждать, что для каждого уровня, начиная с субсистемного, возникают новые возможности, которые выводят анализ на новый системный уровень. Это позволяет преодолеть узость отдельного влияния переменных на интегральный компонент индивидуально-

ориентированных навыков межличностного общения и выйти на изучение структурной детерминации.

Такое комплексирование индивидуально-ориентированных навыков межличностного общения вскрывает их целостный синтез в системе и эксплицирует еще один значимый в ходе исследования параметр — принцип сменной детерминации. Сущностное предназначение данного принципа сводится к тому, что каждый последующий уровень опирается на результаты предыдущих уровней. Множественные детерминанты нижележащих уровней представлены в виде предпосылок для функциональной развертки последующих уровней. Это вскрывает факт наличия самодетерминации системы индивидуально-ориентированных навыков межличностного общения и приводит нас

к закономерному выводу о ее принадлежности к системам темпорального типа. Смысл самодетерминации определяется тем, что система способна использовать сгенерированный ей же самой результат как условие своего функционирования. Эти результаты оказываются связанными не только функционально, но и структурно. Иначе говоря, обсуждаемая связь представлена в виде интегрированных переменных, которые обуславливают временное разворачивание следующего за ними более обобщенного компонента. В этой связи мы можем утверждать о наличии функциональной организации индивидуально-ориентированных навыков межличностного общения, реализованных в эффектах интегративности. Такая постановка проблемы предполагает ее разворот не только в структурном аспекте, но также и учет функциональной специфики.

Литература

1. **Андронникова О. О., Ветерок Е. В.** Психологическое благополучие и здоровье как актуальная потребность современного человека в рамках девиктимизации // Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. № 1 (65). С. 72–76.
2. **Бацунов С. Н.** Современные детерминанты развития soft skills / С. Н. Бацунов и др. // Концепт. 2018. № 4. С. 12–21.
3. **Карпов А. В.** Метасистемная организация индивидуальных качеств личности: монография. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2018. 744 с.
4. **Карпов А. В., Перевозкина Ю. М.** Структурно-темпоральная системность ролевой социализации // Системная психология и социология. 2019. № 3 (31). С. 5–17. DOI: 10.25688/2223-6872.2019.31.3.01
5. **Ломов Б. Ф.** Системность в психологии: Избранные психологические труды / под ред. В. А. Барбанщикова, Д. Н. Завалишиной, В. А. Пономаренко. М.: Моск. психол. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2003. 424 с.
6. **Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б.** Основы математической статистики в психолого-педагогических исследованиях: в 2 ч. Ч. 2. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. 241 с.
7. **Платонова Р. И., Михина Г. Б.** Актуальность soft skills в профессиональном плане будущих специалистов // АНИ: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 177–181.
8. **Рыжов Б. Н.** Системная психология. 2-е изд. М.: Т 8 Издательские Технологии, 2017. 356 с.
9. **Рыжов Б. Н., Сенкевич Л. В., Моргалла С.** Самоактуализация или нравственность: опыт исследования мотивации студентов Папского Григорианского университета // Культурно-историческая психология. 2013. Т. 9. № 2. С. 10–17.
10. **Уварина Н. В., Савченков А. В.** Профессиональная гибкость как «soft skills» педагога // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2019. № 3 (45). С. 27–35.
11. **Cobb E. J., Meixelsperger J., Seitz K. K.** Beyond the classroom: fostering soft skills in pre-professional LIS organizations // Journal of Library Administration. 2015. Vol. 55 (2). P. 114–120. DOI: 10.1080/01930826.2014.995550.
12. **Connell Ju.** Soft skills: The neglected factor in workplace participation? // Labour & Industry: a Journal of the Social and Economic Relations of Work. 1998. Vol. 9 (1). P. 69–89. DOI: 10.1080/10301763.1998.10669187.
13. **Devedzic V.** Metrics for students' soft skills / V. Devedzic et al. // Applied Measurement in Education. 2018. Vol. 31 (4). P. 283–296. DOI: 10.1080/08957347.2018.1495212.
14. **Ellis M., Kisling E., Hackworth R. G.** Teaching soft skills employers need // Community College Journal of Research and Practice. 2014. Vol. 38 (5). P. 433–453. DOI: 10.1080/10668926.2011.567143.

15. **England T. K., Nagel G. L., Salter S. P.** Using collaborative learning to develop students' soft skills // *Journal of Education for Business*. 2019. DOI: 10.1080/08832323.2019.1599797.
16. **Gibb St.** Soft skills assessment: theory development and the research agenda // *International Journal of Lifelong Education*. 2014. Vol. 33 (4). P. 455–471. DOI: 10.1080/02601370.2013.867546.
17. **Holohan A.** Transformative training in soft skills for peacekeepers: Gaming for peace // *International Peacekeeping*. 2019. Vol. 26 (5). P. 556–578. DOI: 10.1080/13533312.2019.1623677.
18. **Kaburise Ph.** Improving soft skills and communication in response to youth unemployment // *International Journal of African Renaissance Studies — Multi-, Inter- and Transdisciplinarity*. 2016. Vol. 11 (2). P. 87–101. DOI: 10.1080/18186874.2016.1248061.
19. **Kyllonen P. C.** Soft skills for the workplace // *Change: The Magazine of Higher Learning*. 2013. Vol. 45 (6). P. 16–23. DOI: 10.1080/00091383.2013.841516.
20. **Levant Y., Coulmont M., Sandu R.** Business simulation as an active learning activity for developing soft skills // *Accounting Education*. 2016. Vol. 25 (4). P. 368–395. DOI: 10.1080/09639284.2016.1191272.
21. **Lim B. T. H., Ling F. Y. Y.** Contractors' human resource development practices and their effects on employee soft skills // *Architectural Science Review*. 2011. Vol. 54 (3). P. 232–245. DOI: 10.1080/00038628.2011.590056.
22. **Losekoot E.** The development of soft skills during internships: The hospitality student's voice / E. Losekoot et al. // *Research in Hospitality Management*. 2018. Vol. 8 (2). P. 155–159. DOI: 10.1080/22243534.2018.1553386.
23. **Succi Ch., Canovi M.** Soft skills to enhance graduate employability: comparing students and employers' perceptions // *Studies in Higher Education*. 2019. DOI: 10.1080/03075079.2019.1585420.
24. **Tsaoussi A. I.** Using soft skills courses to inspire law teachers: a new methodology for a more humanistic legal education // *The Law Teacher*. 2020. Vol. 54 (1). P. 1–30. DOI: 10.1080/03069400.2018.1563396.
25. **Vaughan K.** The role of apprenticeship in the cultivation of soft skills and dispositions // *Journal of Vocational Education & Training*. 2017. Vol. 69 (4). P. 540–557. DOI: 10.1080/13636820.2017.1326516.

References

1. **Andronnikova O. O., Veterok E. V.** Psixologicheskoe blagopoluchie i zdorov'e kak aktual'naya potrebnost' sovremennogo cheloveka v ramkax deviktimizacii [Psychological well-being and health as the actual needs of modern people in the context of reduction of victimization] // *Bulletin of Kemerovo State University*. 2016. № 1 (65). P. 72–76.
2. **Batsunov S. N.** Sovremennyye determinanty razvitiya soft skills [Modern determinants of the soft skills development] / S. N. Batsunov et al. // *Concept*. 2018. № 4. P. 12–21.
3. **Karpov A. V.** Metasistemnaya organizaciya individual'nyx kachestv lichnosti: monografiya [Meta-systemic organization of individual qualities of personality: monograph]. Yaroslavl: Yargu publishing house, 2018. 744 p.
4. **Karpov A. V., Perevozkina Yu. M.** Strukturno-temporal'naya sistemnost' rolevoj socializacii [Structural and temporal system of role socialization] // *System Psychology and Sociology*. 2019. № 3 (31). P. 5–17. DOI: 10.25688/2223-6872.2019.31.3.01.
5. **Lomov B. F.** Sistemnost' v psixologii: Izbrannye psixologicheskie trudy [Systematic in psychology: selected psychological works] / ed. by V. A. Barabanshchikova, D. N. Zavalishina, V. A. Ponomarenko. Moscow: Mosk. psychol. institute; Voronezh: MODEK, 2003. 424 p.
6. **Perevozkina Yu. M., Perevozkin S. B.** Osnovy matematicheskoy statistiki v psixologo-pedagogicheskix issledovaniyax: v 2 ch. [Fundamentals of mathematical statistics in psychological and pedagogical research: in 2]. Part 2. Novosibirsk: NSPU publishing house, 2014. 241 p.
7. **Platonova R. I., Mikhina G. B.** Aktual'nost' soft skills v professional'nom plane budushhix specialistov [Soft skills actuality in the professional plan of future specialists] // *ANI: Pedagogy and Psychology*. 2018. T. 7. № 4 (25). C. 177–181.
8. **Ryzhov B. N.** Sistemnaya psixologiya [System psychology]. 2nd ed. Moscow: T 8 Publishing Technologies, 2017. 356 p.
9. **Ryzhov B. N., Senkevich L. V., Morgalla S.** Samoaktualizaciya ili npravstvennost': opyt issledovaniya motivacii studentov papskogo gregorianskogo universiteta [Self Actualization or morality: a research on motivation in students of Pontifical Gregorian University] // *Cultural-Historical Psychology*. 2013. № 2. P. 10–17.

10. **Uvarina N. V., Savchenko A. V.** Professional'naya gibkost' kak «soft skills» pedagoga [Professional tolerance as teacher's «soft skills»] // Contemporary Higher School: Innovative Aspects. 2019. № 3 (45). P. 27–35.
11. **Cobb E. J., Meixelsperger J., Seitz K. K.** Beyond the classroom: fostering soft skills in pre-professional LIS organizations // Journal of Library Administration. 2015. Vol. 55 (2). P. 114–120. DOI: 10.1080/01930826.2014.995550.
12. **Connell Ju.** Soft skills: The neglected factor in workplace participation? // Labour & Industry: a Journal of the Social and Economic Relations of Work. 1998. Vol. 9 (1). P. 69–89. DOI: 10.1080/10301763.1998.10669187.
13. **Devedzic V.** Metrics for students' soft skills / V. Devedzic et al. // Applied Measurement in Education. 2018. Vol. 31 (4). P. 283–296. DOI: 10.1080/08957347.2018.1495212.
14. **Ellis M., Kisling E., Hackworth R. G.** Teaching soft skills employers need // Community College Journal of Research and Practice. 2014. Vol. 38 (5). P. 433–453. DOI: 10.1080/10668926.2011.567143.
15. **England T. K., Nagel G. L., Salter S. P.** Using collaborative learning to develop students' soft skills // Journal of Education for Business. 2019. DOI: 10.1080/08832323.2019.1599797.
16. **Gibb St.** Soft skills assessment: theory development and the research agenda // International Journal of Lifelong Education. 2014. Vol. 33 (4). P. 455–471. DOI: 10.1080/02601370.2013.867546.
17. **Holohan A.** Transformative training in soft skills for peacekeepers: Gaming for peace // International Peacekeeping. 2019. Vol. 26 (5). P. 556–578. DOI: 10.1080/13533312.2019.1623677.
18. **Kaburise Ph.** Improving soft skills and communication in response to youth unemployment // International Journal of African Renaissance Studies — Multi-, Inter- and Transdisciplinarity. 2016. Vol. 11 (2). P. 87–101. DOI: 10.1080/18186874.2016.1248061.
19. **Kyllonen P. C.** Soft skills for the workplace // Change: the Magazine of Higher Learning. 2013. Vol. 45 (6). P. 16–23. DOI: 10.1080/00091383.2013.841516.
20. **Levant Y., Coulmont M., Sandu R.** Business simulation as an active learning activity for developing soft skills // Accounting Education. 2016. Vol. 25 (4). P. 368–395. DOI: 10.1080/09639284.2016.1191272.
21. **Lim B. T. H., Ling F. Y. Y.** Contractors' human resource development practices and their effects on employee soft skills // Architectural Science Review. 2011. Vol. 54 (3). P. 232–245. DOI: 10.1080/00038628.2011.590056.
22. **Losekoot E.** The development of soft skills during internships: The hospitality student's voice / E. Losekoot et al. // Research in Hospitality Management. 2018. Vol. 8 (2). P. 155–159. DOI: 10.1080/22243534.2018.1553386.
23. **Succi Ch., Canovi M.** Soft skills to enhance graduate employability: comparing students and employers' perceptions // Studies in Higher Education. 2019. DOI: 10.1080/03075079.2019.1585420.
24. **Tsaoussi A. I.** Using soft skills courses to inspire law teachers: a new methodology for a more humanistic legal education // The Law Teacher. 2020. Vol. 54 (1). P. 1–30. DOI: 10.1080/03069400.2018.1563396.
25. **Vaughan K.** The role of apprenticeship in the cultivation of soft skills and dispositions // Journal of Vocational Education & Training. 2017. Vol. 69 (4). P. 540–557. DOI: 10.1080/13636820.2017.1326516.

БДИТЕЛЬНОСТЬ В ПРИНЯТИИ ВРАЧЕБНЫХ РЕШЕНИЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ВРАЧЕЙ

Е. В. Синбухова,

НМИЦ нейрохирургии им. Н. Н. Бурденко, Москва,
ESinbukhova@nsi.ru,

А. Н. Занковский,

ИП РАН, Москва,
azankovsky@gmail.com,

Д. Н. Проценко,

РНИМУ им. Н. И. Пирогова, Москва,
ProtsenkoDN@zdrav.mos.ru

Н. И. Синбухова,

ЦП ОАО «РЖД», Москва

Анестезиология и реаниматология являются одними из самых напряженных медицинских направлений: ежедневно врачи должны принимать ответственные решения в состоянии стресса, связанном с управлением ситуациями, угрожающими жизни и здоровью людей. Цель исследования — изучение влияния эмоционального выгорания на бдительность в принятии решений у врачей-реаниматологов и врачей-анестезиологов.

В исследовании приняли участие 280 врачей-анестезиологов и врачей-реаниматологов Москвы. Для реализации цели исследования применялись следующие методики: опросник эмоционального выгорания, вариант для медицинских работников (Maslach Burnout Inventory) в адаптации Н. Е. Водопьяновой; валидизированный Мельбурнский опросник принятия решений (MDMQ) Л. Манна, П. Барнетта, М. Рэдфорда, С. Форда в адаптации Т. В. Корниловой.

По данным исследования, среди выборки анестезиологов и реаниматологов выявлены высокие показатели по эмоциональному истощению, деперсонализации и редукции профессиональных достижений. Регрессионный анализ подтверждает наличие у врачей-анестезиологов значимой взаимосвязи показателей эмоционального истощения с показателями бдительности и прокрастинации. У врачей-реаниматологов эмоциональное истощение имеет значимую связь с бдительностью, а редукция профессиональных достижений — с прокрастинацией. Однако следует отметить, что бдительность и прокрастинацию нельзя объяснить только эмоциональным истощением и редукцией.

В исследовании медиана бдительности у анестезиологов и реаниматологов соответствует высокому уровню бдительности, медианы по шкалам избегания, прокрастинации и сверхбдительности также соответствуют низкому уровню. Таким образом, врачи-реаниматологи и врачи-анестезиологи сохраняют адекватный уровень бдительности в принятии решений.

Ключевые слова: стресс; утомление; эмоциональное выгорание; эмоциональное истощение; медицинский персонал; врачи; прокрастинация; принятие решений; бдительность.

Для цитаты: Синбухова Е. В., Занковский А. Н., Проценко Д. Н., Синбухова Н. И. Бдительность в принятии врачебных решений и эмоциональное выгорание врачей // Системная психология и социология. 2020. № 1 (33). С. 64–73. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.33.1.05

Синбухова Елена Васильевна, медицинский психолог, нейропсихолог Национального медицинского исследовательского центра нейрохирургии им. академика Н. Н. Бурденко, Москва.

E-mail: *ESinbukhova@nsi.ru*

Занковский Анатолий Николаевич, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией психологии труда, эргономики, инженерной и организационной психологии Института психологии Российской академии наук, Москва.

E-mail: *azankovsky@gmail.com*

Проценко Денис Николаевич, кандидат медицинских наук, главный врач городской клинической больницы № 40 Департамента здравоохранения города Москвы, доцент кафедры анестезиологии и реаниматологии Российского национального исследовательского медицинского университета им. Н. И. Пирогова, Москва.

E-mail: ProtsenkoDN@zdrav.mos.ru

Синбухова Надежда Ивановна невролог Центральной поликлиники ОАО «РЖД», Москва.

UDC 159.9.07

DOI 10.25688/2223-6872.2020.33.1.05

VIGILANCE IN MEDICAL DECISION MAKING AND BURNOUT IN DOCTORS

E. V. Sinbukhova,

N. N. Burdenko NMRCN, Moscow,

ESinbukhova@nsi.ru,

A. N. Zankovsky,

IP RAS, Moscow,

azankovsky@gmail.com,

D. N. Protsenko,

N. I. Pirogov MU, Moscow,

ProtsenkoDN@zdrav.mos.ru

N. I. Sinbukhova,

CP JSC «Russian Railways», Moscow

Anesthesiology and intensive care are the most stressful medical disciplines, subjecting physicians to high responsibility daily in stressful situations such as managing life-threatening scenarios. The aim of the study: to study the effect of burnout on vigilance in decision-making among intensive care physicians and anesthesiologists. This study involves 280 physicians (including 140 anesthesiologists, 140 intensive care physicians). Maslach Burnout Inventor (MBI), Melbourne decision making questionnaire (MDMQ), L. Mann, P. Burnett, M. Radford, S. Ford — is a personality questionnaire aimed at diagnosing individual decision-making style. The questionnaire is the result of an approbation of the earlier questionnaire Flinders' Decision Making Questionnaire (DMQ) (to the Russian language it was validated by T. V. Kornilova).

According to the MBI high burnout scores of all three subscales have anesthesiologists and intensive care physicians. High rates of emotional exhaustion, depersonalization and reduction of professional achievements have anesthesiologists, intensive care physicians respectively.

Regression analysis confirms in anesthesiologists, emotional exhaustion has a significant relationship with on vigilance in decision-making and procrastination. In intensive care physicians, emotional exhaustion has a significant relationship with on vigilance in decision-making, and the reduction of professional achievements with procrastination. However, it should be noted that vigilance in decision-making and procrastination cannot be explained only by emotional exhaustion and reduction.

Conclusion intensive care physicians and anesthesiologists maintain an adequate level of vigilance in decision-making despite the high prevalence of burnout and depression.

Keywords: stress; fatigue; burnout; emotional exhaustion; medical staff; doctors; procrastination; decision making; vigilance.

For citation: Sinbukhova E. V., Zankovsky A. N., Protsenko D. N., Sinbukhova N. I. Vigilance in Medical Decision Making and Burnout in Doctors // Systems Psychology and Sociology. 2020. № 1 (33). P. 64–73. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.33.1.05

Sinbukhova Elena Vasilyevna, Medical Psychologist, Neuropsychologist at the N. N. Burdenko National Medical Research Center for Neurosurgery, Moscow, Russia.

E-mail: ESinbukhova@nsi.ru

Zankovsky Anatoly Nikolayevich, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Laboratory of Labour Psychology, Ergonomics, Engineering and Organizational Psychology at the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia.

E-mail: azankovsky@gmail.com

Protsenko Denis Nikolaevich, PhD in Medicine, Chief physician of the City Clinical Hospital № 40 of the Moscow Healthcare Department, Associate Professor at the Department of Anaesthesiology and Critical Care Medicine of the N. I. Pirogov Medical University, Moscow, Russia.

E-mail: ProtsenkoDN@zdrav.mos.ru

Sinbukhova Nadezhda Ivanovna, Neurologist at the Central Polyclinic JSC «Russian Railways (RZhD)», Moscow, Russia.

Введение

Выгорание врача — патологический синдром, характеризующийся эмоциональным истощением (ЕЕ), деперсонализацией (DP) и снижением чувства личного удовлетворения, ведущий к редукции профессиональных достижений (РА) в ответ на длительный профессиональный стресс. Выгорание влияет на врача на всех этапах карьеры и может приводить к серьезным негативным исходам для пациента, в том числе к высоким показателям врачебных ошибок [6].

В повседневной жизни каждый человек ежедневно сталкивается с принятием решений, каждая профессия имеет свою специфику и диктует условия принятия решений. В профессиональной деятельности врача принятые им решения затрагивают жизнь и здоровье другого человека — пациента. Анестезиология и реаниматология являются одними из самых напряженных медицинских направлений: ежедневно врачи должны принимать ответственные решения в состоянии стресса, связанном с управлением ситуациями, угрожающими жизни и здоровью людей [1].

Принятие медицинских решений

В анестезиологии сам характер работы может также восприниматься как более напряженный из-за большого числа ночных вызовов и ночных смен, необходимости работать в праздничные и выходные дни, что формирует дисбаланс между личной и профессиональной жизнью по сравнению с врачами других специальностей. Сохранение адекватного уровня бдительности в принятии решений оказывает, на наш взгляд, непосредственное

влияние на качество медицинской помощи. Риск ради спасения жизни — это неизбежная необходимость или превышение границ. Проблема обоснованного риска в медицине сегодня широко обсуждается в исследованиях: рискованное поведение врача должно быть прежде всего обоснованным, поскольку может нанести вред здоровью и привести к смерти пациента [1]. Общественное восприятие риска часто расходится с научными данными, на уровне общества точное восприятие рисков имеет важное значение для принятия решений о распределении ограниченных ресурсов и принятия законодательных мер, регулирующих риски, на индивидуальном — точное восприятие риска помогает людям уменьшить «вредное» поведение и эффективно предотвращать риски. Одной из самых ранних и наиболее влиятельных моделей является психометрическая парадигма, которая выявила два фактора, предсказывающих восприятие риска: 1) риск страха, определяемый ощущаемым отсутствием контроля, 2) неизвестный / новый риск, определяемый как ненаблюдаемые, неизвестные или новые опасности [12].

К примеру, коллегиальное принятие медицинских решений: утренние обходы, тематические конференции, разборы, в которых участвуют несколько врачей, рассматриваются сегодня с точки зрения возможного использования общих знаний и опыта в принятии решений. При работе в команде стоит учитывать: 1) распределение проблемно-релевантной информации / знаний среди команды, 2) осведомленность каждого члена о знаниях и талантах других участников. В анализе подчеркнута ключевая роль обмена информацией в принятии групповых решений для улучшения качества лечения пациентов [9].

Другой аспект принятия медицинских решений, а именно вовлечение семьи: совместное принятие решений (SDM) предполагает участие врача, пациента и семьи в принятии решений о лечении. Здесь культурные различия могут иметь значение для совместного принятия решений, поскольку культурные ценности влияют на предпочтения пациентов и их модели принятия решений. В то время как концепция ухода, ориентированного на пациента, распространяется по миру, а Запад становится все более мультикультурным, понимание межкультурных различий имеет решающее значение для эффективного принятия медицинских решений [5].

В своем исследовании возможного влияния страха/гнева на наши решения Э. М. Эллис и соавторы (2018) на выборке 1948 человек получили данные, согласно которым участники в состоянии страха более охотно принимали лекарство, чем участники в нейтральном состоянии, а гнев, напротив, не влиял на готовность применять препарат, но повышал риск возникновения побочных эффектов от его применения. Влияние эмоций на медицинские решения связано с компромиссами, т. е. эмоции, испытываемые во время принятия решения, влияют на суждения о риске и само принятие решений [11].

Д. В. Михель (2016) рассматривает проблему отношений «врач – пациент» как многомерное понятие, включающее в себя социологическое, антропологическое и этическое измерения [2]. Одна из первых попыток осмысления социологического уровня была предпринята Т. Парсонс в начале 1950-х годов. Согласно данной модели в социальные обязанности врача входит непосредственно лечение больного, а больному рекомендуется строго выполнять назначения врача. На антропологическом уровне отсутствие согласия (комплаинса) в отношениях «врач – пациент» может быть вызвано отсутствием понимания врачом своего пациента, восприятие человека как «биологической машины» [2]. Этический уровень — врачебная этика является видом профессиональной этики, системы норм поведения врачей и принципов регулирования медицинской деятельности [3].

В 1979 году было основано общество по принятию медицинских решений (Society for Medical Decision Making — SMDM), это некоммерческая, профессиональная исследовательская организация. SMDM — общество по изучению и продвижению наук о принятии решений в области здравоохранения. Обществом издается два рецензируемых журнала, посвященных вопросам медицинских решений, методологической работы и системных подходов к принятию решений [17]. Первый список принятия решений появился в 1967 году, медицинский вариант принятия решения по списку (A Medical Decision Making List) был инициирован Денис Г. Фрайбэк в начале 1980-х годов. Задачей списка было распространение информации о концепциях, принципах, аналитических методах и результатах исследований в области принятия медицинских решений [8].

Таким образом, изучение влияния эмоционального выгорания на бдительность в принятии решений у врачей реаниматологов и анестезиологов является актуальной задачей.

Цель представленного в статье исследования — изучить влияние эмоционального выгорания на бдительность в принятии решений у врачей-реаниматологов и врачей-анестезиологов.

Методика исследования

Исследование проводилось в отделениях анестезиологии и реанимации города Москвы в 2019 году. В индивидуальном опросе (исследовании) приняли участие 280 врачей, из них 140 анестезиологов и 140 реаниматологов. В выборке анестезиологов присутствовало 35 женщин и 105 мужчин, средний возраст которых составил 38 лет (возрастной разброс выборки — от 28 до 63 лет). Стаж работы в среднем составил 13 лет. Выборку реаниматологов составили 12 женщин и 128 мужчин; средний возраст — 39,53 лет (от 28 до 64 лет); стаж работы в среднем — 12,98 лет (от 2 до 40 лет).

В исследовании применялся опросник эмоционального выгорания, вариант для медицинских работников (Maslach Burnout Inventor (MBI)) в адаптации Н. Е. Водопьяновой.

Для диагностики индивидуального стиля принятия решений был использован Мельбурнский опросник принятия решений (MDMQ, 1997) в адаптации Т. В. Корниловой (2013). В опроснике представлено четыре шкалы: бдительность, избегание, прокрастинация, сверхбдительность.

Результаты

С помощью Мельбурнского опросника принятия решений исследовались три характеристики по трем субшкалам: прокрастинация, избегание и сверхбдительность. Под прокрастинацией понимается процесс откладывания решения; избегание подразумевает затруднения в самостоятельном принятии решения у человека и/или перекладывание ответственности; сверхбдительность означает замешательство при выборе между разными альтернативами, вызванное сомнениями в эффективности принятого решения.

Анализ результатов исследования у врачей — анестезиологов и реаниматологов — показал следующие значимые корреляции.

Чем выше уровень эмоционального истощения у анестезиологов, тем ниже бдительность и тем выше избегание, прокрастинация и сверхбдительность. Коэффициент соотношения эмоционального выгорания и бдительности — $-0,46$ (P -value $1.294418e-08$), эмоционального выгорания и избегания — $0,36$ (P -value $9.468569e-06$), эмоционального выгорания и прокрастинации — $0,30$ (P -value $2.521769e-04$), эмоционального выгорания и сверхбдительности — $0,34$ (P -value $3.071456e-05$).

У реаниматологов чем выше уровень эмоционального истощения, тем бдительность ниже — коэффициент $-0,23$ (P -value $6.615511e-03$). Однако сверхбдительность не становится выше при высоком уровне эмоционального истощения у реаниматологов. Коэффициент соотношения эмоционального выгорания и сверхбдительности — $-0,23$ (P -value $1.629723e-02$). При высокой степени редукиции профессиональных достижений уровень прокрастинации больше — коэффициент $-0,26$ (P -value $1.994814e-03$).

Регрессионный анализ значимых корреляций представлен в таблицах 1 и 2.

Таким образом, как мы можем видеть из таблиц 1 и 2, у врачей-анестезиологов эмоциональное истощение имеет значимую связь с бдительностью и прокрастинацией. Однако стоит отметить, что низкий уровень бдительности и высокую прокрастинацию нельзя объяснить только эмоциональным истощением врачей. У врачей-реаниматологов эмоциональное истощение имеет значимую связь с бдительностью, а редукиция профессиональных достижений — с прокрастинацией. Однако бдительность и прокрастинацию нельзя объяснить только эмоциональным истощением и редукицией.

Согласно опроснику принятия решений, медиана бдительности у анестезиологов составила 18 баллов, что соответствует высокому уровню бдительности (среднее значение $17,22$), медиана избегания — 6 баллов (низкий уровень избегания: среднее значение — $6,69$ баллов), медиана прокрастинации — 5 (низкий уровень прокрастинации: среднее значение — $6,67$), медиана сверхбдительности — 5 (низкий уровень сверхбдительности: среднее значение — $5,93$).

У реаниматологов медиана бдительности составила 18 баллов, что соответствует высокому уровню бдительности (среднее значение $17,22$), медиана избегания — 6 баллов (низкий уровень избегания: среднее значение — $6,77$), медиана прокрастинации — 5 (низкий уровень прокрастинации: среднее значение — $6,14$), медиана сверхбдительности — 5 (низкий уровень сверхбдительности: среднее значение — $5,54$).

Степень распространенности эмоционального выгорания врачей в нашей выборке, представлен на рисунке 1.

По данным исследования, высокие баллы выгорания по всем трем субшкалам имеют почти 14 % анестезиологов и 22 % реаниматологов. У врачей-анестезиологов обнаружены высокие показатели эмоционального истощения (59 %), деперсонализации (24 %) и редукиции профессиональных достижений (64 %). У врачей-реаниматологов также выявлены высокие показатели по эмоциональному истощению (67 %), деперсонализации (29 %)

Таблица 1

Регрессионный анализ эмоционального истощения, бдительности, избегания, прокрастинации и сверхбдительности у врачей-анестезиологов

	Коэффициент в уравнении регрессии (<i>Estimate</i>)	Стандартная ошибка (<i>Std. Error</i>)	T-статистика (<i>T value</i>)	Уровень значимости (<i>P value</i>)
Пересечение (константа в уравнении регрессии (<i>Intercept</i>))	87,66	31,9	2,75	0,006816**
Бдительность	-3,09	1,31	-2,35	0,020151*
Избегание	-2,27	1,37	-1,66	0,099906
Прокрастинация	0,83	0,23	3,57	0,000492***
Сверхбдительность	0,50	0,34	1,47	0,144668

Signif. codes: 0 '***' 0,001 '**' 0,01 '*' 0,05 '.' 0,1 ' ' 1

Таблица 2

Регрессионный анализ эмоционального истощения, бдительности, сверхбдительности; редукции профессиональных достижений и прокрастинации у врачей-реаниматологов

	Коэффициент в уравнении регрессии (<i>Estimate</i>)	Стандартная ошибка (<i>Std. Error</i>)	T-статистика (<i>T value</i>)	Уровень значимости (<i>P value</i>)
<i>Эмоциональное истощение</i>				
Пересечение (константа в уравнении регрессии (<i>Intercept</i>))	60,81	4,72	12,87	< 2e-16***
Бдительность	-2,03	0,25	-8,12	2,41e-13***
Сверхбдительность	-0,08	0,34	-0,25	0,806
<i>Редукция профессиональных достижений</i>				
Пересечение (константа в уравнении регрессии (<i>Intercept</i>))	34,60	1,12	30,89	< 2e-16***
Прокрастинация	-0,76	0,16	-4,63	8,36e-06***

Signif. codes: 0 '***' 0,001 '**' 0,01 '*' 0,05 '.' 0,1 ' ' 1

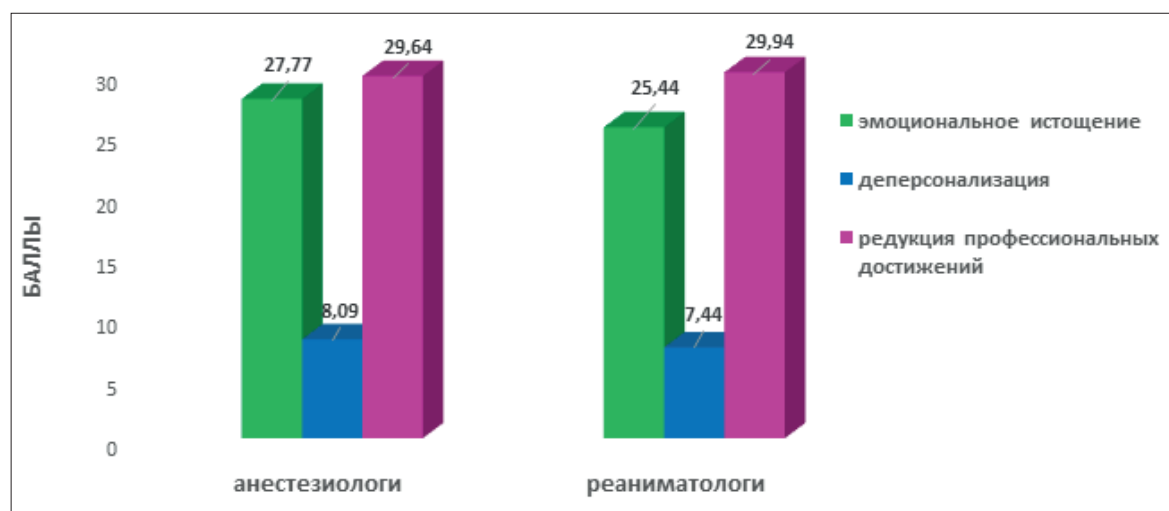


Рис. 1. Уровни эмоционального выгорания врачей-анестезиологов и врачей-реаниматологов (данные представлены в среднем значении)

Таблица 3

Сравнение значимости показателей тестов у врачей-анестезиологов и врачей-реаниматологов

Показатели теста	Уровень значимости (P-value)
Эмоциональное истощение	P-value = 0,1653
Деперсонализация	P-value = 0,1269
Редукция профессиональных достижений	P-value = 0,8732
Бдительность	P-value = 0,6025
Избегание	P-value = 0,8041
Прокрастинация	P-value = 0,0002402
Сверхбдительность	P-value = 0,1767

Примечание. Использовался Mann – Whitney U-test, $p < 0,05$ считали статистически значимым.

и редукции профессиональных достижений (61 %).

Таким образом, несмотря на большую распространенность эмоционального выгорания, врачи-анестезиологи и врачи-реаниматологи сохраняют адекватный уровень бдительности при принятии решений.

Обсуждение

Непреднамеренная медицинская ошибка считается третьей ведущей причиной смертности в Соединенных Штатах Америки [14]. Такие ошибки оказывают влияние на пациентов и их семьи, могут способствовать развитию выгорания, снижению концентрации внимания, снизить производительность труда, привести к посттравматическому стрессовому расстройству, депрессии и суицидальным наклонностям у врачей [16]. Недостаточная бдительность может привести врача к принятию неверных решений. А принятие ошибочного решения может способствовать чувству вины, стыда, страха, тревоги, депрессии, усталости, снижения памяти, ночным кошмарам. Кроме того, такое решение может приводить к снижению клинической уверенности в своих действиях и избегающему поведению в ситуациях, связанных с травмой, что, в свою очередь, может способствовать ухудшению общего функционирования и производительности труда, а длительное течение к значительному ухудшению внутренней безопасности врача.

Однако массовый общественный контроль за любой ошибкой может привести врачей к еще большему страху будущих ошибок, низкой самооценке, неуверенности в себе и ошибочному поведению в будущем [16].

Отрицательное влияние на психическое, физическое, эмоциональное здоровье врача оказывают также неблагоприятные условия работы, отсутствие поддержки в организации и со стороны общества и семьи [16].

Согласно данным исследования, в США и Канаде (2007) с участием 3171 врачей (терапевты, педиатры, семейные врачи, хирургии) две трети сообщили о повышенной тревоге по поводу будущих ошибок, половина — о потере уверенности в себе, проблемах со сном и снижении удовлетворенности работой [18].

В свою очередь, синдром выгорания может приводить к росту медицинских ошибок, снижать качество медицинской помощи, а для самого врача — способствовать риску развития суицидальных мыслей и завершённых суицидов [6]. Роберт Бондюран и Нэнси Мортон отмечают, что каждый год от 300 до 400 врачей убивают себя. При этом уже 57 % студентов-медиков на первом курсе университета имеют симптомы депрессии от умеренных до клинически выраженных. Все это приводит к необходимости разработки национальных программ, направленных на сдерживание эпидемии дистресса у врачей [7]. В исследовании американских ученых (2019) говорится о тесной связи выгорания со злоупотреблением психоактивными веществами, депрессией, суицидальными мыслями, медицинскими ошибками и снижением удовлетворенности пациентов предоставляемой медицинской помощью. Общий уровень выгорания, по данным исследования, составил 57,5 % [10]. Уровень суицидальных мыслей у врачей-резидентов составил 46,0–33,3 %, уровень суициальных попыток — 2,9 % [13].

В исследовании российских ученых Е. В. Синбуховой, С. С. Петрикова и соавторов (2019) полное выгорание выявлено у 15 % анестезиологов, 17,5 % реаниматологов, 9,9% медсестер и младших медсестер. Высокие значения по выгоранию также отмечены у 82 % анестезиологов, почти у 2/3 выборки реаниматологов и 59 % медсестер

и младших медсестер [4: с. 266]. По данным исследования выгорания среди анестезиологов Белграда М. Миленович, Б. Матеич и соавторы (2016) выявили высокие значения по эмоциональному истощению (53 %), редукции профессиональных достижений (29 %) и у 12 % выборки обнаружены черты деперсонализации. Отмечено также, что решения, принимаемые анестезиологами, напрямую влияют на лечение, безопасность, восстановление и качество жизни пациентов [15].

Таким образом, способность идентифицировать, управлять, предотвращать ошибки и сохранять бдительность в принятии решений является критическим навыком в оказании медицинской помощи.

Заключение

У врачей-анестезиологов эмоциональное истощение имеет значимую связь с бдительностью и прокрастинацией. Однако отметим,

что низкий уровень бдительности и высокую прокрастинацию нельзя объяснить только эмоциональным истощением врачей. У врачей-реаниматологов эмоциональное истощение имеет значимую связь с бдительностью, а редукция профессиональных достижений — с прокрастинацией. Тем не менее бдительность и прокрастинацию нельзя объяснить только эмоциональным истощением и редукцией.

В проведенном исследовании у анестезиологов и реаниматологов выявлен высокий уровень бдительности, низкий уровень избегания, низкий уровень прокрастинации и низкий уровень сверхбдительности. Таким образом, врачи — реаниматологи и анестезиологи — сохраняют адекватный уровень бдительности в принятии решений, несмотря на высокую степень распространенности выгорания.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Литература

1. **Акопов В. И.** Проблема обоснованного риска в медицинской практике // Проблемы экспертизы в медицине. 2001. № 1. С. 8–10.
2. **Михель Д. В.** Философия терапевтического выбора: принятие медицинских решений в контексте социокультурных трансформаций // Известия Саратовского университета. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2016. Т. 16. Вып. 2. С. 155–161.
3. **Корнаухова Т. А.** Специфика профессиональной этики медицинского работника // Теория и практика общественного развития. 2015. № 6. С. 159–162. URL: http://teoriapractica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2015/6/pedagogics/kornaukhova.pdf
4. **Синбухова Е. В.** Открытые вопросы удовлетворенности жизнью и профессионального выгорания в анестезиологии и реанимации / Е. В. Синбухова и др. // Журнал им. Н. В. Склифосовского. Неотложная медицинская помощь. 2019. № 8 (3). С. 266–273. DOI: <https://doi.org/10.23934/2223-9022-2019-8-3-266-273>.
5. **Dana L. Alden.** Who decides: Me or we? Family involvement in medical decision making in Eastern and Western countries / Dana L. Alden et al. // Medical Decision Making. 2017. Vol. 38 (1). P. 14–25. DOI: 10.1177/0272989X17715628.
6. **Emma A. Bateman, Ricardo Viana.** Burnout among specialists and trainees in physical medicine and rehabilitation: a systematic review // Journal of Rehabilitation Medicine. 2019. Oct 14. DOI: 10.2340/16501977-2614.
7. **Bondurant R., Morton N.** Implementing change to reduce depression, suicide, and burnout among physicians-in-training // Missouri Medicine. 2016. Jan.-Feb. № 113 (1) P. 16–18.
8. **Ramón Boom.** A medical decision making “List” // Medical Decision Making. 1982. Vol. 2. Issue 2. P. 254–254.
9. **Caryn Christensen, Larson Jr.** Collaborative Medical Decision Making // Medical Decision Making. 1993. № 13. P. 339. DOI: 10.1177/0272989X9301300410.
10. **Coombs D. M.** Professional burnout in United States plastic surgery residents: Is it a legitimate concern? / D. M. Coombs et al. // Aesthetic Surgery Journal. 2019. Oct. 17. Pii: sjz281. DOI: 10.1093/asj/sjz281.

11. **Erin M. Ellise.** Effects of emotion on medical decisions involving tradeoffs / Erin M. Ellise et al. // *Medical Decision Making*. 2018. Vol. 38. Issue 8. P. 1027–1039.
12. **Wolfgang Gaissmaier.** A cognitive-ecological perspective on risk perception and medical decision making // *Medical Decision Making*. 2019. № 1–4. First published September 26. DOI: 10.1177/0272989X19876267.
13. **Laramée J., Kuhl D.** Suicidal ideation among family practice residents at the University of British Columbia // *Can Fam Physician*. 2019. № 65(10). P. 730–735.
14. **Makary M. A., Daniel M.** Medical error—the third leading cause of death in the US // *British Medical Journal*. 2016. № 3. DOI: 10.1136/bmj.i2139.
15. **Milenović M.** High rate of burnout among anaesthesiologists in Belgrade teaching hospitals: Results of a cross-sectional survey / M. Milenović et al. // *European Journal Anaesthesiology*. 2016. № 33 (3). P. 187–94. DOI: 10.1097/EJA.0000000000000383.
16. **Robertson J. J., Long B.** Suffering in silence: medical error and its impact on health care providers // *Journal of Emergency Medicine*. 2018. № 54 (4). P. 402–409. DOI: 10.1016/j.jemermed.2017.12.001.
17. Society for Medical Decision Making (SMDM): официальный сайт. URL: <https://smdm.org/hub/about>
18. **Waterman A. D.** The emotional impact of medical errors on practicing physicians in the United States and Canada / A. D. Waterman et al. // *Joint Commission Journal on Quality and Patient Safety*. 2007. № 33. P. 467–476. DOI: 10.1016/S1553-7250(07)33050-X.

References

1. **Akopov V. I.** Problema obosnovannogo riska v medicinskoj praktike [The problem of substantiated risk in medical practice] // *Problems of Expertise in Medicine*. 2001. № 1. P. 8–10.
2. **Mikhel D. V.** Filosofiya terapevricheskogo vy`bora: prinyatie medicinskix reshenij v kontekste socio-kul`turny`x transformacij [Philosophy of Therapeutic Choice: Medical Decision Making in the Context of Social and Cultural Transformations] // *Izvestiya of Saratov University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogics*. 2016. T. 16. № 2. P. 155–161.
3. **Kornaukhova T. A.** Specifika professional`noj e`tiki medicinskogo rabotnika [Specifics of professional ethics of a health worker] // *Theory and Practice of Social Development*. 2015. № 6. P. 159–162. URL: http://teoriapractica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2015/6/pedagogics/kornaukhova.pdf
4. **Sinbukhova E. V.** Otkry`ty`e voprosy` udovletvorennosti zhizn`yu i professional`nogo vy`goraniya v anesteziologii i reanimacii [Open questions of life satisfaction and burnout in anesthesiology and resuscitation] / E. V. Sinbukhova et al. // *Sklifosovsky Journal Emergency Medical Care*. 2019. № 8 (3). C. 266–273. <https://doi.org/10.23934/2223-9022-2019-8-3-266-273>.
5. **Dana L. Alden.** Who decides: Me or we? Family involvement in medical decision making in Eastern and Western countries / Dana L. Alden et al. // *Medical Decision Making*. 2017. Vol. 38 (1). P. 14–25. DOI: 10.1177/0272989X17715628.
6. **Emma A. Bateman, Ricardo Viana.** Burnout among specialists and trainees in physical medicine and rehabilitation: a systematic review // *Journal of Rehabilitation Medicine*. 2019. Oct 14. DOI: 10.2340/16501977-2614.
7. **Bondurant R., Morton N.** Implementing change to reduce depression, suicide, and burnout among physicians-in-training // *Missouri Medicine*. 2016. Jan.-Feb. № 113 (1) P. 16–18.
8. **Ramón Boom.** A medical decision making “List” // *Medical Decision Making*. 1982. Vol. 2. Issue 2. P. 254–254.
9. **Caryn Christensen, Larson Jr.** Collaborative Medical Decision Making // *Medical Decision Making*. 1993. № 13. P. 339. DOI: 10.1177/0272989X9301300410.
10. **Coombs D. M.** Professional burnout in United States plastic surgery residents: is it a legitimate concern? / D. M. Coombs et al. // *Aesthetic Surgery Journal*. 2019. Oct. 17. Pii: sjz281. DOI: 10.1093/asj/sjz281.
11. **Erin M. Ellise.** Effects of emotion on medical decisions involving tradeoffs / Erin M. Ellise et al. // *Medical Decision Making*. 2018. Vol. 38. Issue 8. P. 1027–1039.
12. **Wolfgang Gaissmaier.** A cognitive-ecological perspective on risk perception and medical decision making // *Medical Decision Making*. 2019. № 1–4. First published September 26. DOI: 10.1177/0272989X19876267.

13. **Laramée J., Kuhl D.** Suicidal ideation among family practice residents at the University of British Columbia // *Can Fam Physician*. 2019. № 65(10). P. 730–735.
14. **Makary M. A., Daniel M.** Medical error—the third leading cause of death in the US // *British Medical Journal*. 2016. № 3. DOI: 10.1136/bmj.i2139.
15. **Milenović M.** High rate of burnout among anaesthesiologists in Belgrade teaching hospitals: results of a cross-sectional survey / M. Milenović et al. // *European Journal Anaesthesiology*. 2016. № 33 (3). P. 187–94. DOI: 10.1097/EJA.0000000000000383.
16. **Robertson J. J., Long B.** Suffering in silence: medical error and its impact on health care providers // *Journal of Emergency Medicine*. 2018. № 54 (4). P. 402–409. DOI: 10.1016/j.jemermed.2017.12.001.
17. Society for Medical Decision Making (SMDM): официальный сайт. URL: <https://smdm.org/hub/about>
18. **Waterman A. D.** The emotional impact of medical errors on practicing physicians in the United States and Canada / A. D. Waterman et al. // *Joint Commission Journal on Quality and Patient Safety*. 2007. № 33. P. 467–476. DOI: 10.1016/S1553-7250(07)33050-X.

УДК 159.9.

DOI 10.25688/2223-6872.2020.33.1.06

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА СПЕЦИАЛИЗАЦИИ

И. С. Никифоров,
ВСС, Санкт-Петербург,
nis772@gmail.com

В статье проведен анализ и показана необходимость информационной поддержки специалиста на различных этапах его жизненного пути. Для адекватной поддержки индивидуума в процессе его обучения разработана модель изменения его характеристик в зависимости от затрат некоторого ресурса. Предложен метод и разработана модель для оценки внутренней мотивации индивидуума в процессе совершенствования некоторой характеристики, которая зависит как от уже достигнутого уровня (ориентация на результат), так и от скорости изменения характеристики в конкретный момент времени (ориентация на процесс). На основании разработанной модели предложен способ определения момента для необходимого вмешательства в процесс подготовки путем управления мотивацией за счет ресурса или изменения технологии подготовки.

Разработана многомерная модель характеристик, сформированных требованиями профессии, представленная в виде лепестковой диаграммы, которая отражает как минимальные, так и максимальные требования. На основании предложенного представления, являющегося простым и наглядным, сформирован комплекс моделей для оценки соответствия некоторого претендента требованиям профессии и предложена классификация претендентов: идеальный, готовый, хороший, средний, негодный.

Разработан укрупненный алгоритм оценки пригодности специалиста к требованиям некоторой профессии, основанный на оценке возможностей претендента к изменению заданных характеристик и требуемых для этого ресурсов. При проведении таких оценок происходит сравнение имеющихся и предельно возможных характеристик претендента со значениями характеристик, требуемых для конкретной профессии как минимальных для ее освоения, так и максимальных, необходимых для успешной деятельности.

Выявлены проблемы, для которых в настоящее время отсутствуют общепринятые научно обоснованные методы и методики решения. Предложен подход к информационной поддержке различных моментов выбора (траектории, претендентов, ресурсоемкости), возникающих в процессе деятельности специалиста на протяжении всей его жизни. Полученные результаты являются важной частью методического обеспечения информационной поддержки в процессе специализации.

Ключевые слова: модели; информационная поддержка; характеристики; мотивация; управление; оценки; профессиональная траектория; проблемы.

Для цитаты: Никифоров И. С. Интеллектуальная поддержка специализации // Системная психология и социология. 2020. № 1 (33). С. 74–84. DOI 10.25688/2223-6872.2020.33.1.06

Никифоров Игорь Сергеевич, кандидат технических наук, ассоциированный коуч Центра executive-коучинга Московской школы управления «Сколково», директор информационно-технологической компании ВСС, Санкт-Петербург.

E-mail: *nis772@gmail.com*

UDC 159.9.

DOI 10.25688/2223-6872.2020.33.1.06

INTELLIGENT SUPPORT FOR SPECIALIZATION

I. S. Nikiforov,

IT-company BCC, St. Petersburg,

nis772@gmail.com

As a result of the analysis conducted in the article, and it was found out that a specialist needs information support at various stages of his/her lifetime. The model of changing individual characteristics in dependence on the cost of a certain resource has been developed to adequately support an individual learning process. A method was suggested, and a model was developed to evaluate self-motivation of a person as applied to the process of his/her enhancement of a certain characteristic, which depends both on the already achieved level, i. e. a result-based approach, and a rate of change of such characteristic at a given moment, i.e. a process-based approach. Based on the developed model a procedure can be suggested for identifying a correct moment for intervention into the training process through managing motivation by means of a resource or changes in training technology.

A multi-dimensional model was developed for characteristics specified by job requirements, and was represented as a radar chart showing both minimum and maximum requirements. Based on this representation, which is easy for understanding and very illustrative, a set of models was developed on how a certain applicant fits for job requirements, and a classification of applicants (ideal, job-ready, well-qualified, ordinary, under-qualified) was suggested.

An aggregate algorithm was developed to evaluate suitability of a specialist for requirements of a certain job based on the evaluation of applicant's skills to adapt to specific characteristics and resources required. When making such evaluations it is necessary to compare existing and maximum attainable applicant's characteristics to the values of such characteristic necessary to perform specific job both minimum for mastering this job, and maximum necessary to perform successfully.

We have identified issues, which are not supported with generally held scientifically proven approaches and problem solving methods now.

An approach was suggested on how to arrange the information support for decision-making process (related to learning path, applicants, resource intensity) accompanying a specialist throughout his/her entire lifetime.

The results obtained are an important part of methodology of the information support during the specialization process.

Keywords: models; information support; characteristics; motivation; management; evaluations; professional learning path; problems.

For citation: Nikiforov I. G. Intelligent Support for Specialization // Systems Psychology and Sociology. 2020. № 1 (33). P. 74–84. DOI 10.25688/2223-6872.2020.33.1.06

Nikiforov Igor Sergeevich, PhD in Technical Sciences, Associated Executive-coach at the Center of coaching of Moscow school of economics SKOLKOVO, General manager of IT-company BCC, St. Petersburg, Russia. E-mail: *nis772@gmail.com*

Введение

Цифровизация современной экономики позволяет на сегодняшний день решать такие сложные задачи, о решении которых раньше общество вообще не задумывалось или же о которых говорили, но не знали, как подойти к их решению. Особенностью ближайшего будущего является значительное изменение динамики деятельности специалистов,

обусловленное не только уходом от некоторых видов деятельности (отмирание профессий), но и значительным изменением наполнения самих профессий, а также их возможным сближением по внешним признакам деятельности [2]. В большинстве случаев достижение достаточно высоких результатов в рамках профессиональной деятельности специалиста обусловлено не только и не столько начальным уровнем образования, но в основном

его личностными особенностями и постоянным повышением его квалификации. При этом речь идет о различных видах переподготовки, ориентированных на изменение требований выбранной или смежной профессий, а также обусловленных желанием конкретного специалиста или условиями сложившейся ситуации. Для осуществления интеллектуальной поддержки специалистов в процессе переподготовки (обучения) необходимо не только учитывать множество различных факторов, но и для каждого специалиста построить комплекс моделей, позволяющих осуществлять выбор управляющих воздействий для повышения эффективности процесса изменения его характеристик [6; 11].

Статья посвящена исследованию влияния личностных качеств специалиста, в том числе мотивации, на процесс управления его развитием, а также решению задачи отбора специалистов с учетом требуемых ресурсов на их возможную подготовку.

Методологические основания

При интеллектуальной поддержке специалиста в процессе его переподготовки необходимо постоянно учитывать не только его желания, но и способности, возможности освоения необходимых знаний, умений и навыков, компетенций, недостаток которых (ограниченность) могут повлечь за собой непроизводительные расходы ресурсов на изменение квалификации или профессии специалиста («не в коня корм»). При этом, если расходы ресурсов ложатся на плечи самого специалиста (личная инициатива, желание и др.), то результативность такого обучения (переподготовки, повышения квалификации или изменения профессии) является его риском, в противном случае эти расходы ложатся на предприятие (организацию, государство) и в дальнейшем могут оказаться весьма непроизводительными (лишними, ненужными, разбазариванием средств).

Фундаментальные системные основы решения проблемы специализации с учетом индивидуальной структуры личности специалиста отражены в классических трудах

А. Н. Леонтьева, А. Г. Асмолова, Х. Хекхаузена, Дж. Келли, В. А. Бодрова, Б. Н. Рыжова и др. Методологическим основанием данной работы является системный анализ, формирующий базис информационной поддержки специализации на различных этапах жизненного пути специалиста, и системная психология как основа методического обеспечения информационной поддержки [8; 10].

Факторы и модели, влияющие на специализацию

Одним из основных факторов успешности повышения профессиональных знаний, умений, навыков, компетенций и квалификации в процессе переподготовки является развитие некоторых необходимых личностных качеств специалиста, что в значительной степени обусловлено его индивидуальными особенностями. В [7] проведен анализ и выявлен ряд естественных требований, которым должен удовлетворять процесс изменения значений различных характеристик в целях наибольшего соответствия портрету специалиста конкретной квалификации, сформированному для данной специальности. Получен комплекс моделей, анализ которых показал их зависимость от следующих индивидуальных особенностей: тип нервной деятельности специалиста (холерик, сангвиник, меланхолик, флегматик), влияющий на вид функции изменения характеристик; личностные особенности, связанные со способностью к освоению конкретного вида деятельности (психофизиологические, физиологические, психологические и др.).

Можно отметить следующие особенности зависимостей изменения характеристик: быстрый рост значения характеристики в самом начале ее изменения, который стимулирует специалиста к дальнейшему совершенствованию; с течением времени скорость изменения характеристики уменьшается, что может привести к изменению желания (значительному снижению мотивации) специалиста, направленного на изменение данной характеристики, и к возможному отказу от ее дальнейшего изменения (прерыванию процесса совершенствования); при приближении

к максимально возможному (для данного специалиста) значению некоторой характеристики затраты ресурсов на ее улучшение резко возрастают и в ряде случаев могут оказаться непроизводительными (несопоставимыми по сравнению с полученными или ожидаемыми результатами).

В процессе поддержки и управления изменением некоторой характеристики возникает задача контроля и управления мотивацией специалиста в процессе ее совершенствования [16; 18]. Мотивация, направленная на изменение характеристики, является индивидуальной для каждого специалиста и конкретной характеристики [5; 19], хотя и подчиняется некоторым общим законам [13; 14; 20]. В основном внимание исследователей направлено на влияние мотивации на психическую работоспособность [9] и значительно меньше внимания уделяется роли мотивации на управление процессом развития личностных качеств специалиста. Мотивация в значительной степени определяет упорство индивидуума в достижении поставленной цели (совершенствовании характеристики) [4]. Мотивацию, направленную на осуществление изменений определенной характеристики, можно условно разложить на составляющие: личностная (внутренняя) мотивация [15], внешняя (может быть, дополнительная) мотивация [3]. Внутренняя мотивация специалиста может в значительной степени изменяться в процессе его совершенствования и зависит от его успешности в деятельности по улучшению характеристик.

Хотя на различных этапах жизненного пути специалиста число отдельных компонент мотивационной составляющей может увеличиваться, но, ограничиваясь двумя составляющими (внутренней и внешней мотивациями), можно полагать, что они аддитивны. Для интеллектуальной поддержки процесса развития специалиста необходимо построение достаточно адекватной модели (моделей) влияния мотивации на изменение (совершенствование) характеристик специалиста.

Можно сформулировать следующие достаточно общие предположения об изменении мотивации в процессе совершенствования (изменения) некоторой характеристики:

- мотивация пропорциональна достигнутому уровню характеристики, так как высокие результаты «подстегивают» специалиста к дальнейшему совершенствованию (ориентация на настоящее);

- мотивация пропорциональна скорости изменения конкретной характеристики, так как если при значительных усилиях по изменению значения характеристики она изменяется очень медленно (практически не изменяется), то внутренняя мотивация конкретного индивидуума практически пропадает (ориентация на будущие успехи).

На основании этих предположений можно представить следующее соотношение для выражения личностной мотивации:

$$m_{i,l}(r) = c_i \cdot (x'_i(r))^{\alpha} \cdot x_i(r)^{\beta}, \quad (1)$$

где i — номер характеристики, c_i — некоторая величина, отражающая в той или иной степени «упорство» данного специалиста в тренировках (упражнениях, работе) по совершенствованию этой характеристики, а параметры α и β указывают на превалирование либо ориентации на будущее (на скорость изменения характеристики), либо на настоящее (на достигнутый уровень). При этом будем предполагать, что справедливо соотношение $\alpha + \beta = 1$. Исходя из общих свойств функции изменения характеристики $x_i(r)$, являющейся неубывающей и ограниченной и, следовательно, имеющей некоторый предел $x_i(0) = a_{i,нач}$, $x_i(r) \uparrow$, $x_i(r) \xrightarrow{r \rightarrow \infty} a_{i,макс}$, можно показать, что внутренняя мотивация, соответствующая соотношению (1), имеет единственный максимум.

Нахождение значения ресурса, при котором достигается максимальное значение мотивации, позволит реализовать интеллектуальную поддержку развития (совершенствования характеристики) конкретного специалиста. Для оценки момента необходимого внешнего вмешательства (осуществления управляющих воздействий) в процесс совершенствования некоторой характеристики, т. е. момента, когда внутренняя мотивация достигает своего максимума, а потом начинает уменьшаться, проанализированы особенности изменения мотивации для некоторых частных моделей успешности обучения (изменения

характеристик), зависящие от личностных особенностей, в том числе и от типа темперамента индивидуума.

Полученные результаты позволили выявить следующие особенности изменения внутренней мотивации: для достаточно хорошо подготовленного индивидуума (по конкретной характеристике) максимальное значение мотивации может быть достигнуто достаточно быстро; значение управляемой характеристики при достижении максимального значения мотивации не зависит от конкретной способности индивидуума к изменению рассматриваемой характеристики. Следует заметить, что внутренняя мотивация специалиста не очень сильно влияет на скорость изменения характеристики, а влияет в основном на усилия по поддержанию деятельности, направленной на изменение характеристики.

Для интеллектуальной поддержки процесса управления совершенствованием (изменением) некоторой характеристики целесообразно при уменьшении внутренней мотивации ниже некоторого (заданного) уровня использовать внешние воздействия, направленные на увеличение (поддержание) мотивации. Эти воздействия могут быть связаны как с управлением внешней мотивацией [12; 17], так и с варьированием сложности заданий, темпа и объемов поступающей информации, изменением технологии тренировок, использованием других видов тренажеров и т. д. Отдельной проблемой может явиться задание значения уровня внутренней мотивации, при уменьшении ниже которого потребуется использование указанных управляющих воздействий. Полученный комплекс моделей, отражающих изменение мотивации индивидуума в зависимости от его успешности в процессе изменения некоторой характеристики, может быть положен в основу интеллектуальной поддержки решения задач управления развитием специалиста, в том числе в процессе принятия решений о выделении необходимых ресурсов.

Любое изменение некоторой характеристики, осуществляемое в процессе переподготовки (повышения квалификации, переучивания и др.), требует значительного ресурса и, кроме того, может в результате не соответствовать ожиданиям. Встает вопрос

об оценке ресурса (ресурсов), необходимых для успешного доведения некоторого специалиста до заданного уровня по некоторому набору характеристик. На основе анализа задач оценки затрат ресурсов, обусловленных выбором того или иного направления развития специалиста (переподготовки, повышения квалификации), разработан подход к построению многомерной модели характеристик специалиста (как имеющихся, так и задаваемых), взаимоувязанных с одномерным ресурсом.

Подход основан на следующих естественных достаточно простых предположениях (допущениях): значения каждой из характеристик находятся в интервале 0–1; чем больше значение некоторой характеристики, тем лучше. На основе требований к профессионально важным качествам сформирован перечень характеристик, а также по каждой из характеристик — ее минимальные и максимальные требуемые значения. Предполагается, что для конкретного претендента известен как набор (вектор) значений характеристик претендента в рассматриваемый момент времени, так и набор (вектор) максимально возможных значений характеристик для данного претендента.

Замечание 1. Минимальные и максимальные требуемые значения по каждой из характеристик могут быть сформулированы (заданы) исходя из оценки качеств, значимых для некоторой исследуемой профессии. В системе интеллектуальной поддержки эти значения хранятся в соответствующей базе данных.

Замечание 2. Текущие значения характеристик конкретного специалиста могут быть получены непосредственно (на месте путем тестирования и др.). Получение максимально возможных значений (пределов развития конкретного специалиста) по каждой из характеристик требует либо постоянного ведения некоторого паспорта специалиста, либо проведения дополнительных исследований перспективности специалиста в некотором направлении.

**Модели требований профессий
и классификация специалистов**

Модель требований профессии, представленная в виде лепестковой диаграммы (рис. 1), является наглядной и позволяет легко проводить анализ требований профессии.

так и для успешной работы в некоторой профессии. Достаточно большой интервал между максимально и минимально требуемыми значениями характеристик 8, 10 и 11 показывает, что эти характеристики важны для освоения и выполнения конкретного вида деятельности, а для успешной работы эти характеристики



Рис. 1. Лепестковая диаграмма требуемых значений характеристик для некоторой профессии

Характеристики 1–5 являются достаточно значимыми, а интервал между максимально и минимально требуемыми значениями не очень велик, т. е. небольшой рост значений этих характеристик уже позволит успешно (очень успешно) работать в профессии. Минимально требуемые значения характеристик 6 и 12 указывают на то, что для данного вида деятельности, они может быть и не слишком важны, но для успешной деятельности в рамках профессии они приобретают достаточно большую значимость (максимально требуемые значения характеристик достаточно велики). Равенство максимально и минимально требуемых значений для характеристик 7 и 9 показывает, что они не меняют своей значимости, как для освоения,

приобретают еще большее значение. Нанесение на лепестковую диаграмму характеристик специалиста, как начальных, так и максимально возможных (предельных) для конкретного специалиста, позволяют провести анализ его дальнейших перспектив.

На основании проведенного анализа возможных значений характеристик специалиста относительно требуемых значений (нижних и верхних) предложена следующая классификация: *Идеальным* специалистом является тот, значения всех характеристик которого в настоящий момент превышают максимально требуемые значения для данной профессии (специальности). *Готовым* специалистом является тот, значения всех характеристик которого превышают минимально допустимые

значения для данной профессии (специальности). *Хорошим* специалистом является тот, значения некоторых (большинства) характеристик которого превышают минимально допустимые (требуемые) значения, а значения остальных характеристик не намного меньше, чем минимально допустимые (требуемые) значения для данной профессии. Лепестковая диаграмма значений характеристик хорошего специалиста представлена на рисунке 2.

Проведенный анализ свойств перечисленных категорий специалистов показал, что основными причинами возникновения несоответствий различного типа являются личностные особенности специалиста, в том числе не совсем правильный изначальный выбор профессии и изменения, возникшие на рынке труда.

Разработан укрупненный алгоритм анализа потенциальной пригодности специалиста (возможности специалиста к изменению



Рис. 2. Лепестковая диаграмма значений характеристик хорошего специалиста

Средним специалистом является тот, значения некоторых характеристик которого превышают минимально допустимые (требуемые) значения, а значения остальных характеристик меньше, чем минимально допустимые (требуемые) значения для данной профессии. Термин «средний» не умаляет достоинств конкретного специалиста, а относится только к его потенциальной возможности изменения характеристик, требуемых для успешной работы в конкретной профессии.

требуемых характеристик), основанный на результатах сравнительного анализа характеристик специалиста (имеющихся и предельных) со значениями характеристик, требуемых для конкретной деятельности (как минимальных, требуемых для ее освоения, так и максимальных, необходимых для последующей успешной деятельности).

На *первом этапе* отсеиваются специалисты, являющиеся практически непригодными для данной профессии. На *втором этапе*

для специалистов, чьи потенциальные способности указывают на их возможную, в будущем успешную деятельность в выбранном направлении, проводится оценка ресурсоемкости, т. е. необходимых затрат ресурсов для достижения минимальных значений характеристик, на основании которой и принимается решение о целесообразности подготовки (переподготовки) специалиста в данном направлении.

Предложен ряд зависимостей для определения вспомогательных значений, вычисляемых на *третьем этапе* алгоритма, использование которых помогает оценить путь q , который предстоит преодолеть специалисту для достижения минимально допустимого значения характеристики.

На *четвертом этапе* реализуется выделение критичных (квазикритичных) характеристик, для которых на следующем шаге будет производиться оценка ресурса. Выделение проводится в соответствии со значениями некоторого заданного критерия q , либо, что то же самое ввиду монотонности функции, значения критерия $q / (1 - q)$. Таким образом, в качестве критичных элементов выбираются такие, у которых эти значения больше (значительно больше), чем у остальных.

На *пятом этапе* проводится оценка ресурсоемкости для критичного элемента (нескольких элементов).

Для случаев, когда практически отсутствует информация о специалисте, возможно проведение грубой оценки ресурсоемкости. Для грубой оценки необходимого ресурса используют простую экспоненциальную зависимость в качестве аппроксимирующей функции зависимости значения характеристики от использованного ресурса. При этом предполагают, что данная характеристика специалистом ранее специально не развивалась. Получаемая в этом случае оценка ресурса является оптимистичной.

Отличие уточненной оценки от грубой заключается в отказе от предположения о том, что исследуемая характеристика ранее специально не развивалась; это влияет только на исходные данные для оценки необходимого ресурса. Уточненная оценка также является не точной, а оптимистичной, так как использует экспоненциальную зависимость.

Для получения точной оценки необходимого ресурса нужно иметь исчерпывающие и актуальные данные о специалисте: паспорт, самооценка, результаты отдельного тестирования и др., сбор и обработка которых являются отдельными задачами. Такой анализ проводится по каждой из критических характеристик, необходимых для будущей успешной работы специалиста в выбранном направлении. В результате может быть получена ориентировочная оценка суммарного ресурса по всем критическим характеристикам. Чем раньше проводится (по возрастной категории) анализ динамики изменения некоторых характеристик в зависимости от высказанной или предполагаемой мотивации специалиста (будущего специалиста), тем точнее может быть описана модель его совершенствования (изменения некоторых его характеристик) и тем эффективнее будет реализована интеллектуальная поддержка управления процессом формирования его квалификации (переквалификации). Проведение подобного анализа уже на этапе получения начального (дошкольного, школьного) образования может явиться основой для наполнения соответствующих баз данных, необходимых для реализации моделей и алгоритмов интеллектуальной поддержки в процессе решения соответствующих задач управления.

Некоторые проработки, осуществленные ранее [1], позволили выявить следующие недостатки, т. е. отсутствие необходимых методических обоснований по отдельным направлениям:

- имеются значительные лакуны в психологических и педагогических знаниях, не позволяющие прогнозировать успешность индивидуума в той или иной сфере деятельности;
- в настоящее время отсутствуют разработки в области создания методов и методик принятия решений при неполной и/или нечеткой информации в рассматриваемых проблемных областях;
- отсутствуют достаточно общие (и общепринятые) подходы к оценке понятий успешности различных видов деятельности с различных точек зрения;
- отсутствуют методы и методики, позволяющих оценить ресурсоемкость, в том

числе многомерные ресурсы и риски, связанные с реализацией различных решений при выборе (изменении) профессиональной траектории;

– отсутствуют формализованные и апробированные методы установления требований к профессионально важным качествам специалистов различных профессий, а также методики формирования требований к их личностным качествам.

Для всесторонней обоснованности управления профессиональной траекторией специалиста, включающей начальный выбор, подготовку (обучение), вход в профессию, дополнительные переподготовки, обеспечивающие профессиональный рост и возможность эффективной деятельности в смежных областях, необходимо создание автоматизированной системы для интеллектуальной поддержки принятия решений на всех этапах жизненного пути специалиста. Создание пилотного образца такой системы (даже с урезанной функциональностью) позволит выявить и значительно детализировать практически все ранее не обозначенные вопросы, относящиеся не только к специфике проблемной области, но и связанные с реализацией отдельных модулей информационной поддержки и их внедрением в эксплуатацию.

Заключение

Рассмотренные задачи и подходы к их решению заложили методологическую основу для интеллектуальной поддержки принятий решений при управлении профессиональной траекторией специалистов. Прогностический аппарат оценки успешности подготовки (переподготовки) специалистов является одним из крупных фрагментов (модулей) системы интеллектуальной поддержки специалистов в процессе его жизненного пути. При этом модели и алгоритмы, реализующие интеллектуальную поддержку прогноза, базируются на конкретных данных каждого специалиста. Основой для этого является система интеллектуальной поддержки, позволяющая корректировать профессиональную траекторию каждого специалиста, учитывая не только его индивидуальные особенности, в том числе мотивацию, и личные интересы, но и интересы соответствующих организаций (государства). Создание информационной системы, содержащей максимально возможную информацию о характеристиках специалистов, в том числе классификацию, используемую при профессиональном отборе. Можно констатировать, что осуществление интеллектуальной поддержки управления профессиональной траекторией специалистов на сегодняшний день осуществимо [11].

Литература

1. **Андреевский Е. В.** Анализ стратегий профессионального психологического отбора (модели и характеристики) / Е. В. Андреевский и др. // Известия СПбГЭТУ «ЛЭТИ». 2015. № 6. С. 34–40.
2. Атлас новых профессий [Электронный ресурс]. URL: <http://atlas100.ru>
3. **Борисова И. И.** Психологические условия эффективности внешней мотивации // Современные исследования социальных проблем. 2018. № 4 (9). С. 103–118.
4. **Иванова Т. Ю.** Современные проблемы изучения личностных ресурсов в профессиональной деятельности / Т. Ю. Иванова и др. // Организационная психология. 2018. № 1 (8). С. 85–121.
5. **Курденкова О. П.** Образование длиною в жизнь: внешние и внутренние конструкты личной мотивации // Вестник МГИМО-Университета. 2015. № 1 (40). С. 237–242.
6. **Никифоров И. С.** Проблемы управления профессиональной траекторией // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2019. Т. 1. С. 490–492.
7. **Падерно П. И., Никифоров И. С.** Профессии, профессионально важные и личностные качества (модели и взаимосвязи) // Известия СПбГЭТУ «ЛЭТИ». 2019. № 4. С. 64–69.
8. **Рыжов Б. Н.** Внутренняя структура деятельности с позиции системной психологии // Системная психология и социология. 2013. № 8. С. 5–8.
9. **Рыжов Б. Н., Чибискова О. В.** Психическая работоспособность и мотивация человека при моделировании полета на Марс // Системная психология и социология. 2015. № 4 (16). С. 13–22.
10. **Рыжов Б. Н., Чибискова О. В.** Возможности развития когнитивных способностей старшеклассников при профильном обучении // Системная психология и социология. 2012. № 6. С. 59–65.

11. **Советов Б. Я., Цехановский В. В.** Информационные технологии: теоретические основы: учеб. пособие. 2-е изд., стер. СПб.: Лань, 2017. 448 с.
12. **Anguelov K.** Motivation strategies of human resources in ICT companies // International Conference on Creative Business for Smart and Sustainable Growth (CREBUS). 2019. P. 1–4. URL: <https://ieeexplore.ieee.org/document/8840080>. DOI: 10.1109/CREBUS.2019.8840080.
13. **Chang J. C., Lin K. M.** Exploring the role of professional development motivation between work values and job satisfaction // IEEE International Conference on Industrial Engineering and Engineering Management (IEEM). 2017. P. 2291–2295. URL: <https://ieeexplore.ieee.org/document/8290300>. DOI: 10.1109/IEEM.2017.8290300.
14. **Hou Min.** Research on incentive mechanism in Network Education Platform / Hou Min et. al. // 12th International Conference on Natural Computation, Fuzzy Systems and Knowledge Discovery (ICNC-FSKD). 2016. P. 2288–2293. URL: <https://ieeexplore.ieee.org/document/7603538>. DOI: 10.1109/FSKD.2016.7603538.
15. **Howard J.** Motivation profiles at work: a self-determination theory approach / J. Howard et al. // Journal of Vocational Behavior. 2016. Vol. 95–96. P. 74–89. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0001879116300409?via%3Dihub>. DOI: 10.1016/j.jvb.2016.07.004.
16. **Monteiro De Castro M. L.** Values, motivation, commitment, performance and rewards: Analysis model / M. L. Monteiro De Castro et al. // Business Process Management Journal. 2016. Vol. 22. № 6. P. 1139–1169. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28235810>.
17. **Pokrovskaja N. N., Petrov M. A., Gridneva M. A.** Diagnostics of professional competencies and motivation of the engineer in the knowledge economy // Third International Conference on Human Factors in Complex Technical Systems and Environments (ERGO)s and Environments (ERGO). 2018. P. 28–31. URL: <https://ieeexplore.ieee.org/document/8443851>. DOI: 10.1109/ERGO.2018.8443851.
18. **Shekar S. C., Suganthi L.** Evaluation of workplace training: the role of emotional intelligence, self-esteem, motivation and achievement // International Journal of Business Excellence. 2015. Vol. 8. № 6. P. 798–816. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25165522>.
19. **Shirokova E., Kalinichenko A.** Individualized approach to staff motivation // Science Rise. 2016. Vol. 4. № 1 (21). P. 26–29. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26319902>. DOI: 10.15587/2313-8416.2016.65656.
20. **Zhu Biwen.** Effect of feedback type and modality on human motivation / Zhu Biwen et al. // IEEE International Conference on Systems, Man, and Cybernetics (SMC). 2017. P. 2838–2843. URL: <https://ieeexplore.ieee.org/document/8123057>. DOI: 10.1109/SMC.2017.8123057.

References

1. **Andreevsky E. V.** Analiz strategij professional'nogo psixologicheskogo otbora (modeli i xarakteristiki) [Analysis of the strategies of professional psychological selection (models and specifications)] / E. V. Andreevsky et al. // The Proceedings of Saint Petersburg Electrotechnical University journal. 2015. № 6. 2015. P. 34–40.
2. Atlas novy'x professij [Atlas of emerging jobs]: [web]. URL: <http://atlas100.ru>
3. **Borisova I. I.** Psixologicheskie usloviya e'ffektivnosti vneshnej motivacii [Psychological prerequisites for efficiency of external motivation] // Modern Studies of Social Issues Journal (online). 2018. Vol. 9. № 4. P. 103–118.
4. **Ivanova T. Yu.** Sovremennyy'e problemy` izucheniya lichnostny'x resursov v professional'noj deyatel'nosti [Contemporary issues of studying personal resources in professional activities] / T. Yu. Ivanova et al. // Organizational Psychology Journal. 2018. Vol. 8. № 1. P. 85–121.
5. **Kurdenkova O. P.** Obrazovanie dlinoyu v zhizn': vneshnie i vnutrennie konstrukty` lichnoj motivacii [Lifelong education: external and internal constructs of human motivation] // MGIMO Review of International Relations Journal. 2015. № 1 (40). P. 237–242 / Published by Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow).
6. **Nikiforov I. S.** Problemy` upravleniya professional'noj traektoriej [Challenges of managing the career path] // XXV International Research and Methodological Conference: Modern Education: content, technology, quality. Collected works. 2019. Vol. 1. P. 490–492.
7. **Paderno P. I., Nikiforov I. S.** Professii, professional'no vazhny'e i lichnostny'e kachestva (modeli i vzaimosvyazi) [Professions, professionally important and personal qualities (models and relationships)] // The Proceedings of Saint Petersburg Electrotechnical University Journal. 2019. № 4. P. 64–69.

8. **Ryzhov B. N.** Vnutrennyaya struktura deyatel'nosti s pozicii sistemnoj psixologii [Internal structure of activities from the perspective of systems psychology] // *Systems Psychology and Sociology*. 2013. № 8. P. 5–8.
9. **Ryzhov B. N., Chibiskova O. V.** Psixicheskaya rabotosposobnost' i motivaciya cheloveka pri modelirovanii poleta na Mars [Person's psychic work capacity and motivation during Mars flight simulation] // *Systems Psychology and Sociology*. 2015. № 4 (16). P. 13–22.
10. **Ryzhov B. N., Chibiskova O. V.** Vozможности razvitiya kognitivny'x sposobnostej starsheklassnikov pri profil'nom obuchenii [Opportunities for developing of cognitive abilities in high school students during specialized training] // *Systems Psychology and Sociology*. 2012. № 6. P. 59–65.
11. **Sovetov B. Y., Tsekhanovsky V. V.** Informacionny'e tehnologii: teoreticheskie osnovy' [Information technology: theoretical background, published by Lan Publishing House]. Saint-Petersburg: Lan', 2017. 448 p.
12. **Anguelov K.** Motivation strategies of human resources in ICT companies // *International Conference on Creative Business for Smart and Sustainable Growth (CREBUS)*. 2019. P. 1–4. URL: <https://ieeexplore.ieee.org/document/8840080>. DOI: 10.1109/CREBUS.2019.8840080.
13. **Chang J. C., Lin K. M.** Exploring the role of professional development motivation between work values and job satisfaction // *IEEE International Conference on Industrial Engineering and Engineering Management (IEEM)*. 2017. P. 2291–2295. URL: <https://ieeexplore.ieee.org/document/8290300>. DOI: 10.1109/IEEM.2017.8290300.
14. **Hou Min.** Research on incentive mechanism in Network Education Platform / Hou Min et. al. // *12th International Conference on Natural Computation, Fuzzy Systems and Knowledge Discovery (ICNC-FSKD)*. 2016. P. 2288–2293. URL: <https://ieeexplore.ieee.org/document/7603538>. DOI: 10.1109/FSKD.2016.7603538.
15. **Howard J.** Motivation profiles at work: a self-determination theory approach / J. Howard et al. // *Journal of Vocational Behavior*. 2016. Vol. 95–96. P. 74–89. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0001879116300409?via%3Dihub>. DOI: 10.1016/j.jvb.2016.07.004.
16. **Monteiro De Castro M. L.** Values, motivation, commitment, performance and rewards: Analysis model / M. L. Monteiro De Castro et al. // *Business Process Management Journal*. 2016. Vol. 22. № 6. P. 1139–1169. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28235810>.
17. **Pokrovskaja N. N., Petrov M. A., Gridneva M. A.** Diagnostics of professional competencies and motivation of the engineer in the knowledge economy // *Third International Conference on Human Factors in Complex Technical Systems and Environments (ERGO)s and Environments (ERGO)*. 2018. P. 28–31. URL: <https://ieeexplore.ieee.org/document/8443851>. DOI: 10.1109/ERGO.2018.8443851.
18. **Shekar S. C., Suganthi L.** Evaluation of workplace training: the role of emotional intelligence, self-esteem, motivation and achievement // *International Journal of Business Excellence*. 2015. Vol. 8. № 6. P. 798–816. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25165522>.
19. **Shirokova E., Kalinichenko A.** Individualized approach to staff motivation // *Science Rise*. 2016. Vol. 4. № 1 (21). P. 26–29. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26319902>. DOI: 10.15587/2313-8416.2016.65656.
20. **Zhu Biwen.** Effect of feedback type and modality on human motivation / Zhu Biwen et al. // *IEEE International Conference on Systems, Man, and Cybernetics (SMC)*. 2017. P. 2838–2843. URL: <https://ieeexplore.ieee.org/document/8123057>. DOI: 10.1109/SMC.2017.8123057.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ВИКТИМИЗАЦИЯ КУРСАНТОВ МЧС

В. П. Шейнов,

РИВШ, Минск,

Республика Беларусь,

sheinov1@mail.ru,

В. А. Карпиевич,

УГЗ МЧС Беларуси,

Минск, Республика Беларусь,

karpievich68@yandex.by

Исследование феномена виктимизации, или особого состояния жертвы у человека, формируемого в процессе переживаемого им негативного опыта с признаками жестокого обращения и/или агрессивного поведения по отношению к нему, актуально ввиду его большой распространенности в современном обществе и выявляемых многочисленных отрицательных последствий для людей с данной проблемой. Цель исследования заключалась в изучении взаимосвязи виктимизации курсантов МЧС с их эмоциональным интеллектом, успеваемостью, тягой к курению. Данные исследования сопоставлялись с результатами аналогичных зарубежных работ.

Установлено, что четыре типа виктимизации отрицательно связаны с компонентами эмоционального интеллекта, а именно: агрессивность отрицательно связана с управлением своими эмоциями, эмпатией, самомотивацией, способностью идентифицировать эмоции других людей и показателями эмоционального интеллекта; некритичное поведение отрицательно связано с управлением своими эмоциями, самомотивацией и общим показателем эмоционального интеллекта; общий показатель виктимизации отрицательно связан с управлением своими эмоциями и общим показателем эмоционального интеллекта. Тяга к курению оказалась положительно связанной с агрессивностью, некритичным поведением и общей виктимизацией. Незащищенность от манипуляций отрицательно коррелирует с эмоциональной осведомленностью. Сопоставление полученных результатов с результатами зарубежных исследований (преимущественно детей) показывает, что характер, направленность взаимосвязей, выявленных для курсантов в целом не отличается от обнаруженных в зарубежных исследованиях. В данном исследовании эти связи конкретизированы посредством обнаружения связей между типами виктимизации и компонентами эмоционального интеллекта. Проведенные занятия с курсантами позволили повысить уровень их эмоционального интеллекта по всем его компонентам.

Ключевые слова: виктимизация; буллинг; общий интеллект; эмоциональный интеллект; манипуляция; незащищенность от манипуляций; курсанты МЧС.

Для цитаты: Шейнов В. П., Карпиевич В. А. Эмоциональный интеллект и виктимизация курсантов МЧС // Системная психология и социология. 2020. № 1 (33). С. 85–99. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.33.1.07

Шейнов Виктор Павлович, профессор, доктор социологических наук, кандидат физико-математических наук, академик Международной академии информационных технологий, профессор кафедры психологии и педагогического мастерства Республиканского института высшей школы, Минск, Республика Беларусь.

E-mail: *sheinov1@mail.ru*

Карпиевич Виктор Александрович, доцент, кандидат исторических наук, доцент кафедры гуманитарных наук Университета гражданской защиты МЧС Беларуси, Минск, Республика Беларусь.

E-mail: *karpievich68@yandex.by*

UDC 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2020.33.1.07

EMOTIONAL INTELLIGENCE AND VICTIMIZATION OF STUDENTS OF THE UNIVERSITY OF EMERGENCY SITUATIONS

V. P. Sheinov,

NIHE,

Minsk, The Republic of Belarus,

sheinov1@mail.ru,

V. A. Karpievich,

UCP MES of Belarus,

Minsk, The Republic of Belarus,

karpievich68@yandex.by

Victimization is an event of violence or the experience of experiencing violence, the process of turning an individual into a victim of criminal assault, bullying, aggression, as well as the result of this process. The study of victimization is relevant in view of its wide prevalence in modern society and the many negative consequences for victims of bullying. The goal was to explore the possible relationships between the victimization of Emergencies Ministry cadets and their emotional intelligence, academic performance and craving for smoking, and compare them with the results of foreign studies. It was established that four types of victimization are negatively related to the components of emotional intelligence, namely: aggressiveness is negatively related to controlling one's emotions, self-motivation, empathy, recognition of other people's emotion conditions and emotional intelligence together with uncritical behavior is negatively associated with the ability to manage emotions, self-motivation and emotional intelligence. Victimization is negatively associated with the ability to manage emotions and emotional intelligence. The craving for smoking turned out to be positively associated with aggressiveness, uncritical behavior and general victimization. Insecurity from manipulation is negatively correlated with emotional awareness. A comparison of the results with the results of foreign studies (mainly children) shows that the nature and orientation of the relationships identified for cadets as a whole does not differ from those found in foreign studies. In this study, these relationships are fleshed out by discovering the relationships between types of victimization and the components of emotional intelligence. Unlike the results of foreign studies on the negative relationship of victimization of students with academic performance, cadets do not have such a connection in Russian-speaking society. Conducted classes with cadets allowed to increase the level of their emotional intelligence in all its components.

Keywords: victimization; bullying; emotional intelligence; insecurity from manipulation; Emergencies Ministry cadets.

For citation: Sheinov V. P., Karpievich V. A. Emotional Intelligence and Victimization of Students of the University of Emergency Situations // Systems Psychology and Sociology. 2020. № 1 (33). P. 85–99. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.33.1.07

Sheinov Viktor Pavlovich, Professor, Doctor of Sociology, PhD in Physical and Mathematical Sciences, Academician of the International Academy of Information Technologies, Professor of the Department of Psychology and Pedagogical Mastery of the *National Institute for Higher Education*, Minsk, The Republic of Belarus.

E-mail: *sheinov1@mail.ru*

Karpievich Viktor Alexandrovich, Associate Professor, PhD in Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Humanities of the Civil Protection University of the Ministry of Emergency Situations of Belarus, Minsk, The Republic of Belarus.

E-mail: *karpievich68@yandex.by*

Введение

Распространенность виктимизации в современном обществе и ее многочисленных негативных последствий для людей, подвергшихся данному процессу, формирует повышенное внимание исследователей к изучению причин, механизмов и следствий данного феномена [1; 16; 21; 32; 7].

Виктимизация человека может проявляться в самых разных областях его социальной жизни и на разных этапах его взросления. Однако статистика оценки частоты проявления данного феномена все чаще указывает на тот факт, что особый пик выявления эпизодов виктимизации приходится на школьные годы. Основной причиной виктимизации школьников служит крайне некорректное поведение со стороны сверстников, сопровождающееся оскорблениями, унижениями, травлей, агрессивными проявлениями и т. п. К виктимизации учащихся также может приводить и непедагогичное поведение некоторых учителей. По данным Национального центра статистики образования США, почти треть учащихся средних общеобразовательных учреждениях склонны систематически проявлять разного рода агрессивные формы поведения, включая буллинг, по отношению к окружающим [16]. Учащиеся, подвергшиеся подобным формам давления в свой адрес, часто испытывают разного рода негативные переживания, что отрицательно влияет на их общее психическое и эмоциональное состояние и, как следствие, на их поведение [32].

Школьная виктимизация имеет и отдаленные последствия, продолжая негативно влиять на поведение человека во время его дальнейшего обучения в колледже, вузе, на работе и/или в любом социальном пространстве, снижая возможности социальной адаптации ко многим жизненным обстоятельствам [16; 21].

В свою очередь взрослые люди, которые подвергаются разным формам агрессивного преследования, травли со стороны коллег, ухудшают свою самооценку, страдают, ощущая себя отверженными, испытывают страх и чаще сторонятся общения [20]. Виктимизированные индивиды (дети, юноши/девушки,

взрослые) чаще склонны к риску развития у них разного рода психических расстройств [21; 32]. Вследствие этого допустимо сделать предположение о наличии взаимосвязи между агрессивным преследованием, вызванной им виктимизацией жертв и их эмоциональным интеллектом.

К эмоциональному интеллекту относится набор способностей человека, включающий понимание содержательной составляющей эмоций, собственных и других людей, использование эмоциональных проявлений и управление ими. Согласно определению Д. В. Люсина, «эмоциональный интеллект как способность понимать, развивать способность к регуляции собственных эмоций и эмоций других людей через механизм управления» [2: с. 33]. Дж. Майер с соавторами [29] также указывает на такие основные признаки эмоционального интеллекта, как точность распознавания эмоций, способность «расшифровать» мысль, заключенную в эмоцию, и умение управлять эмоциями.

За почти 25-летний период исследований эмоционального интеллекта достоверно определено сочетание в нем одновременно и эмоциональных и когнитивных процессов, несводимых прямо к знаниям социальных норм и правил и к общим способностям [35]. Есть данные исследований о выявленной зависимости между низкими значениями общего интеллекта и вероятностью проявления у человека либо виктимизации (т. е. формирования комплекса жертвы), либо появления склонности к инициации провокационных, агрессивных форм поведения [8; 10]. Из этого можно сделать предположение о том, что, низкие показатели эмоционального интеллекта, с одной стороны, могут способствовать развитию или усилению провокационных форм поведения, унижающего личность других людей, а с другой — способствовать развитию комплекса жертвы. Таким образом, в зависимости от ряда своих качеств индивид с низким эмоциональным интеллектом становится либо инициатором унижающих форм поведения, либо их жертвой, либо одновременно выступать в роли и инициатора унижений, и жертвы. В большинстве исследований выявлена отрицательная связь между эмпатией

и издевательствами, начиная от $p = -0,15$ до $p = -0,62$ [9; 14; 30; 33; и др.].

В самом деле, установлено, что низкий эмоциональный интеллект подростков является значимым предшественником распространения виктимизации вследствие издевательств сверстников, а также что высокий эмоциональный интеллект подростков имеет отрицательную корреляцию со склонностью к унижениям, оскорблениям своих одноклассников [27]. Более конкретно: по показаниям таких компонентов эмоционального интеллекта, как «познание эмоций» и «эмоциональное управление и контроль» можно предсказать склонность подростков подвергаться виктимизации, а показание компоненты эмоционального интеллекта «понимание эмоций других» — склонность к хулиганскому поведению.

Показано, что виктимизация подростков отрицательно коррелирует с их эмоциональным интеллектом в целом и с эмпатией; при этом виктимизация зависит от «пола, эмоционального интеллекта и эмпатии» [25: с. 41]. Слабо выраженная эмпатия является значительным фактором риска для возникновения издевательств и преследования [11]. Другими авторами установлено, что низкая эмпатия достоверно прогнозирует агрессию, приводящую к виктимизации ее жертв [31].

Ситуации, в которых у человека не формируется умение распознавать и управлять собственными эмоциональными состояниями, как правило, приводят к разным проблемам в коммуникативной сфере, особенно со сверстниками, вплоть до полной социальной самоизоляции. Это основа для развития виктимизации и формирования комплекса жертвы, что значительно снижает качество жизни человека, негативно влияя на их социальные навыки. В то же время равные, гармоничные отношения, психологическая поддержка позитивно влияют на уровень эмоциональной адаптации [32].

В статье Х. Кескин с соавторами [24] отмечено влияние высоких показателей эмоционального интеллекта офисных сотрудников на умение управлять своим эмоциональным состоянием на рабочем месте, тем самым уменьшая виктимизацию. Вместе с тем выявляется

и обратная взаимосвязь, при которой жертвы виктимизации показывают низкую эмпатию [19; 38].

Увеличение виктимизации связано с уменьшением эмпатии; недостаточность эмпатии делает детей уязвимыми для виктимизации, поскольку эмпатия обычно способствует повышению качества межличностных отношений и служит буфером для виктимизации. В свою очередь, они утверждали, что у потерпевших детей меньше возможностей понять, что чувствуют другие, поскольку у них меньше друзей [28].

Таким образом, данные свидетельствуют о том, что люди с комплексом жертвы часто не проявляют способность к управлению своим эмоциональным состоянием, что неизбежно отражается на качестве принимаемого решения в ответ на ситуацию.

В работе Джаханваш Карим с соавторами [23] установлена взаимосвязь между провокационными формами поведения людей на работе, уровнем их эмоционального интеллекта и результатами труда.

Высокий уровень эмоционального интеллекта положительно влияет на психологический климат в коллективе, снижая остроту возможных конфликтных ситуаций на рабочих местах [21].

Несколько исследователей пришли к неоднозначным выводам, отличающимся от приведенных выше: ими отмечена незначительная взаимосвязь между показателями виктимизации и эмпатией [34: с. 176; 39: с. 5], с одной стороны, и утверждается, что высокий уровень эмпатии влияет на эскалацию чувства жертвы, в то время как низкий уровень эмпатии способствует инициированию агрессивных, унижающих форм поведения [13: с. 280]. Таким образом, большинство исследований показали отрицательную связь между эмпатией и издевательствами, хотя некоторые исследования не нашли никакой связи.

На основании вышеизложенного в рамках данного исследования можно сформулировать следующее предположение, подлежащее проверке: в русскоязычном социуме может существовать отрицательная взаимосвязь типов виктимизации с компонентами эмоционального интеллекта.

Другая сторона проблемы виктимизации связана с особенностями мотивации учащихся. Учащиеся, будучи жертвами виктимизации, сообщают о снижении внутренней мотивации к учебе, что приводит к ухудшению ее результатов [18; 37].

Другие работы свидетельствуют о значительном косвенном отрицательном влиянии виктимизации на успешность учебы [22]. Если быть более конкретным, то полученные результаты показывают, что виктимизация приводит к снижению успехов в учебе из-за возникших вследствие виктимизации: 1) депрессии и отказа от общения со сверстниками [17]; 2) психологического стресса и ухудшения отношения учащихся — жертв виктимизации к школе в целом и к учебе в частности [36].

При этом виктимизация и более низкая успеваемость сверстников демонстрируют значительную стабильность в течение двух (как минимум) лет [26]; учащиеся, подвергавшиеся виктимизации в средней школе, страдают от нее и после, учась в колледже [37].

В связи с вышеизложенным, второе предположение данного исследования сводится к наличию отрицательного влияния виктимизации на успешность учебы.

В ряде работ установлено, что жертвы виктимизации подвергаются большему риску курения, чем не жертвы [12; 15; и др.]. Отсюда — третье предположение — о возможной связи курения с виктимизацией.

Проведенный нами анализ показывает, что большинство исследований посвящено преимущественно проблеме виктимизации у детей и подростков. Исследований проблемы виктимизации среди курсантов МЧС нам не удалось обнаружить.

Цель данного исследования — выявление возможных связей между виктимизацией и эмоциональным интеллектом, успеваемостью и пристрастием к курению у курсантов МЧС в сравнении с аналогичными результатами зарубежных исследований.

В соответствии с этим исследовался характер взаимосвязей типов виктимизации с компонентами эмоционального интеллекта, успеваемостью и пристрастием к курению, а также проводился сопоставительный анализ

результатов с аналогичными исследованиями зарубежных коллег.

Методы и методики исследования

Диагностика эмоционального интеллекта осуществлялась с помощью теста Н. Холла [4]. Диагностика эмоционального интеллекта (ЭИ) включает оценку его пяти составляющих: эмоциональной осведомленности (ЭО); управления своими эмоциями (УСЭ); самомотивации (СМ); эмпатии (Эмп); распознавания эмоций других людей (РЭД); общего эмоционального интеллекта (ЭИ).

Диагностика степени виктимизации проводилась на выборке взрослых людей на основе измерения семи типов виктимизации с помощью валидной, стандартизированной авторской тестовой методики по оценке степени виктимизации взрослого индивида [6]. Исследовались такие показатели: незащищенность от манипуляций (В); общая виктимизация (Вк); реализованная виктимизация (Р); склонность к агрессивному типу виктимизации (А); склонность к саморазрушающему типу виктимизации (С); склонность к зависимому типу виктимизации (З); склонность к некритичному типу виктимизации (Н).

Следует принять во внимание, что исследуемая данной методикой виктимизация на взрослой выборке людей положительно связана со склонностью рисковать, с тревожными состояниями, депрессивными состояниями, с низким уровнем самоуважения и отрицательно связана с ассертивностью [5; 6]. Эти данные соответствуют смыслу виктимизации.

Диагностика уровня незащищенности индивида от манипуляций проводилась также с помощью авторской методики, надежность и валидность которой подтверждена [5]. Данная методика представляет собой субтест приведенной выше методики по оценке степени виктимизации взрослого индивида [6].

Успеваемость и тяга к курению оценивалась самими испытуемыми, при этом субъективные суждения подтверждались объективными источниками.

В исследовании приняли участие курсанты третьего курса факультета предупреждения

и ликвидации чрезвычайных ситуаций Университета гражданской защиты МЧС Беларуси. Выборка составила 100 человек, все курсанты мужского пола в возрасте 19–20 лет.

Тестирование было анонимное, каждому испытуемому случайным образом выпадал шифр, по которому он впоследствии узнавал свой результат. Чтобы исключить влияние самооценки испытуемым тестируемых качеств, курсантам не сообщалось до тестирования, какие качества изучаются, но обращалось их внимание на значимость полученных результатов для достижения успеха в их профессиональной деятельности.

Для обработки результатов исследования были использованы программы пакета SPSS-20.00 [3]. В данной работе принят двусторонний уровень значимости $p = 0,05$.

Результаты исследования

Перед корреляционным анализом результатов тестирования был решен принципиально важный вопрос, какие статистические методы можно применять для анализа получаемых результатов тестирования — параметрические или непараметрические.

В этой связи результаты тестирования были проверены на соответствие нормальному закону распределения. Судя по результатам теста Колмогорова – Смирнова, часть рассматриваемых переменных распределена нормально, и для этой группы выборки были избраны параметрические методы статистического анализа. Распределение других выборок переменных оказалось отлично от нормального, что определило выбор в пользу непараметрических методов.

Выбор непараметрического метода статистического анализа опирался на учет предполагаемых типов связи — линейный или нелинейный. Теснота линейной связи определялась коэффициентом корреляции Пирсона. Теснота нелинейной связи определялась непараметрическим коэффициентом ранговой корреляции Кендалла, который характеризует общий характер нелинейной зависимости. Изучаемые связи были оценены с помощью двух коэффициентов корреляции — Пирсона

и Кендалла, — учитывая при принятии решения, какой тип корреляции соответствует данному случаю.

Для большей достоверности выявляемых зависимостей данное исследование проведено дважды в каждой группе курсантов с интервалом в полтора – два месяца.

В таблицах 1 и 2 представлены корреляции Пирсона и Кендалла компонентов эмоционального интеллекта с типами виктимизации (Вк) — соответственно первого ($N = 100$) и второго этапов исследования ($N = 200$).

Анализ таблиц 1 и 2 показывает, что корреляции Пирсона и Кендалла в первом и втором этапах исследования выявляют одни и те же связи. При этом линейные связи оказались более сильно выраженными, что свидетельствует о том, что обнаруженные зависимости близки к линейным.

Подтверждение результатов при повторном исследовании свидетельствует о том, что полученные результаты достоверны с высокой степенью надежности, респонденты качественно отвечали на вопросы тестов.

Из таблиц 1 и 2 следует, что три типа виктимизации отрицательно связаны с компонентами эмоционального интеллекта, а именно:

- *агрессивность* отрицательно связана с управлением своими эмоциями, эмпатией, самомотивацией, умением идентифицировать эмоции других людей и уровнем эмоционального интеллекта;

- *некритичное поведение* отрицательно связано с управлением своими эмоциями, самомотивацией, и общим показателем эмоционального интеллекта;

- *общий показатель виктимизации* отрицательно связан с управлением своими эмоциями и общим показателем эмоционального интеллекта.

Тяга к курению оказалась положительно связанной с агрессивностью, некритичным поведением и общей виктимизацией, а связь виктимизации с *успеваемостью* отсутствует.

Незащищенность от манипуляций не представлена в таблицах 1 и 2, поскольку не обнаружилось статистически значимых связей, за исключением одной: незащищенность от манипуляций отрицательно коррелирует

Таблица 1

Корреляции Пирсона и Кендалла¹ компонентов эмоционального интеллекта с типами виктимизации. Второй этап исследования ($N = 100$)

	Агрессивное поведение	Саморазрушающее поведение	Зависимое поведение	Некритичное поведение	Реализованная виктимизация	Общая виктимизация	Связь
Эмоциональная осведомленность	-0,044	-0,081	0,048	-0,046	-0,011	-0,037	Равно- сильная связь
<i>Эмоциональная осведомленность</i>	<i>-0,051</i>	<i>-0,057</i>	<i>-0,028</i>	<i>-0,034</i>	<i>0,003</i>	<i>-0,038</i>	
Управление своими эмоциями	-0,460**	-0,100	-0,229*	-0,282**	-0,239*	-0,427**	Сильнее
<i>Управление собственными эмоциями</i>	<i>-0,343**</i>	<i>-0,066</i>	<i>-0,185*</i>	<i>-0,192*</i>	<i>-0,139</i>	<i>-0,319**</i>	
Самотивация	-0,205*	0,038	0,013	-0,094	-0,027	-0,108	Сильнее
<i>Самотивация</i>	<i>-0,198**</i>	<i>0,025</i>	<i>0,016</i>	<i>-0,044</i>	<i>-0,006</i>	<i>-0,104</i>	
Эмпатия	-0,209*	-0,087	-0,059	-0,149	-0,110	-0,195	Сильнее
<i>Эмпатия</i>	<i>-0,123</i>	<i>-0,073</i>	<i>0,060</i>	<i>-0,053</i>	<i>-0,021</i>	<i>-0,078</i>	
Распознавание эмоций других людей	-0,169	0,012	-0,054	-0,125	0,060	-0,103	Равно- сильная связь
<i>Распознавание эмоций других</i>	<i>-0,099</i>	<i>0,039</i>	<i>0,024</i>	<i>-0,017</i>	<i>0,051</i>	<i>-0,032</i>	
Эмоциональный интеллект	-0,308**	-0,065	-0,086	-0,198*	-0,098	-0,251*	Сильнее
<i>Эмоциональный интеллект</i>	<i>-0,222**</i>	<i>-0,051</i>	<i>-0,052</i>	<i>-0,130</i>	<i>-0,051</i>	<i>-0,175*</i>	
Успеваемость	0,135	0,049	0,118	0,092	0,070	0,180	Равно- сильная связь
<i>Успеваемость</i>	<i>0,035</i>	<i>-0,006</i>	<i>0,054</i>	<i>0,079</i>	<i>0,059</i>	<i>0,120</i>	
Курение	0,298**	0,053	0,128	0,201*	0,116	0,274**	Сильнее
<i>Курение</i>	<i>0,272**</i>	<i>0,041</i>	<i>0,041</i>	<i>0,183*</i>	<i>0,085</i>	<i>0,201*</i>	

Примечание: * — корреляция значима при $p = 0,05$; ** — корреляция значима при $p = 0,01$. В последнем столбце отмечено, какая связь сильнее: линейная — по Пирсону, или нелинейная — по Кендаллу.

¹ В таблице 1 корреляции Пирсона приведены прямым шрифтом, корреляции Кендалла — курсивом.

($r = -0,149$, $p = 0,035$, $N = 200$) с эмоциональной осведомленностью.

Данные таблицы 3 показывают, что незащищенность от манипуляций не коррелирует с другими типами виктимизации, при этом отсутствует как линейная, так и нелинейная связь. Это вполне объяснимо, поскольку незащищенность от манипуляций имеет принципиально другую природу виктимизации, нежели другие ее типы. Виктимизацию в результате манипуляции ее жертва может испытать спустя лишь некоторое время, когда осознает, как с ним поступили.

Установленные нами отрицательные связи между виктимизацией и эмоциональным интеллектом позволяют *снизить виктимизацию посредством развития эмоционального интеллекта*. Это крайне важно в плане профессионального развития будущих сотрудников МЧС.

Проведенные занятия с испытуемыми курсантами позволили повысить уровень их эмоционального интеллекта по всем его компонентам: в таблице 4 представлены показатели эмоционального интеллекта до и после этих занятий.

Проверка статистической значимости улучшения показателей эмоционального интеллекта после проведенных занятий по повышению уровня их эмоционального интеллекта показала, что при принятом уровне значимости $p = 0,05$ выявлено статистически значимое повышение показателей эмпатии ($t = -2,19$; $df = 157,8$); повышение показателей по способности идентифицировать эмоции других людей ($t = -3,27$; $df = 155,5$); улучшение общего показателя эмоционального интеллекта ($t = -2,5$; $df = 157,4$).

Статистически значимое увеличение показателей эмпатии и распознавания эмоций других людей можно объяснить тем, что на занятиях уделялось наибольшее внимание именно этим компонентам эмоционального интеллекта как наиболее важным для будущего офицера — руководителя, организатора и непосредственного участника ликвидации чрезвычайных ситуаций.

Увеличение общего показателя эмоционального интеллекта в результате проведенных занятий является следствием увеличения показателей составляющих его компонентов.

Обсуждение результатов

Первое предположение данного исследования о наличии в русскоязычном социуме отрицательной связи типов виктимизации с компонентами эмоционального интеллекта полностью подтвердилась. При этом выявленные отрицательные корреляции типов виктимизации с компонентами эмоционального интеллекта логически вполне объяснимы.

Так, отрицательная корреляция незащищенности от манипуляций с эмоциональной осведомленностью означает, что более защищены от этого типа виктимизации эмоционально осведомленные индивиды, что совершенно естественно и потому вполне ожидаемо. Рассмотрим корреляции других типов виктимизации с компонентами эмоционального интеллекта.

Агрессивность индивида и самомотивация. Агрессивность показывает его неспособность справиться со своими эмоциями, т. е. слабое управление ими. Самомотивация как способность управлять собой через управление своими эмоциями также слабо выражена при агрессивном поведении.

Агрессивность индивида приносит вред и объектам его действий, и самому агрессору, поскольку враждебные действия рожают аналогичные ответные действия и все это ухудшает отношения между участниками. Эти обстоятельства и выражаются в отрицательных корреляциях агрессивного поведения с эмпатией и распознаванием эмоций других людей.

Естественно, что показатель общего эмоционального интеллекта как сумма его компонентов также отрицательно связан с агрессивным поведением.

Полученные нами отрицательные корреляции некритичного поведения курсантов с управлением ими собственными эмоциями — это очевидное проявление того, что несдерживаемые эмоции не способствуют критичному восприятию ситуации.

Некритичное поведение приводит к его неэффективности: чем более оно некритично, тем более неэффективно. Самомотивация устанавливает позитивную связь управления своими эмоциями с управлением своими действиями, то есть между рассудком

Таблица 2

**Корреляции компонентов эмоционального интеллекта с типами виктимизации.
Третий этап исследования (N = 200)**

	Агрессивное поведение	Саморазрушающее поведение	Зависимое поведение	Некритичное поведение	Реализованная виктимизация	Общая виктимизация
Эмоциональная осведомленность	-0,048	0,047	0,018	-0,036	-0,053	-0,013
Управление своими эмоциями	-0,429**	-0,054	-0,066	-0,297**	-0,121	-0,354**
Самомотивация	-0,224**	0,115	-0,014	-0,155*	-0,014	-0,104
Эмпатия	-0,191**	0,020	-0,015	-0,097	-0,080	-0,137
Распознавание эмоций других людей	-0,204**	0,038	-0,019	-0,101	0,048	-0,085
Эмоциональный интеллект	-0,320**	0,031	-0,054	-0,196**	-0,084	-0,216**
Успеваемость	0,135	0,049	0,118	0,092	0,070	0,180
Курение	0,298**	0,053	0,128	0,201*	0,116	0,274**

Примечание: * — корреляция значима при $p = 0,05$; ** — корреляция значима при $p = 0,01$. В последнем столбце отмечено, какая связь сильнее: линейная — по Пирсону, или нелинейная — по Кендаллу.

Таблица 3

Корреляции незащищенности от манипуляций с другими компонентами виктимизации (N = 200)²

Исследование	Тип корреляции	Агрессивное поведение	Саморазрушающее поведение	Зависимое поведение	Некритичное поведение	Реализованная виктимизация	Общая виктимизация
Первый этап	Пирсон	-0,122	-0,143	-0,030	-0,152	0,165	-0,116
	Кендалл	<i>-0,104</i>	<i>-0,100</i>	<i>-0,051</i>	<i>-0,136</i>	<i>0,129</i>	<i>-0,092</i>
Второй этап	Пирсон	-0,004	-0,031	-0,035	-0,096	0,078	-0,022
	Кендалл	<i>0,018</i>	<i>0,010</i>	<i>0,033</i>	<i>-0,081</i>	<i>0,061</i>	<i>0,012</i>

Таблица 4

Показатели эмоционального интеллекта курсантов до и после занятий по его развитию (N = 80)

	Эмоциональная осведомленность	Управление своими эмоциями	Самомотивация	Эмпатия	Распознавание эмоций других людей	Интегративный уровень эмоционального интеллекта
До	8,975	4,525	7,075	6,45	5,35	32,375
После	9,75	5,5	8,05	7,925	7,6	38,825

² В таблице 3 корреляции Пирсона приведены прямым шрифтом, корреляции Кендалла — курсивом.

и эмоциями: слабая рассудительность при некритичном поведении не способствует его эффективности. Это и означает отрицательная корреляция некритичного поведения с самомотивацией.

Отрицательная корреляция между некритичным поведением и общим показателем эмоционального интеллекта является следствием отрицательной связи некритичного поведения с управлением своими эмоциями и самомотивацией, поскольку показатель общего эмоционального интеллекта есть сумма его компонентов.

Недостаточное управление своими эмоциями (в частности несдержанность) приводит к виктимизации, о чем и свидетельствует отрицательная связь этой компоненты эмоционального интеллекта с общим показателем виктимизации.

Все представленные выше отрицательные связи типов виктимизации с компонентами эмоционального интеллекта объясняют отрицательную связь общего показателя виктимизации с общим показателем эмоционального интеллекта, поскольку каждый из них является суммой входящих в него составляющих.

Отрицательная корреляция незащищенности от манипуляций с эмоциональной осведомленностью также вполне естественна и легко объяснима.

Второе предположение данного исследования о наличии отрицательного влияния виктимизации на успешность учебы в случае курсантов МЧС не нашла своего подтверждения. Возможно, сказываются особенности нашего менталитета, или возраст курсантов (поскольку соответствующие зарубежные исследования изучали детей), или фактор отбора при поступлении для обучения в учебное заведение МЧС и специфика самого процесса обучения. Ответы на эти вопросы может дать дополнительное изучение данного вопроса.

Третье предположение данного исследования о возможной связи курения с виктимизацией полностью подтвердилось. При этом полученный нами результат о том, что тяга к курению положительно связана с агрессивностью, некритичным поведением и общей виктимизацией, в целом согласуется выводом зарубежных исследователей, установивших,

что жертвы виктимизации подвергаются большему риску курения, чем не жертвы [12; 15; и др.]. Более того, полученный нами результат расшифровывает эту связь, показывая, за счет каких типов виктимизации она происходит.

Полученные результаты указывают на связи тех психологических характеристик, которые нужны спасателям-пожарным для их успешной деятельности. Повышение эмоционального интеллекта помогает офицеру в условиях ЧС сохранять спокойствие, выдержку, уверенность, что позволяет ему при проведении аварийно-спасательных мероприятий принимать грамотные решения, которые снижают риск негативных последствий в ходе ликвидации ЧС. Но кроме объективных факторов, воздействующих на спасателей, существуют и субъективные. В большинстве случаев на спасателей оказывается сильное давление со стороны пострадавших, их родственников, людей, чья собственность оказалась в зоне поражения ЧС. Значительным фактором, воздействующим на спасателей, сейчас являются и представители СМИ, в особенности интернет-блогеры, которые пытаются выхватить определенные моменты из работы спасателей и быстро разместить их на сайтах, заработать себе высокие рейтинги. В то же время наличие высокого уровня эмоционального интеллекта может помочь и при организации спасения людей разного возраста, находящихся непосредственно в зоне поражения ЧС (понимать, что чувствуют дети, родители, пожилые люди и пр., что можно от них ожидать в ситуации непредсказуемости).

В ситуациях, когда спасателям приходится работать в условиях давления толпы или отдельных личностей, на помощь им приходит способность защищаться от манипуляций. В связи с этим следует проводить подготовку курсантов с учетом факторов, которые влияют на снижение всех типов виктимизации.

Выводы

1. В исследовании установлено, что типы виктимизации отрицательно связаны с компонентами эмоционального интеллекта, а именно:

– агрессивность отрицательно связана с управлением своими эмоциями, эмпатией, самомотивацией, способностью идентифицировать эмоции других людей и общим уровнем эмоционального интеллекта;

– не критичное поведение отрицательно связано с управлением своими эмоциями, самомотивацией, и общим показателем эмоционального интеллекта;

– общий показатель виктимизации отрицательно связан с управлением своими эмоциями и общим показателем эмоционального интеллекта;

– незащищенность от манипуляций отрицательно коррелирует с эмоциональной осведомленностью.

2. Тяга к курению положительно связана с агрессивностью, не критичным поведением и общей виктимизацией.

3. Связь виктимизации с успеваемостью отсутствует.

4. Установленное наличие отрицательной связи между виктимизацией и эмоциональным интеллектом позволяет снизить виктимизацию посредством развития эмоционального интеллекта, что крайне важно в профессиональном плане для будущих специалистов МЧС.

5. Проведенные занятия с испытуемыми курсантами позволили повысить уровень их эмоционального интеллекта по наиболее значимым для курсантов его компонентам, поэтому рекомендуется внедрение в учебный процесс занятий с курсантами, которые будут направлены на повышение уровня их эмоционального интеллекта.

Литература

1. **Вишневецкий К. В.** Виктимизация: факторы, условия, уровни // Теория и практика общественного развития. 2014. № 4. С. 226–227.
2. **Люсин Д. В.** Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерения, исследования: сб. ст. / Институт психологии Российской академии наук; под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М. Изд-во ИП РАН, 2004. С. 29–36.
3. **Наследов А. Д.** SPSS. Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. СПб.: Питер, 2007. 416 с.
4. **Холл Н.** Диагностика «эмоционального интеллекта» // Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. С. 57–59.
5. **Шейнов В. П.** Разработка опросника для оценки степени незащищенности индивида от манипулятивных воздействий // Вопросы психологии. 2012. № 4. С. 147–154.
6. **Шейнов В. П. (Sheinov V. P.)** Developing the technique for assessing the degree of victimization in adults // Российский психологический журнал. 2018-а. Т. 15. № 2/1. С. 69–85. DOI: 10.21702/rpj.2018.2.1.
7. **Шейнов В. П.** Психология виктимизации жертв издевательств как источник их отрицательных эмоциональных состояний / Институт психологии Российской академии наук // Социальная и экономическая психология. 2019. Т. 4. № 1 (13). С. 94–123.
8. **Beaver K. M.** The association between intelligence and personal victimization in adolescence and adulthood / K. M. Beaver et al. // Personality and Individual Differences. August 2016. Vol. 98. P. 355–360.
9. **Belacchi C., Farina E.** Feeling and thinking of others: affective and cognitive empathy and emotion comprehension in prosocial / hostile preschoolers // Aggressive Behavior. 2012. № 38. P. 150–165. DOI: 10.1002/ab.21415.
10. **Boutwell B. B.** On the genetic and environmental reasons why intelligence correlates with criminal victimization Intelligence / B. B. Boutwell et al. // Personality and Individual Differences. 2017. Vol. 62. P. 155–166.
11. **Chan H. C. O., Wong D. S. W.** The overlap between school bullying perpetration and victimization: assessing the psychological, familial, and school factors of Chinese adolescents in Hong Kong // Journal of Child and Family Studies. 2015. November. Vol. 24. Issue 11. P. 3224–323.
12. **Chan S. F., La Greca A. M.** Cyber Victimization and aggression: are they linked with adolescent smoking and drinking? // Child & Youth Care Forum. 2016. February. Vol. 45. Issue 1. P. 47–63.

13. **Chaux E., Castellanos M.** Money and age in schools: bullying and power imbalances // *Aggressive Behaviour*. 2015. № 41. P. 280–293. DOI: 10.1002/ab.21558.
14. **Ciucci E., Baroncelli A.** The emotional core of bullying: Further evidences of the role of callous-unemotional traits and empathy // *Personality and Individual Differences*. 2014. № 67. P. 69–74. DOI: 10.1016/j.paid.2013.09.033.
15. **Crane C. A., Hawes S. W., Weinberger A. H.** Intimate partner violence victimization and cigarette smoking: a meta-analytic review // *Trauma, Violence, & Abuse*. 2013. Vol. 14. Issue 4. 2013. P. 305–315.
16. **Domino M.** Measuring the impact of an alternative approach to school bullying // *Journal of School Health*. 2013. № 83 (6). P. 430–437. DOI: 10.1111/josh.12047.
17. **Espelage D. L.** Associations between peer victimization and academic performance / D. L. Espelage et al. // *Journal Theory into Practice*. 2013. Vol. 52. Issue 4. P. 233–240.
18. **Fan W., Dempsey A. G.** The mediating role of school motivation in linking student victimization and academic achievement // *Canadian Journal of School Psychology*. 2017. Vol. 32. Issue 2. P. 162–175.
19. **Hilton N. Z.** Childhood sexual victimization and lack of empathy in child molesters: explanation or excuse? // *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*. 1993. Vol. 37. № 4. P. 287–296.
20. **Hutchinson M.** Bullying as workgroup manipulation: a model for understanding patterns of victimization and contagion within the workgroup // *Journal of Nursing Management*. 2013. Vol. 21. P. 563–571. DOI: 10.1111/j.1365-2834.2012.01390.x.
21. **Hutchinson M., Hurley J.** Exploring leadership capability and emotional intelligence as moderators of workplace bullying // *Journal of Nursing Management*. 2013. Vol. 21. P. 553–562. DOI: 10.1111/j.1365-2834.2012.01372.x.
22. **Jenkins L. N., Demaray M. K.** Indirect effects in the peer victimization academic achievement relation: the role of academic self-concept and gender // *Psychology in the School*. 2015. March. Vol. 52. Issue 3. P. 235–247.
23. **Karim J.** Emotional Intelligence and Perceived Work-related Outcomes: Mediating Role of Workplace Incivility Victimization / J. Karim et al. // *Pakistan Journal of Psychological Research*. 2015. Vol. 30. № 1. P. 21–37.
24. **Keskin H.** Cyberbullying Victimization, Counterproductive Work Behaviours and Emotional Intelligence at Workplace / H. Keskin et al. // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 2016. November. Vol. 235. № 24. P. 281–287.
25. **Kokkinos C. M., Kipritsi E.** The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents // *Social Psychology of Education*. 2012. Vol. 15 (1). P. 41–58. DOI: 10.1007/s11218-011-9168-9.
26. **Liu J., Bullock A., Coplan R. J.** Predictive relations between peer victimization and academic achievement in Chinese children // *School Psychology Quarterly*. 2014. № 29 (1). P. 89–98.
27. **Lomas J.** Brief report: Emotional intelligence, victimization and bullying in adolescents / J. Lomas et al. // *Journal of Adolescence*. 2012. Vol. 35 (1). P. 207–211. DOI: 10.1016/j.adolescence.2011.03.002.
28. **Malti T., Perren S., Buchmann M.** Children's peer victimization, empathy, and emotional symptoms // *Child Psychiatry & Human Development*. 2010. February. P. 41–98.
29. **Mayer J. D., Roberts R. D., Barsade S. G.** Human abilities: emotional intelligence // *Annual Review of Psychology*. 2008. Vol. 59. P. 507–536. DOI: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093646.
30. **Poteat V. P., DiGiovanni C. D., Scheer J. R.** Predicting homophobic behavior among heterosexual youth: domain general and sexual orientation-specific factors at the individual and contextual level // *Journal of Youth and Adolescence*. 2013. № 42. P. 351–362. DOI: 10.1007/s10964-012-9813-4.
31. **Pursoo T.** Predicting reactive and proactive relational aggression in early adolescence as a function of individual differences in Machiavellianism, empathy, and emotion regulation / Faculty of Social Sciences School of Psychology University of Ottawa. Ottawa, 2013. DOI: 10.20381/ruor-3218.
32. **Sapouna M., Wolke D.** Resilience to bullying victimization: The role of individual, family and peer characteristics // *Child Abuse & Neglect*. 2013. Vol. 37 (11). P. 997–1006. DOI: 10.1016/j.chiabu.2013.05.009.
33. **Sticca F.** Longitudinal risk factors for cyberbullying in adolescence / F. Sticca et al. // *Journal of Community and Applied Social Psychology*. 2013. № 23. P. 52–67. DOI: 10.1002/casp.2136.
34. **Tirza H. J. van Noorden.** Disentangling the frequency and severity of bullying and victimization in the association with empathy / Tirza H. J. van Noorden et al. // *Social Development*. 2015. Vol. 25. Issue 1. February 2016. P. 176–192.

35. **Tolegenova A. A.** A theoretical formation of emotional intelligence and childhood trauma among adolescents / A. A. Tolegenova et al. // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 2012. № 69. P. 1891–1894. International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2012). DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.12.142.
36. **Totura Ch. M. W., Karver M. S., Gesten E. L.** Psychological distress and student engagement as mediators of the relationship between peer victimization and achievement in middle school youth // *Journal of Youth and Adolescence*. 2014. January. Vol. 43. Issue 1. P. 40–52.
37. **Young-Jones A.** Bullying affects more than feelings: the long-term implications of victimization on academic motivation in higher education / A. Young-Jones et al. // *Social Psychology of Education*. 2015. March. Vol. 18. Issue 1. P. 185–200.
38. **Zych I., Ortega-Ruiz R., Marín-López I.** Cyberbullying: a systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies // *Psicología Educativa*. 2016. June. Vol. 22. Issue 1. P. 5–18.
39. **Zych I., Ttoli M. M., Farrington D. P.** Empathy and callous-unemotional traits in different bullying roles: a systematic review and meta-analysis // *Trauma, Violence, & Abuse*. 2016. Vol. 20. Issue. 1. P. 3–21.

References

1. **Vishnevetsky K. V.** Viktimizaciya: faktory, usloviya, urovni [Victimization: factors, conditions, levels] // *Theory and Practice of Social Development*. 2014. № 4. P. 226–227.
2. **Lyusin D.V.** Sovremennyye predstavleniya ob e`mocional`nom intellekte [Modern ideas about emotional intelligence] // *Social intelligence: theory, measurement, research: Sat. Art.* / Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences; under the editorship of D. V. Lyusina, D. V. Ushakova. Moscow, 2004. P. 129–140.
3. **Nasledov A. D.** SPSS. Komp`yuternyy`j analiz danny`x v psixologii i social`ny`x naukax [SPSS. Computer analysis of data in psychology and social sciences]. St. Petersburg: Peter, 2007.416 p.
4. **Hall N.** Diagnostika «E`mocional`nogo intellekta» / Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manujlov G. M. Social`no-psixologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i maly`x grupp [Diagnosis of “emotional intelligence” / Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuylov G. M. Socio-psychological diagnosis of the development of personality and small groups]. Moscow: Publishing house of the Institute of Psychotherapy, 2002. P. 57–59.
5. **Sheinov V. P.** Razrabotka oprosnika dlya ocenki stepeni nezashhishhennosti individa ot manipulyativny`x vozdeystvij [The development of a questionnaire to assess the degree of insecurity of an individual from manipulative influences] // *Psychology Issues*. 2012. №. 4. P. 147–154.
6. **Sheinov V. P.** Developing the technique for assessing the degree of victimization in adults // *Russian Psychological Journal*. 2018-a. T. 15. № 2/1. P. 69–85. DOI: 10.21702 / rpj.2018.2.1.
7. **Sheinov V. P.** Psixologiya viktimizacii zhertv izdevatel`stv kak istochnik ix otriczatel`ny`x e`mocional`ny`x sostoyanij [Psychology of victimization of victims of bullying as a source of their negative emotional states] / Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences // *Social and Economic Psychology*. 2019. Vol. 4. № 1 (13). P. 94–123.
8. **Beaver K. M.** The association between intelligence and personal victimization in adolescence and adulthood / K. M. Beaver et al. // *Personality and Individual Differences*. August 2016. Vol. 98. P. 355–360.
9. **Belacchi C., Farina E.** Feeling and thinking of others: affective and cognitive empathy and emotion comprehension in prosocial / hostile preschoolers // *Aggressive Behavior*. 2012. № 38. P. 150–165. DOI: 10.1002/ab.21415.
10. **Boutwell B. B.** On the genetic and environmental reasons why intelligence correlates with criminal victimization Intelligence / B. B. Boutwell et al. // *Personality and Individual Differences*. 2017. Vol. 62. P. 155–166.
11. **Chan H. C. O., Wong D. S. W.** The overlap between school bullying perpetration and victimization: Assessing the psychological, familial, and school factors of Chinese adolescents in Hong Kong // *Journal of Child and Family Studies*. 2015. November. Vol. 24. Issue 11. P. 3224–323.
12. **Chan S. F., La Greca A. M.** Cyber Victimization and aggression: are they linked with adolescent smoking and drinking? // *Child & Youth Care Forum*. 2016. February. Vol. 45. Issue 1. P. 47–63.
13. **Chaux E., Castellanos M.** Money and age in schools: bullying and power imbalances // *Aggressive Behaviour*. 2015. № 41. P. 280–293. DOI: 10.1002/ab.21558.

14. **Ciucci E., Baroncelli A.** The emotional core of bullying: Further evidences of the role of callous-unemotional traits and empathy // *Personality and Individual Differences*. 2014. № 67. P. 69–74. DOI: 10.1016/j.paid.2013.09.033.
15. **Crane C. A., Hawes S. W., Weinberger A. H.** Intimate partner violence victimization and cigarette smoking: a meta-analytic review // *Trauma, Violence & Abuse*. 2013. Vol. 14. Issue 4. 2013. P. 305–315.
16. **Domino M.** Measuring the impact of an alternative approach to school bullying // *Journal of School Health*. 2013. № 83 (6). P. 430–437. DOI: 10.1111/josh.12047.
17. **Espelage D. L.** Associations between peer victimization and academic performance / D. L. Espelage et al. // *Journal Theory into Practice*. 2013. Vol. 52. Issue 4. P. 233–240.
18. **Fan W., Dempsey A. G.** The mediating role of school motivation in linking student victimization and academic achievement // *Canadian Journal of School Psychology*. 2017. Vol. 32. Issue 2. P. 162–175.
19. **Hilton N. Z.** Childhood sexual victimization and lack of empathy in child molesters: explanation or excuse? // *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*. 1993. Vol. 37. № 4. P. 287–296.
20. **Hutchinson M.** Bullying as workgroup manipulation: a model for understanding patterns of victimization and contagion within the workgroup // *Journal of Nursing Management*. 2013. Vol. 21. P. 563–571. DOI: 10.1111/j.1365-2834.2012.01390.x.
21. **Hutchinson M., Hurley J.** Exploring leadership capability and emotional intelligence as moderators of workplace bullying // *Journal of Nursing Management*. 2013. Vol. 21. P. 553–562. DOI: 10.1111/j.1365-2834.2012.01372.x.
22. **Jenkins L. N., Demaray M. K.** Indirect effects in the peer victimization academic achievement relation: the role of academic self-concept and gender // *Psychology in the School*. 2015. March. Vol. 52. Issue 3. P. 235–247.
23. **Karim J.** Emotional Intelligence and Perceived Work-related Outcomes: Mediating Role of Workplace Incivility Victimization / J. Karim et al. // *Pakistan Journal of Psychological Research*. 2015. Vol. 30. № 1. P. 21–37.
24. **Keskin H.** Cyberbullying Victimization, Counterproductive Work Behaviours and Emotional Intelligence at Workplace / H. Keskin et al. // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 2016. November. Vol. 235. № 24. P. 281–287.
25. **Kokkinos C. M., Kipritsi E.** The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents // *Social Psychology of Education*. 2012. Vol. 15 (1). P. 41–58. DOI: 10.1007/s11218-011-9168-9.
26. **Liu J., Bullock A., Coplan R. J.** Predictive relations between peer victimization and academic achievement in Chinese children // *School Psychology Quarterly*. 2014. № 29 (1). P. 89–98.
27. **Lomas J.** Brief report: Emotional intelligence, victimization and bullying in adolescents / J. Lomas et al. // *Journal of Adolescence*. 2012. Vol. 35 (1). P. 207–211. DOI: 10.1016/j.adolescence.2011.03.002.
28. **Malti T., Perren S., Buchmann M.** Children's peer victimization, empathy, and emotional symptoms // *Child Psychiatry & Human Development*. 2010. February. P. 41–98.
29. **Mayer J. D., Roberts R. D., Barasade S. G.** Human abilities: emotional intelligence // *Annual Review of Psychology*. 2008. Vol. 59. P. 507–536. DOI: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093646.
30. **Poteat V. P., DiGiovanni C. D., Scheer J. R.** Predicting homophobic behavior among heterosexual youth: Domain general and sexual orientation-specific factors at the individual and contextual level // *Journal of Youth and Adolescence*. 2013. № 42. P. 351–362. DOI: 10.1007/s10964-012-9813-4.
31. **Pursoo T.** Predicting reactive and proactive relational aggression in early adolescence as a function of individual differences in Machiavellianism, empathy, and emotion regulation / Faculty of Social Sciences School of Psychology University of Ottawa. Ottawa, 2013. DOI: 10.20381/ruor-3218.
32. **Sapouna M., Wolke D.** Resilience to bullying victimization: The role of individual, family and peer characteristics // *Child Abuse & Neglect*. 2013. Vol. 37 (11). P. 997–1006. DOI: 10.1016/j.chiabu.2013.05.009.
33. **Sticca F.** Longitudinal risk factors for cyberbullying in adolescence / F. Sticca et al. // *Journal of Community and Applied Social Psychology*. 2013. № 23. P. 52–67. DOI: 10.1002/casp.2136.
34. **Tirza H. J. van Noorden.** Disentangling the frequency and severity of bullying and victimization in the association with empathy / Tirza H. J. van Noorden et al. // *Social Development*. 2015. Vol. 25. Issue 1. February 2016. P. 176–192.
35. **Tolegenova A. A.** A theoretical formation of emotional intelligence and childhood trauma among adolescents / A. A. Tolegenova et al. // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 2012. № 69. P. 1891–1894. International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2012). DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.12.142.

36. **Totura Ch. M. W., Karver M. S., Gesten E. L.** Psychological distress and student engagement as mediators of the relationship between peer victimization and achievement in middle school youth // *Journal of Youth and Adolescence*. 2014. January. Vol. 43. Issue 1. P. 40–52.

37. **Young-Jones A.** Bullying affects more than feelings: the long-term implications of victimization on academic motivation in higher education / A. Young-Jones et al. // *Social Psychology of Education*. 2015. March. Vol. 18. Issue 1. P. 185–200.

38. **Zych I., Ortega-Ruiz R., Marín-López I.** Cyberbullying: a systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies // *Psicología Educativa*. 2016. June. Vol. 22. Issue 1. P. 5–18.

39. **Zych I., Ttöfi M. M., Farrington D. P.** Empathy and callous-unemotional traits in different bullying roles: a systematic review and meta-analysis // *Trauma, Violence, & Abuse*. 2016. Vol. 20. Issue. 1. P. 3–21.

УДК 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2020.33.1.08

К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНОМ РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Б. М. Абушкин,
МГПУ, Москва,
AbushkinBA@mgpu.ru,
Я. Н. Концевенко,
АО «МАКС», Москва,
janina25@mail.ru,
Д. Д. Козиков,
МГПУ, Москва,
daniil.kozikov@mail.ru

В статье представлен анализ основных социальных установок современных школьников, определяющих их предпочтения в современной социальной практике. В исследовании приняли участие 62 школьника 14–15 лет, учащихся девярых классов общеобразовательной школы.

В работе исследовалось содержание межличностных отношений, показатели самоактуализации личности, характерологические особенности подростков и специфика психологической защиты в общении.

Обработка и анализ полученных результатов были сориентированы на выделение из первичных показателей по шкалам методик показателей более высокого смыслового уровня, которые соответствовали по своему предназначению категории «социальные установки».

Содержательное наполнение (или направленность) этих установок определялось на основе факторного анализа первичных показателей по выбранным методикам. Выявленные таким образом социальные установки, обуславливающие поведение подростков в выбранных социальных аспектах (согласно направленности методик исследования) можно рассматривать как основные социальные установки, регулирующие такие важные социальные факторы, как саморазвитие и взаимоотношения с окружающими.

В работе рассмотрены социальные установки подростков, которые можно отнести к категории наиболее значимых для них в социальном самоопределении. Уровень социальной практики, представленный в них, имеет прямую проекцию на содержание мотивационно-ценностной сферы старшеклассников и в силу этого выявленные социальные установки могут рассматриваться как надежные диагностические показатели социальных предпочтений школьников.

Ключевые слова: социальные установки; самоактуализация; межличностные отношения; характерологические особенности; факторный анализ; социальная практика; самодетерминация; школьники.

Для цитаты: Абушкин Б. М., Концевенко Я. Н., Козиков Д. Д. К вопросу о социальном развитии современных школьников // Системная психология и социология. 2020. № 1 (33). С. 100–111. DOI 10.25688/2223-6872.2020.33.1.08

Абушкин Борис Михайлович, кандидат психологических наук, доцент, заместитель директора Института психологии, социологии и социальных отношений по науке Московского городского педагогического университета, Москва.

E-mail: *AbushkinBM@mgpu.ru*

Концевенко Янина Николаевна, начальник отдела сопровождения и пролонгации договоров добровольного медицинского страхования АО «МАКС», Москва.

E-mail: *janina25@mail.ru*

Козиков Даниил Дмитриевич, аспирант кафедры общей и практической психологии Института психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета, Москва.

E-mail: *daniil.kozikov@mail.ru*

© Абушкин Б. М., Концевенко Я. Н., Козиков Д. Д., 2020

UDC 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2020.33.1.08

ON THE ISSUE OF SOCIAL DEVELOPMENT
IN SCHOOL STUDENTS TODAY

B. M. Abushkin,
MCU, Moscow,
AbushkinBA@mgpu.ru,
Ya. N. Kontsevenko,
JS «MAKS»,
janina25@mail.ru
D. D. Kozikov,
MCU, Moscow,
daniil.kozikov@mail.ru

The representation of students' basic social attitudes is analyzed in this article. These basic social attitudes determine students' preferences in modern social practice. The study involved 62 students aged 14–15 years 9 classes of secondary school. The paper examined the content of interpersonal relationships, indicators of self-actualization of the individual, characterological features of adolescents and features of psychological protection in communication.

Processing of the results was focused on selecting high indicators, linked with the values judgement and corresponded with the purpose of the social attitudes. The content (or orientation) of these settings was based on a factor analysis of primary indicators using the selected methods. These social attitudes determine the behavior of adolescents in the social aspects (according to the direction of the research methods) and can have an impact on such important social factors as self-development and relationships of a person while surrounded by others.

The authors consider adolescents' social attitudes as the most significant for them in their social self-determination. Social attitudes can be considered as reliable diagnostic indicators of social preferences in school students and can reveal the content of the values in their motivational sphere.

Keywords: social attitudes; self-actualization; interpersonal relationships; features of personality; factor analysis; social practice; self-determination.

For citation: Abushkin B. M., Kontsevenko Ya. N., Kozikov D. D. On the Issue of Social Development in School Students Today // Systems Psychology and Sociology. 2020. № 1 (33). P. 100–111. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.33.1.08

Abushkin Boris Mikhailovich, PhD in Psychology, Associate Professor. Deputy Director for Science at the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University, Moscow, Russia. E-mail: *AbushkinBM@mgpu.ru*

Kontsevenko Yanina Nikolaevna, Head of the Department for Support and Prolongation of Treaties of the Voluntary Health Insurance JS «MAKS», Moscow, Russia. E-mail: *janina25@mail.ru*

Kozikov Daniil Dmitrievich, a Post-Graduate Student at the Department of General and Practical Psychology at the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University, Moscow, Russia.

E-mail: *daniil.kozikov@mail.ru*

Введение

Социальные установки основываются на жизненных принципах и ценностях человека и определяют его поведение. Формирование социальных установок зависит

от личностных особенностей человека, социальной среды и системы ценностей, имеющих у человека. Установки эффективно развиваются в ходе образовательной и воспитательной практики в школе и в семье.

Изучение психологических и социальных факторов, предопределяющих формирования, значимых для развития подростков социальных установок позволит выйти на устойчивые, осознаваемые человеком социальные требования и их разное для индивидуумов значение в своем собственном поведении [1].

Современное образование должно заложить в подрастающее поколение механизмы приобретения знаний, сотрудничества и коммуникации. Важно, чтобы был правильно выбран вектор — направление, которое во взрослой жизни приведет ребенка к истинной зрелости.

Сегодня важным фактором успеха в школьных стенах и для детей, и для педагогов становятся уже не только прочные знания, но и личностные качества, которые воспитываются только на практике и в общении. На фоне широко развернутой в школах предметной проектно-исследовательской деятельности все большее значение приобретает деятельность гуманитарной направленности.

В свете новых задач по формированию жизненных и профессиональных умений обучающихся современная образовательная практика ориентируется на объединение всех внутренних ресурсов и правильное их использование. Реализуются задачи проведения ежегодных фестивалей, олимпиад, научно-практических конференций и др., где учащиеся могут представить и защищать свои творческие разработки или исследования. Реализуется активное вовлечение обучающихся в городские образовательно-просветительские проекты.

Важно выявление особенностей социальных установок в ситуациях межличностного взаимодействия в условиях подросткового общения и изучение взаимосвязи с социальными установками личностного плана [7]. Социализация подростков происходит в процессе взаимоотношений со сверстниками. Первоначальная потребность подростка — это установление дружелюбных отношений с людьми, с которыми есть общие интересы. По мере взросления появляется необходимость в более тесных и непринужденных дружеских связях, которые позволят поделиться собственными переживаниями, трудностями, а также самым сокровенным. Старшему школьнику нужны

близкие друзья, на которых он может рассчитывать.

Школьники, демонстрирующие социальные значимые личностные качества в отличие от школьников, менее организованных и более свободных в своем поведении, выстраивают свои взаимоотношения со сверстниками на принципах конструктивизма, гибкости и наибольшей пользы для себя.

Теоретический обзор

Социальные установки — это такое состояние сознания, которое базируется на предшествующем опыте и регулирует поведение и взаимоотношения личности в социуме.

Установки могут быть нацелены на многообразные факторы деятельности, в основном на цель, мотив или условие.

Социальные установки определяют поведение личности. Бывают врожденные и приобретенные установки. Если установка была приобретена в результате жизненного опыта, то в большинстве случаев будет закреплена и в будущем станет определять поступки личности.

Социальные установки предопределяют такие качества личности, которые в целом характеризуют поведение социально развитого человека, а именно: демонстрация уверенности в себе; сформированность требуемой в обществе самооценки; характеристики, отражающие ответственность человека; особенности трудовой активности; организованность; необходимое интеллектуальное развитие и грамотность; демонстрация самоконтроля; демонстрация своей самодостаточности; твердость в поведении и взаимоотношениях [3; 6; 14–17].

Исследования психологов [1; 10] показывают, что социальные установки не получили еще однозначного теоретического осмысления. Экспериментальное изучение любого феномена требует его точного определения, но сложность обсуждаемого нами психологического конструкта, обусловила появление множества определений.

Так, Ж. де Монмолен, представитель западной социальной психологии, отмечает, что «нет научного понятия, которое трактовалось бы

так по-разному. По мнению некоторых авторов, это понятие необходимо, другие считают его ненужным. В общем, — заключает автор, — условия и процессы изменения установок изучаются много и серьезно, но что они собой представляют, остается неизвестным...» [9: с. 101]. В российской психологии складывается такая же ситуация, когда имеет место многообразие определений для данной психологической категории [6].

П. Н. Шихирев на основе детального, последовательного и критического анализа подходов к изучению социальных установок утверждает, что «социальная установка — это устойчивое, латентное состояние predisposedности индивида к положительной или отрицательной оценке объекта или ситуации, сложившееся на основе его жизненного опыта, оказывающее регулятивное, организующее влияние на перцептуальные, эмоциональные и мыслительные процессы и выражающееся в последовательности поведения (как вербального, так и невербального) относительно данного объекта в данной ситуации» [13: с. 160].

В исследовании за основу взят общепсихологический подход к определению социальных установок. В нем социальные установки рассматриваются как состояние готовности к оценке и выбора поведения в конкретной жизненной ситуации, сложившееся на основе длительной практики, как predisposedность индивида действовать определенным образом в определенных ситуациях

Согласно теории установки, разработанной Д. Н. Узнадзе, установка — это целостное изменчивое состояние готовности субъекта к определенной активности, «возникновение которой зависит от наличия следующих условий: от потребности, актуально действующей в данном организме, и от объективной ситуации удовлетворения этой потребности» [12: с. 88].

Социальные установки на значимые для личности предметы обладают высокой степенью мотивации в силу того, что они приобретают для нее личностный смысл. Это дало право многим исследователям утверждать, что социальные установки выражают личностный смысл личности и являются ее смысловыми характеристиками [8].

А. Г. Асмолов и его коллеги [3] предложили другую интерпретацию социальных установок, выделив операциональные, целевые и смысловые установки. По мнению этих авторов, о первичной, ситуативной установке следует говорить тогда, когда имеет место реализация операции. В таком случае установка включает в себя текущую обстановку и условия, в рамках которых выполняется какая-либо деятельность («операционная установка»).

Если рассматривать установку на уровне действия, то она реализуется в виде готовности к достижению цели на основе ранее сформулированной задачи («целевая установка»). В иерархическом плане на уровне деятельности социальная установка в своей интрапсихологической форме раскрывает личностный смысл («смысловая установка»). А. Г. Асмолов и его коллеги отмечают иерархическую природу установок, их связь друг с другом. Кроме того, подчеркивается, что установки каждого уровня являются социальными по происхождению [3].

Итак, социальная установка — это осознанное целостно-личностное состояние готовности к определенной активности; форма интенции личности, осознающей ситуацию, свои потребности, учитывающей потребности других людей и социальные требования. Социальные установки — это социальные по происхождению явления, поддающиеся фиксации и изменению. Они выступают в виде операциональных, целевых и смысловых установок, а также в виде социальных установок на предметы потребностей. Отражая отношение человека к предметам потребностей, социальные установки становятся смысловой характеристикой личности, ее мотивационно-потребностной сферы. Социальные установки являются важной составляющей внутренних условий, внутреннего мира, диспозиционной структуры личности. Они обеспечивают субъекту выбор возможностей для удовлетворения своих потребностей и достижения целей. Наряду с другими функциями социальных установок, декларируется и функция обеспечения адаптации субъекта в окружающем социальном мире.

Методики исследования

В работе исследовалось содержание межличностных отношений, показатели самоактуализации личности, характерологические особенности подростков и особенности психологической защиты в общении. Были задействованы в модифицированных вариантах следующие методики:

1) опросник межличностных отношений Шутца (17 утверждений), измеряющий уровень выраженности следующих характеристик испытуемого:

- стремление находиться в обществе других людей;
- стремление других проявить интерес к личности другого человека и принимать его в свое общество;
- стремление контролировать отношения с другими;
- стремление подчиняться другим в общении;
- стремление устанавливать близкие отношения с другими;
- стремление к тому, чтобы другие устанавливали с человеком глубокие эмоциональные отношения;

2) самоактуализационный тест, адаптированный к подростковой аудитории (38 утверждений). Методика содержит две базовые шкалы — компетентности во времени (Тс) и поддержки (I), а также дополнительные шкалы, измеряющие глобальные характеристики самоактуализации: ценностные ориентации (SAV); гибкость поведения (Ех); самоуважение (Sg); самопринятие (Sa); контактность (С); креативность (С);

3) выборочные утверждения опросника Кейрси, для оценки характерологических особенностей подростков. В исследовании использовались 7 утверждений (представлены в таблице 1);

4) методика диагностики доминирующей стратегии психологической защиты в общении В. В. Бойко (17 утверждений). Оценивались: миролюбие, избегание, агрессии как формы психологической защиты.

Исследование социальных установок учащихся 9-х классов

Обработка и анализ полученных результатов были сориентированы на выделение из первичных показателей по шкалам методик показателей более высокого, смыслового уровня, которые соответствовали по своему предназначению категории «социальные установки».

Содержательное наполнение (или направленность) этих установок определялись на основе факторного анализа первичных показателей по выбранным методикам. Выявленные таким образом социальные установки, обуславливающие поведение подростков в выбранных социальных аспектах (согласно направленности методик исследования) можно рассматривать как основные социальные установки, регулирующие такие важные социальные факторы, как саморазвитие и взаимоотношения с окружающими.

По каждой выявленной социальной установке (фактору) имелась возможность рассчитать средние значения баллов по показателям, входящим в каждый фактор. На основе этих баллов вся выборка испытуемых была распределена на три группы: с высокими, средними и низкими баллами. В таблицах ниже представлен процент испытуемых, входящих в эти группы. Приведенные данные можно оценивать как характеристику уровня социального потенциала подростков, отражающего запросы современного общества.

Опросник Кейрси

(сокращенный вариант)

Факторный анализ (варимакс) выбранных семи утверждений по опроснику представлен в таблице 1.

Выделены три фактора, характеризующих следующие социальные установки подростков:

1-й фактор (32 % дисперсии): установка на серьезность, ответственность в поведении;

2-й фактор (18 % дисперсии): установка на организованность и практичность в деятельности;

Таблица 1

Социальные установки школьников, предопределяющие их поведение

	1-й фактор	2-й фактор	3-й фактор
1. Вы чаще склонны: а) быть открытым, доступным людям; б) быть сдержанным, скрытным	,067	-,024	-,810
2. Как, по-вашему, вы человек скорее: а) серьезный, определенный; б) беззаботный, беспечный	,832	,045	-,069
3. Фразеры, мечтатели обычно: а) раздражают вас; б) довольно симпатичны вам	,056	,715	,176
4. Обычно вы предпочитаете действовать: а) тщательно оценив все возможности; б) полагаясь на волю случая	,827	,137	,232
5. В принятии решений вы руководствуетесь скорее: а) принятыми нормами; б) своими чувствами, ощущениями	,185	,038	,745
6. Вы чаще действуете как: а) человек практического склада; б) человек оригинальный, необычный	,047	,764	-,106
7. Вы обычно полагаетесь: а) на организованность, порядок; б) случайность, неожиданность	,540	,629	,033

3-й фактор (15 % дисперсии): установка на сдержанность и социальную ориентированность в поведении.

Были подсчитаны усредненные баллы по выделенным факторам, характеризующие реальный выбор школьника одного из полярных значений.

Школьники распределились на полярные группы, как представлено на рисунках 1–3.

Более половины подростков, участвовавших в исследовании, организуют свою деятельность с необходимым уровнем ответственности за результат. В то же время для 23 % подростков характерна беспечность в поведении.

Около 60 % подростков, участвовавших в исследовании, демонстрируют необходимую организованность и практичность в своей деятельности. В то же время для 18 % подростков характерна ориентация на самостоятельность и оригинальность.

Очень низкий процент подростков (около 11 %) склонны придерживаться необходимых социальных норм. Для 55 % подростков характерна организация своего поведения в соответствии с ситуативными эмоциональными реакциями.

Самоактуализационный опросник

Личностный профиль, диагностируемый опросником, позволяет оценить выраженность основных черт характера социально развитой

личности. На рисунке 4 в процентном выражении показана доля учащихся с достоверно характерной для них сформированностью по каждой черте.

Факторный анализ (варимакс) по шкалам опросника представлен в таблице 2.

Выделены два фактора, характеризующих следующие социальные установки подростков:

1-й фактор (55 % дисперсии): деятельность с позиции самодостаточности;

2-й фактор (19 % дисперсии): деятельность на основе открытости новому опыту.

Были подсчитаны усредненные баллы по выделенным факторам, характеризующие степень сформированности этих социальных установок.

Результаты по шкале сформированности (выраженности) представлены на рисунках 5–6.

Для 44 % школьников характерно самоуважение и самопринятие, что свидетельствует о сформированной социальной позиции.

Стремление к творческой, активной деятельности с ориентацией на актуальные проблемные ситуации характерно для 53 % школьников.

Опросник межличностных отношений

Для проведения исследования особенностей межличностных отношений у школьников с разными личностными качествами была проведена следующая предварительная работа.



Рис. 1. Социальная установка «Ответственность, серьезность»



Рис. 2. Социальная установка «Организованность, практичность»



Рис. 3. Социальная установка «Сдержанность, социальная ориентированность»

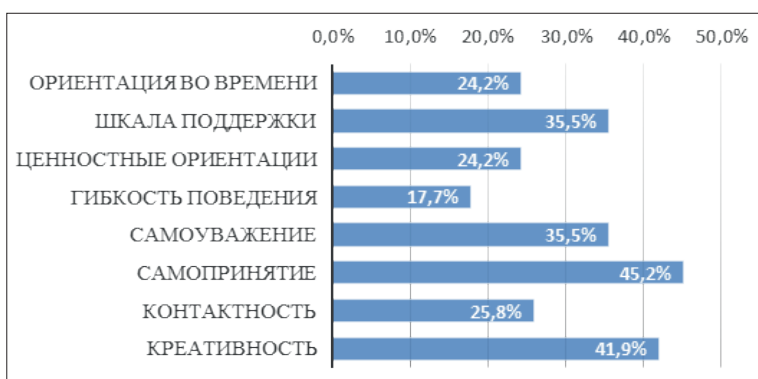


Рис. 4. Социально-психологический профиль личности учащихся

Таблица 2

Социальные установки школьников, предопределяющие их характер

	1-й фактор	2-й фактор
Шкала поддержки	,679	,653
Ценностные ориентации	,803	,207
Гибкость поведения	,202	,848
Самоуважение	,871	-,022
Самопринятие	,629	,323
Контактность	,036	,806
Креативность	,305	,628



Рис. 5. Социальная установка «Открытость новому опыту»

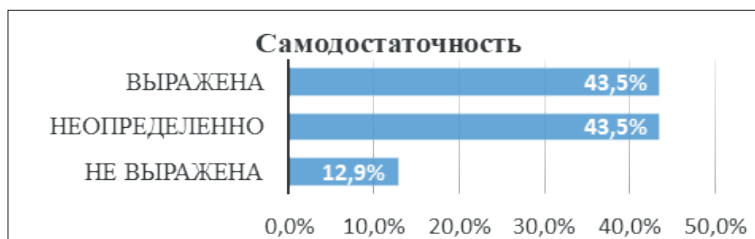


Рис. 6. Социальная установка «Самодостаточность»

Личностные интересы школьников во взаимоотношениях с окружающими, диагностируемые опросником, свидетельствуют о предпочтительных аспектах заинтересованности школьников в постоянном общении. На рисунке 7 в процентном выражении показана доля учащихся с достоверно характерной для них сформированностью по каждому личностному интересу.

Факторный анализ (варимакс) по пяти шкалам опросника межличностных отношений и трем шкалам опросника диагностики доминирующей стратегии психологической защиты в общении представлен в таблице 3.

Выделены три фактора, характеризующих следующие социальные установки подростков:

1-й фактор (34 % дисперсии): стремление к контролю во взаимоотношениях;

2-й фактор (18 % дисперсии): миролюбие во взаимоотношениях;

3-й фактор (14 % дисперсии): конформизм во взаимоотношениях.

Были подсчитаны усредненные баллы по выделенным факторам, характеризующие распределение результатов по шкале значимости (выраженности).

Школьники распределились на полярные группы, как представлено на рисунках 8–10.

Стремление к взаимоотношениям с позиции реализации своих лидерских качеств на основе контроля за ситуацией в форме агрессивных форм выстраивания взаимоотношений характерно для 31 % учащихся.

Миролюбие склонны демонстрировать только 11 % школьников.

Конформизм во взаимоотношениях, выражающийся в полном принятии групповых

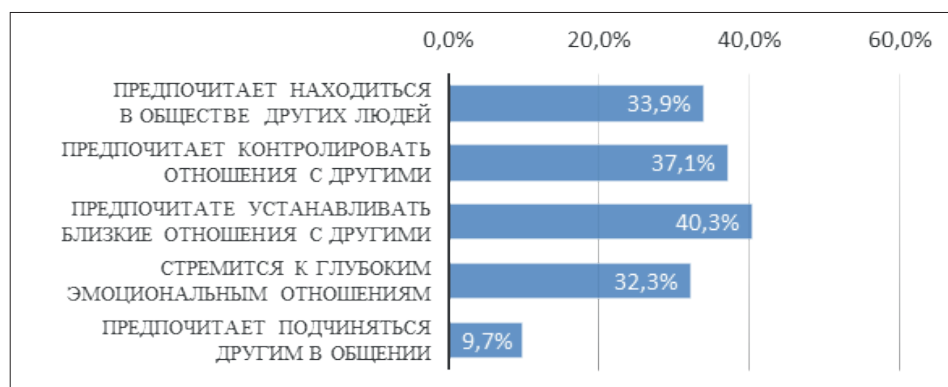


Рис. 7. Доля учащихся с выраженными личностными интересами в сфере общения

Таблица 3

Социальные установки школьников, предопределяющие их взаимоотношения с другими

	1-й фактор	2-й фактор	3-й фактор
Миролюбие во взаимоотношениях	,280	,914	-,002
Избегание конфликтных ситуаций	-,848	-,048	,151
Агрессия	,629	-,696	-,152
Предпочитает находиться в обществе других людей	,747	,191	-,231
Предпочитает контролировать отношения с другими	,778	-,050	,032
Предпочитает устанавливать близкие отношения с другими	,504	,081	,466
Стремится к глубоким эмоциональным отношениям	-,123	-,071	,669
Предпочитает подчиняться другим в общении	-,093	,113	,726



Рис. 8. Социальная установка «Стремление к контролю»

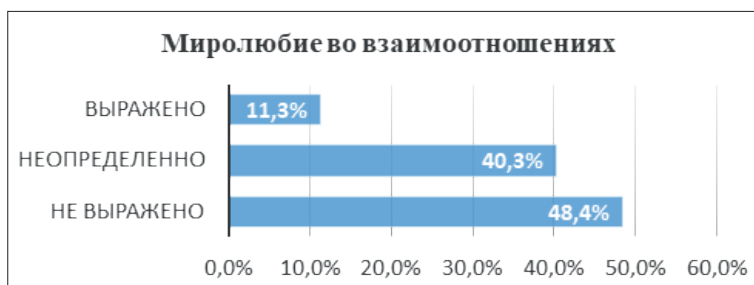


Рис. 9. Социальная установка «Миролюбие во взаимоотношениях»

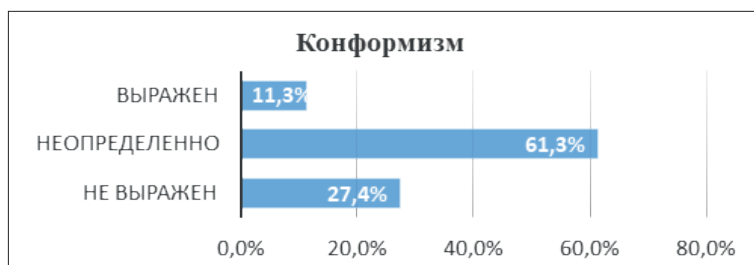


Рис. 10. Социальная установка «Конформизм»

ориентиров в общении и стремлении к эмоциональной насыщенности поведения в группе характерно для 11 % школьников.

Полученные результаты свидетельствуют, что личностные особенности детей подросткового возраста имеют разное влияние на общение с окружающими, как негативное, так и позитивное.

Личности с эгоистичной направленностью не умеют положительно взаимодействовать и имеют порядок личностных качеств, которые превращают взаимоотношения с такими людьми в деструктивное общение, которое опасно осложнениями, унижениями, несправедливыми огорчениями и мучениями для других школьников. Агрессия в общении придает деструктивное направление таким контактам. Агрессивность принимает разные формы, такие как тяга к отмщению, враждебная настроенность, попреки и угрозы, обидчивость, ворчливость, циничность, скептицизм и т. д. Известно, что люди, действующие анонимно, могут поступать агрессивно из-за снижения беспокойства за свою общественную самооценку. Оттого в группе дети подросткового возраста зачастую поступают более жестко по отношению к одноклассникам, чем в одиночку. Эмпатия играет огромную роль в отпоре развивающейся агрессивности:

чем она больше, тем более редко будет проявляться агрессивность.

Заключение

В работе выявлены социальные установки подростков, которые можно отнести к категории наиболее значимых и с точки зрения их влияния на мотивационно-ценностную сферу старшеклассников; и с точки зрения их регулирующей функции в поведении. Общая активность, направленная на поиск собственных путей решения проблем и достижения целей, на испытание, апробирование и развитие своих возможностей, определяет ориентацию старшеклассников в социальном пространстве. Такая направленность призвана обеспечивать старшеклассникам чувство самоопределения, самодетерминации, осознания своей субъектности, авторства сделанного ими выбора.

Полученные результаты полезны школьным психологам, родителям, педагогам при разработке программ содействия гармоничному личностному развитию старшеклассников, их самодетерминации и эффективной адаптации в ближнем социуме.

Литература

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Аспект - Пресс, 2016. 363 с.
2. Аниканова А. А. Психологические факторы изменения социальных установок молодежи в социальных движениях: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2010. URL: <https://guu.ru/files/referate/anikanova.pdf>
3. Асмолов А. Г., Ковальчук М. А. О соотношении понятия установки в общей и социальной психологии // Социальная психология: хрестоматия / сост. Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. М.: Аспект Пресс, 2008. С. 343–354.
4. Божович Л. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 398 с.

5. **Волкова А. И.** Психология общения. Ростов н/Д.: Феникс, 2007. 445 с.
6. **Девяткин А. А.** Явление социальной установки в психологии XX века. Калининград: Калинингр. ун-т, 1999. 309 с.
7. **Донога Л.** Влияние социальных установок на процесс адаптации старшеклассников и родителей в семье: дис. ... д-ра психол. наук. Кишинев, 2016. 227 с.
8. **Леонтьев Д. А.** Очерк психологии личности. М.: Смысл, 1993. 43 с.
9. **Монмолен Ж.** Изменение социальных установок / под ред. С. Московичи. СПб.: Питер, 2007. С. 100–149.
10. **Петровский А. В.** Психология и время. СПб.: Питер, 2007. 448 с.
11. **Романова Е. С.** Психодиагностика. М.: Кнорус, 2015. 336 с.
12. **Узнадзе Д. Н.** Установка у человека. Проблемы объективации // Психология личности в трудах отечественных психологов: хрестоматия / Л. В. Куликов [сост.]. СПб.: Питер, 2000. С. 87–91.
13. **Шихирев П. Н.** Современная социальная психология. М.: Ин-т психологии РАН, 1999. 447 с.
14. **Ajzen I.** Attitudes, personality, and behavior. Milton-Keynes, England: Open University Press / McGraw-Hill, 2005. 192 p.
15. **Myers D.** Social psychology. New York: McGraw-Hill, 2016. 772 p.
16. **Schwartz S. H.** Refining the theory of basic individual values // Journal of Personality and Social Psychology. 2012. Vol. 103. № 4. P. 663–688.
17. **Smith E. R., Mackie D. M.** Attitudes and attitude change & Attitudes and behavior // Social Psychology (third edition). SUA-New York: Psychology Press Taylor & Francis Group, 2007. P. 229–305.

References

1. **Andreeva G. M.** Social'naya psixologiya [Social psychology]. Moscow: Aspect-Press, 2016. 363 p.
2. **Anikanova A. A.** Psixologicheskie faktory` izmeneniya social`ny`x ustanovok molodezhi v social`ny`x dvizheniyax: avtoref. diss. na soiskanie uchenoj stepeni kandidata psixologicheskix nauk [Psychological factors of changing social attitudes of young people in social movements: diss. thesis ... PhD in Psychology]. Moscow, 2010. URL: <https://guu.ru/files/referate/anikanova.pdf>
3. **Asmolov A. G., Kovalchuk M. A.** O sootnoshenii ponyatiya ustanovki v obshhej i social`noj psixologii [On the relationship of the concept of social attitude in general and social psychology] // Social Psychology / ed. by E. P. Belinskaya, O. A. Tikhomandritskaya. Moscow: Aspekt Press, 2008. P. 343–354.
4. **Bozhovich L.** Lichnost` i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. St. Petersburg: Piter, 2008. 398 p.
5. **Volkova A. I.** Psixologiya obshheniya [Communication psychology]. Rostov na D.: Feniks, 2007. 445 p.
6. **Devyatkin A. A.** Yavlenie social`noj ustanovki v psixologii XX veka. [Social attitude in psychology of the XX century. Kaliningrad: Kaliningradsky universitet], 1999. 309 p.
7. **Donoga L.** Vliyanie social`ny`x ustanovok na process adaptacii starsheklassnikov i roditelej v sem`e: dissertaciya na soiskanie uchenoj stepeni doktora psixol. nauk [The influence of social attitudes on the process of adaptation of high school students and parents in the family: diss. thesis ... doctor of Psychological Sciences]. Kishenev, 2016. 227 p.
8. **Leontyev D. A.** Ocherk psixologii lichnosti [The essay on psychology of personality]. Moscow: Smisl, 1993. 43 p.
9. **Monmolen Zh.** Izmenenie social`ny`x ustanovok [Changing in social attitudes] / ed. by S. Moskvich. St. Petersburg: Piter, 2007. P. 100–149.
10. **Petrovsky A. V.** Psixologiya i vremya [Psychology and time]. St. Petersburg: Piter, 2007. 448 p.
11. **Romanova E. S.** Psixodiagnostika [Psychodiagnostics]. Moscow: Knorus, 2015. 336 p.
12. **Uznadze D. N.** Ustanovka u cheloveka. Problemy` ob`ektivacii [Person's attitude. Problems of objectivity] // Psychology of personality in Russian scientific works. St. Petersburg: Piter, 2000. P. 87–91.
13. **Shikhirev P. N.** Sovremennaya social`naya psixologiya [Modern social psychology]. Moscow: Institute of Psychology RAS, 1999. 447 p.

14. **Ajzen I.** Attitudes, personality, and behavior. Milton-Keynes, England: Open University Press / McGraw- Hill, 2005. 192 p.
15. **Myers D.** Social psychology. New York: McGraw-Hill, 2016. 772 p.
16. **Schwartz S. H.** Refining the theory of basic individual values // Journal of Personality and Social Psychology. 2012. Vol. 103. № 4. P. 663–688.
17. **Smith E. R., Mackie D. M.** Attitudes and attitude change & Attitudes and behavior // Social Psychology (third edition). SUA-New York: Psychology Press Taylor & Francis Group, 2007. P. 229–305.

УДК 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2020.33.1.09

ИГРОВОЙ МЕТОД КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПСИХОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ С РАЗНЫМИ ВАРИАНТАМИ ДИЗОНТОГЕНЕЗА

Б. М. Коган,

МГПУ, Москва,

KoganBM@mgpu.ru,

А. А. Мухина,

школа № 1799, Москва,

dadeko@inbox.ru,

Т. И. Хазиева,

МГПУ, Москва,

tanya.hazieva@gmail.com

В настоящее время отмечается значительный рост числа детей дошкольного и младшего школьного возраста с отклонениями в развитии, следствием которых является их неготовность к обучению в школе. Родители данной категории детей все чаще обращаются к специалистам за помощью по поводу дезадаптации их ребенка. В представленной статье приводятся результаты проведения коррекционной программы с использованием фольклорных игр у детей с различной степенью недоразвития, направленной на комплексное развитие моторных и когнитивных процессов, необходимых для эффективной адаптации в социуме.

Целью проведенного исследования явилась оценка эффективности игрового метода в коррекции нарушенного психомоторного развития у детей с умственной отсталостью легкой и средней степени тяжести при разных вариантах нарушенного развития.

Были обследованы дети с различной патологией: 32 ребенка с расстройством аутистического спектра, 34 ребенка с задержкой психического развития; 23 ребенка с умственной отсталостью легкой и средней степенями, а также 44 ребенка с синдромом Дауна, у которых проводился анализ основных показателей памяти и внимания.

В работе показано, что коррекционная работа с использованием фольклорных игр, направленная на нормализацию психомоторного развития детей с разными вариантами дизонтогенетического развития, приводит к значимым изменениям в их когнитивной сфере, в пространственной ориентировке и сфере произвольной регуляции деятельности.

Дети при всех вариантах дизонтогенеза, особенно при синдроме Дауна, обладают совершенно разными исходными показателями состояния высших когнитивных функций, колеблющимися от уровня, близкого к возрастной норме, до значительной степени задержки интеллектуального развития, более того, развитие внимания и памяти детей с синдромом Дауна происходит динамически и не зависит от возраста, так как в каждой возрастной группе присутствовали дети, показывающие высокие, средние и низкие результаты.

Ключевые слова: дизонтогенез; дошкольный возраст; младший школьный возраст; психомоторное развитие; когнитивное развитие; память; внимание.

Для цитаты: Коган Б. М., Мухина А. А., Хазиева Т. И. Игровой метод коррекции нарушений психомоторного развития у детей с разными вариантами дизонтогенеза // Системная психология и социология. 2020. № 1 (33). С. 112–119. DOI 10.25688/2223-6872.2020.33.1.09

Коган Борис Михайлович, доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета, Москва.

E-mail: *KoganBM@mail.ru*

Мухина Анастасия Александровна, педагог-психолог школы № 1799, Москва.

E-mail: *dadeko@inbox.ru*

© Коган Б. М., Мухина А. А., Хазиева Т. И., 2020

Хазиева Татьяна Ивановна, аспирант кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета, Москва.

E-mail: tanya.hazieva@gmail.com

UDC 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2020.33.1.09

GAME METHOD FOR THE CORRECTION OF PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT DISORDERS IN CHILDREN WITH DIFFERENT VARIANTS OF DYSONTOGENESIS

B. M. Kogan,

MCU, Moscow,

KoganBM@mgpu.ru,

A. A. Mukhina,

School № 1799, Moscow,

dadeko@inbox.ru,

T. I. Khazieva,

MCU, Moscow,

tanya.hazieva@gmail.com

Currently there is a significant increase in the number of preschoolers and younger school children with developmental disabilities, resulting in their unwillingness to attend school. Parents of this category of children are increasingly turning to professionals for help regarding the maladjustment of their child. The article presents the results of the remedial programs using folk games in children with different degrees of underdevelopment, aimed at comprehensive development of motor and cognitive processes required for effective adaptation in society.

The goal of the study was to research the effectiveness of the game method of correction of impaired psychomotor development in children with mental retardation of mild and moderate severity by different types of disturbed development.

Had the study included children with various pathologies: 32 children with autism spectrum disorder, 33 — with mental retardation and 22 with mental retardation have mild or medium degree, and 44 children with down syndrome, which took the analysis of the main indicators of memory and attention.

It is shown that remedial work using folk games, aiming at the normalization of psychomotor development of children with different dysontogenetic development leads to significant changes in their cognitive sphere, in the spatial orientation and scope of arbitrary regulation of activity.

Children in all variants of dysontogenesis, especially down's syndrome, have a completely different initial condition indicators of higher cognitive functions, ranging from levels close to age norm, to a large extent the delay of intellectual development, moreover, the development of attention and memory in children with down's syndrome takes place dynamically and does not depend on age, as each age group was attended by children showing high, medium and low results.

Keywords: dysontogenesis; preschoolers; junior school students; psychomotor development; cognitive development; memory; attention.

For citation: Kogan B. M., Mukhina A. A., Khazieva T. I. Game Method for the Correction of Psychomotor Development Disorders in Children with Different Variants of Dysontogenesis // Systems Psychology and Sociology. 2020. № 1 (33). P. 112–119. DOI 10.25688/2223-6872.2020.33.1.09

Kogan Boris Mikhaylovich, Doctor of Biological Sciences, Professor, Head of the Department of Clinical and Special Psychology at the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University, Moscow, Russia.

Mukhina Anastasiya Aleksandrovna, Educational Psychologist at School № 1799, Moscow, Russia.

E-mail: dadeko@inbox.ru.

Khazieva Tatiana Ivanovna, a Post-Graduate Student at the Department of Clinical and Special Psychology at the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the Moscow City University, Moscow, Russia.
Email: tanya.hazieva@gmail.com

Введение

Сегодня отмечается значительный рост числа детей дошкольного и младшего школьного возраста с отклонениями в развитии, у них обнаруживаются той или иной выраженности нарушения памяти, внимания, которые включаются в симптомы таких нервно-психических расстройств, как умственная отсталость, расстройства психического развития, задержка общего и речевого развития; заикание [2; 8; 11; 16]. К категории нервно-психических расстройств также относятся различные проявления аутистического спектра, дефицит внимания, гиперактивность и целый ряд других аномалий развития, включая генетические синдромы, прежде всего болезнь Дауна. К преморбидным факторам, способствующим развитию нарушений ряда психических функций, относят избыточную массу тела, существенно влияющую на эмоциональную сферу здоровых подростков [5].

Дети с отклонениями в развитии проявляют различные черты девиантного поведения: не взаимодействуют со взрослыми, даже с родителями, не играют со сверстниками, нередко ведут себя ауто- и гетероагрессивно [1; 12; 14].

В патогенезе различных форм отклоняющегося развития особое место занимает дефицитарность базовых предпосылок психической деятельности, чаще всего формирующаяся в пренатальном и раннем постнатальном периодах онтогенеза [13; 15].

Опыт работы с «аномальными» детьми показывает, что в первую очередь страдает раннее моторное развитие, формирование механизмов ориентации в пространстве и пространственно-временных отношений, а также функции программирования и регуляции деятельности. Следовательно, увеличивается разрыв между реальными возможностями ребенка и возрастными (нормативными) социально-психологическими требованиями. В младшем школьном возрасте это приводит к нарушениям поведения и умственной

работоспособности, а также мотивационно-личностной дезадаптации в целом.

В этой связи целью исследования стала оценка эффективности игрового метода в коррекции нарушенного психомоторного развития у детей с умственной отсталостью легкой и средней степени тяжести при разных вариантах нарушенного развития.

Метод и методика исследования

Методика психомоторной коррекции, примененная в представленной работе, выстроена на пересечении трех основных направлений:

- 1) телесно-ориентированная терапия;
- 2) нейропсихология детского возраста;
- 3) возрастная психология.

Методологически методика опирается на современные представления о трехуровневой системе онтогенетического анатомического и физиологического развития мозга, а методически — на адаптированный вариант известных психотехник и фольклорные игры [6; 7; 10].

При работе на первом уровне восстанавливается основной энергетический ресурс организма. Проводится коррекция основных нарушений этого уровня: истощаемости нервной системы, нарушений тонуса, дефицита собственной инициативы и интереса, нарушений памяти и внимания, эмоциональной изменчивости и переключаемости внимания, импульсивности [3; 4; 16; 17].

На втором уровне коррекция направлена на увеличение объема запоминаемого материала, а также улучшение качества его усвоения, расширение слухового, зрительного, тактильного и обонятельного восприятия. Работа ведется над формированием и развитием пространственных представлений, телесной ловкости, внимания [4; 18].

На третьем уровне формируется произвольная саморегуляция, самоконтроль, способность к построению собственной программы и ее выполнению. Отрабатываются

также коммуникативные навыки, необходимые для успешной социальной адаптации. Благодаря работе с детьми на этом этапе у них улучшается восприятие и внимание, укрепляется память, развивается воображение. Дети значительно продвигаются в способности понимать правило и следовать ему, понимать инструкции, они лучше координируют свои действия и поведение [4; 19].

В процессе работы не использовалась классическая комплексная программа по психомоторному развитию А. В. Семенович и Е. А. Воробьевой [8; 9], так как она рассчитана на детей с легкой и легко-средней степенью нарушений. А для детей со средней тяжестью и тяжелой степенью нарушения не подходит. Такие дети, как правило, не способны выполнить задания из классической программы, они слишком сложны для их понимания, в особенности дыхательные и глазодвигательные упражнения, растяжки и др. Поэтому были подобраны и адаптированы доступные для их понимания и выполнения игры и упражнения. В авторской модификации программы используются фольклорные игры, которые могут воздействовать на все иерархические уровни психической деятельности человека и их роль в коррекционной работе можно считать научно обоснованной [1; 5].

Целью методики коррекции психомоторных нарушений с использованием фольклорных игр было формирование произвольной саморегуляции за счет комплексного развития моторного и когнитивного уровней для развития пространственных представлений и речи через воссоздание русской традиционной культуры; а также формирование навыков общения у детей с различной степенью недоразвития, необходимые для эффективной адаптации в социальной среде, а также для успешного обучения в школе.

Представленная методика коррекции психомоторных нарушений разработана на базе центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Тверской» (Москва) и должна использоваться в работе с детьми с особенностями развития в нескольких возрастных группах от 4 до 9 лет. Учитывая то, что для детей разного возраста есть свои содержательные особенности, игры и упражнения

разрабатывались и подбирались в соответствии с возрастом, на основе интереса ребенка к игре.

Для обеспечения эффективной работы в группе присутствовало не более 4–5 детей и двое взрослых специалистов-воспитателей, что позволяло проводить различные игры, организовать взаимопомощь, поддерживать оптимальный темп и эффективность работы каждого ребенка. В группу принимались дети как с отклонениями в развитии (задержка психического развития, умственная отсталость, ранний детский аутизм, органические и соматические заболевания), так и условно нормативные дети, находящиеся в группе риска по возникновению различных нарушений с трудностями адаптации в новом коллективе, дети, не посещающие детские образовательные учреждения, дети с характерологическими особенностями, достигающие уровня акцентуаций характера.

На первых этапах работы группы возможно проведение занятий вместе с родителями. Программа «Вьюшки» рассчитана на 36 часов работы с детьми. Ребенок посещает занятия один раз в неделю в течение семи месяцев.

Исходя из цели применения методики коррекции психомоторных нарушений у детей, были сформулированы следующие задачи, направленные на улучшение состояния каждого ребенка:

- развитие осознания себя как активного участника группы;
- развитие осознания собственного тела;
- расширение спектра телесных ощущений (дифференциация ощущений);
- развитие крупной и мелкой моторики;
- развитие базисных пространственных представлений;
- развитие способности вовремя включиться в деятельность и прекратить ее (навыки самоконтроля);
- развитие умения играть по правилам (понимание и принятие правил игры);
- развитие внимания и памяти;
- активизация и развитие воображения;
- развитие чувства ритма;
- развитие речи (чувства родного языка);
- развитие способности выражать свои чувства через речь;

- развитие способности сопереживать, понимать чувства другого человека;
- освоение игровой роли;
- получение опыта и навыков вербального и невербального общения.

Характеристика испытуемых

В статье представлены результаты применения комплексной методики психомоторной коррекции для детей с особенностями развития дошкольного и младшего школьного возраста «Вьюшки». Было обследовано 133 ребенка, из них 83 мальчика и 53 девочки. Возраст детей — от 5 до 7 лет (средний возраст — $6,2 \pm 0,4$ года) с различной патологией: 32 ребенка с расстройством аутистического спектра, 34 ребенка с задержкой психического развития и 23 ребенка с умственной отсталостью легкой и средней степени, а также 44 ребенка с синдромом Дауна, у которых проводился анализ основных показателей памяти и внимания.

Результаты и их обсуждение

Оценка динамики результатов коррекционной работы осуществлялась по трем блокам.

В *когнитивно-аффективный блок* входили четыре шкалы: понимание смыслового компонента игры, развитие речи (увеличение словарного запаса; четкость речевого высказывания), ориентировка в пространстве, эмоциональная вовлеченность.

В *моторный блок* вошли шесть шкал: общая моторика, удержание равновесия, реципрокные движения и перекрестная координация, зрительно-моторная координация, мелкая моторика, темп деятельности.

В *блок произвольной регуляции деятельности* вошли четыре шкалы: выполнение простых произвольных двигательных программ с помощью мяча, выполнение сложных произвольных двигательных программ (отстукивание ритмов руками), удержание алгоритма деятельности, удержание игровых правил деятельности.

Продолжительность групповой работы составляла около семи месяцев. Все дети

улучшили свои показатели по тесту после пройденной коррекции. Средний балл улучшения показателя теста составил 15. Далее мы сравнили средние показатели улучшения детей по диагнозам. Оказалось, что наибольших изменений добились дети с задержкой психического развития ($18,2 \pm 0,3$ балла), а наименьших — дети с расстройством аутистического спектра ($12,5 \pm 1,2$ балла). Средние результаты показали дети с умственной отсталостью ($15,3 \pm 0,8$ балла).

При анализе средних значений изменения показателей теста за семь месяцев по каждой шкале обнаружено, что больше всего статистически значимых изменений было в блоке когнитивно-аффективном и блоке произвольной регуляции деятельности. У детей выявлено достоверное повышение значений «понимания смыслового компонента игры» с $1,2 \pm 0,2$ до $2,1 \pm 0,1$ ($p < 0,002$), «развития речи» с $1,3 \pm 0,3$ до $2,2 \pm 0,2$ ($p < 0,05$), «ориентировки в пространстве» с $1,1 \pm 0,1$ до $2,6 \pm 0,4$ ($p < 0,001$), «темпа деятельности» с $1,2 \pm 0,3$ до $2,2 \pm 0,3$ ($p < 0,01$), «выполнение простых произвольных программ» с $1,5 \pm 0,4$ до $2,5 \pm 0,3$ ($p < 0,01$), «выполнение сложных произвольных программ» с $1,2 \pm 0,4$ до $1,8 \pm 0,2$ ($p < 0,05$), «соблюдения правил игр» с $0,8 \pm 0,2$ до $1,8 \pm 0,3$ ($p < 0,05$). По остальным шкалам («эмоциональная вовлеченность», «общая моторика», «удержание равновесия», «реципрокные движения и перекрестная координация», «зрительно-моторная координация», «мелкая моторика», «удержание алгоритма деятельности») также обнаруживается существенное повышение значений после коррекционных занятий, не достигающее, однако, статической достоверности.

Заключение

Результаты представленного исследования убедительно демонстрируют, что коррекционная работа с использованием фольклорных игр, направленная на нормализацию психомоторного развития, приводит к значимым изменениям в когнитивной сфере, в пространственной ориентировке и сфере произвольной регуляции деятельности детей

с разными вариантами дизонтогенетического развития. Выявлено повышение показателей общей психической активности и работоспособности за счет ускорения темпа выполнения задания детьми. Игровой метод способствует позитивным изменениям в сенсомоторной сфере, что, в свою очередь, влияет на динамику развития познавательных функций у детей, а также приводит к развитию эмоционально-личностных качеств детей.

Результаты изучения состояния основных характеристик памяти и внимания у детей показали, что каждый ребенок (особенно с синдромом Дауна) имеет свои индивидуальные характеристики, диктующие необходимость разработки индивидуальной траектории коррекции нарушений памяти и внимания. Дети с синдромом Дауна обладают совершенно разными исходными показателями состояния высших когнитивных функций, колеблющимися от уровня, близкого к возрастной норме, до значительной степени задержки интеллектуального развития.

Развитие внимания и памяти детей происходит динамически и не зависит от возраста, так как в каждой возрастной группе присутствовали дети, показывающие высокие, средние

и низкие результаты, а определяется видом и тяжестью дефекта.

Для данной категории детей необходимо учитывать особенности состояния здоровья, прежде всего нарушения зрения и слуха, которые оказывают влияние на продуктивную деятельность. Так, слух ребенка имеет тесную взаимосвязь с речью. Например, если у ребенка имеется нарушение слуха, это будет являться одной из причин нарушения понимания речи, что, в свою очередь, оказывает влияние на развитие внимания.

Долгосрочная память детей, страдающих болезнью Дауна, развита значительно лучше, нежели кратковременная. При многократном повторении похожих заданий дети благодаря долговременной памяти справляются с ними намного лучше.

Концентрация внимания детей во всех группах, кроме групп детей с умственной отсталостью средней тяжести, повышается с возрастом, но и здесь необходимо учитывать особенности здоровья и частоту посещения групповых комплексных занятий. Для большинства детей трудно долго удерживать свое внимание и усидеть на месте, не отвлекаясь на посторонние стимулы, тем более в большом пространстве.

Литература

1. **Коган Б. М., Куликова Т. Г.** Современные исследования низкого когнитивного темпа у детей: аналитический обзор // Системная психология и социология. 2018. № 2. С. 47–58.
2. **Коган Б. М., Дроздов А. З., Куликова Т. Г.** Нейродинамический дефицит у детей с трудностями школьного обучения. М.: Парадигма, 2018. 140 с.
3. **Корнеева В. А.** Сенсомоторная коррекция при нарушениях психического развития у детей младшего школьного возраста // Антропов Ю. Ф., Шевченко Ю. С. Лечение детей с психосоматическими расстройствами. СПб.: Речь, 2002. Ч. 2. Гл. 7. С. 462–483.
4. **Коршунов Д. Н.** Сенсомоторное развитие аномального ребенка дошкольного и младшего школьного возраста. М., 2009. 96 с.
5. **Мухина А. А., Дроздов А. З., Коган Б. М.** Использование приемов сенсомоторной коррекции при реабилитации детей с синдромом Дауна // Специальное образование. 2014. № 3. С. 63–70.
6. **Семаго Н. Я., Семаго М. М.** Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М.: АРКТИ, 2003. 143 с.
7. **Семаго Н. Я., Семаго М. М.** Психологические особенности проблемных детей: лекции 1–4. М.: Педагогич. ун-т «Первое сентября», 2008. 60 с.
8. **Семенович А. В., Воробьева Е. А.** Комплексная методика психомоторной коррекции / Факультет коррекционной педагогики МГПУ; Психолого-медико-социальный центр помощи детям и подросткам Северо-Западного округа. М.: МГПУ; ПМСЦ помощи детям и подросткам СЗО, 1998. 76 с.
9. **Семенович А. В.** Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. М.: Генезис, 2007. 474 с.

10. Султанова А. С., Горячева Т. Г. Сенсомоторная коррекция при психосоматических расстройствах в детском возрасте // Бихевиорально-когнитивная психотерапия детей и подростков: монография / под ред. Ю. С. Шевченко. СПб.: Речь, 2003. Гл. 12. С. 465–490.
11. Староверова М. С. Психологический феномен школьной неуспешности: учеб.-методич. пособие. Саарбрюккен: LAP Lamber, 2016. 175 с.
12. Becker Stephen P. For some reason I find it hard to work quickly: introduction to the special issue on sluggish cognitive tempo // Journal of Attention Disorders. 2017. Vol. 21. Issue 8. P. 615–622.
13. Hornung C., Romain M., Michel F. General and specific contributions of RAN to reading and arithmetic fluency in first graders: a longitudinal latent variable approach // Frontiers in Psychology. 2017. Vol. 8. P. 1746.
14. Iglesias-Sarmiento V. Mathematical learning disabilities and attention deficit and/or hyperactivity disorder: a study of the cognitive processes involved in arithmetic problem solving / V. Iglesias-Sarmiento et al. // Research in Developmental Disabilities. 2017. Vol. 61. P. 44–54.
15. Fenollar Cortés J. External validity of ADHD inattention and sluggish cognitive tempo dimensions in Spanish children with ADHD / J. Fenollar Cortés et al. // Journal of Attention Disorders. 2017. Vol. 21. P. 655–666.
16. Krause M. B. Pay attention! Sluggish multisensory attentional shifting as a core deficit in developmental dyslexia // Dyslexia. 2015. Vol. 21. P. 285–303.
17. Lee S., Burns G. L., Becker S. P. Can sluggish cognitive tempo be distinguished from ADHD inattention in very young children? Evidence from a sample of Korean pre-school children // Journal of Attention Disorders. 2017. № 21. P. 623–631.
18. Leopold D. R. Attention-deficit / hyperactivity disorder and sluggish cognitive tempo through-out childhood: Temporal invariance and stability from preschool through ninth grade / D. R. Leopold et al. // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2016. № 57. P. 1066–1074.
19. Hopstaken J. F. Shifts in attention during mental fatigue: Evidence from subjective, behavioral, physiological, and eye-tracking data / J. F. Hopstaken et al. // Journal of Experimental Psychology. 2016. № 42 (6). P. 878–889.

References

1. Kogan B. M., Kulikova T. G. Sovremennyye issledovaniya nizkogo kognitivnogo tempa u detej: analiticheskij obzor [Modern studies of low cognitive pace in children: an analytical review] // Systems Psychology and Sociology. 2018. № 2. P. 47–58
2. Kogan B. M., Drozdov A. Z., Kulikova T. G. Nejrodinamicheskij deficit u detej s trudnostyami shkol'nogo obucheniya [Neurodynamic deficiency in children with school difficulties]. M.: Paradigm, 2018. 140 p.
3. Korneeva V. A. Sensomotornaya korrekciya pri narusheniyax psixicheskogo razvitiya u detej mladshogo shkol'nogo vozrasta [Sensomotor correction for mental development disorders in primary school children] // Antropov Yu. F., Shevchenko Yu. S. Lechenie detej s psixosomaticheskimi rasstrojstvami [Treatment of children with psychosomatic disorders]. St. Petersburg: Rech', 2002. Ch. 2. Gl. 7. P. 462–483.
4. Korshunov D. N. Sensomotor development of an abnormal child of preschool and primary school age. Moscow, 2009. 96 p.
5. Mukhina A. A., Drozdov A. Z., Kogan B. M. Ispol'zovanie priemov sensomotornoj korrekcii pri rehabilitacii detej s sindromom Dauna [The use of sensory-motor correction techniques for the rehabilitation of children with Down syndrome] // Special education. 2014. № 3. P. 63–70.
6. Semago N. Ya., Semago M. M. Problemnyye deti. Osnovy diagnosticheskoy i korrekcionnoj raboty psixologa [Problem children. The basics of the diagnostic and correctional work of a psychologist]. Moscow: ARKTY, 2003. 143 p.
7. Semago N. Ya., Semago M. M. Psixologicheskie osobennosti problemny'x detej: lekci 1–4 [Psychological features of problem children]. M.: Pedagogich. un-t «Pervoe sentyabrya», 2008. 60 p.
8. Semenovich A. V., Vorob'eva E. A. Kompleksnaya metodika psixomotornoj korrekcii / Fakul'tet korrekcionnoj pedagogiki MGPU; Psixologo-mediko-social'ny'j centr pomoshhi detyam i podrostkam Severo-Zapadnogo okruga [Integrated technique of psychomotor correction. Moscow State Pedagogical University Faculty of Corrective Pedagogy Psychological-Medical-Social Center for Assistance to Children

and Adolescents of the North-Western District]. Moscow: MGPU; PMSCz pomoshhi detyam i podrostkam SZO, 1998. 76 s.

9. **Semenovich A. V.** Nejropsixologicheskaya korrakciya v detskom vozraste. Metod zameshhayushhego ontogeneza [Neuropsychological correction in childhood. The method of replacement ontogenesis]. M.: Genezis, 2007. 474 p.

10. **Sultanova A. S., Goryacheva T. G.** Sensomotornaya korrakciya pri psixosomaticeskix rasstrojstvax v detskom vozraste [The sensorimotor correction for psychosomatic disorders in childhood] // Bixevioral'no-kognitivnaya psixoterapiya detej i podrostkov: monografiya / pod red. Yu. S. Shevchenko [Behavioral-cognitive psychotherapy of children and adolescents / ed. by Yu. S. Shevchenko]. St. Petersburg: Rech', 2003. Ch. 12. S. 465–490.

11. **Staroverova M. S.** Psixologicheskij fenomen shkol'noj neuspeshnosti: uchebno-metodicheskoe posobie [The psychological phenomenon of school failure]. Saarbrücke: LAP LAMBER. 175 p.

12. **Becker Stephen P.** For some reason I find it hard to work quickly: introduction to the special issue on sluggish cognitive tempo // Journal of Attention Disorders. 2017. Vol. 21. Issue 8. P. 615–622.

13. **Hornung C., Romain M., Michel F.** General and sSpecific contributions of RAN to reading and arithmetic fluency in first graders: a longitudinal latent variable approach // Frontiers in Psychology. 2017. Vol. 8. P. 1746.

14. **Iglesias-Sarmiento V.** Mathematical learning disabilities and attention deficit and/or hyperactivity disorder: a study of the cognitive processes involved in arithmetic problem solving / V. Iglesias-Sarmiento et al. // Research in Developmental Disabilities. 2017. Vol. 61. P. 44–54.

15. **Fenollar Cortés J.** External validity of ADHD inattention and sluggish cognitive tempo dimensions in Spanish children with ADHD / J. Fenollar Cortés et al. // Journal of Attention Disorders. 2017. Vol. 21. P. 655–666.

16. **Krause M. B.** Pay attention! Sluggish multisensory attentional shifting as a core deficit in developmental dyslexia // Dyslexia. 2015. Vol. 21. P. 285–303.

17. **Lee S., Burns G. L., Becker S. P.** Can sluggish cognitive tempo be distinguished from ADHD inattention in very young children? Evidence from a sample of Korean pre-school children // Journal of Attention Disorders. 2017. № 21. P. 623–631.

18. **Leopold D. R.** Attention-deficit / hyperactivity disorder and sluggish cognitive tempo through-out childhood: Temporal invariance and stability from preschool through ninth grade / D. R. Leopold et al. // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2016. № 57. P. 1066–1074.

19. **Hopstaken J. F.** Shifts in attention during mental fatigue: Evidence from subjective, behavioral, physiological, and eye-tracking data / J. F. Hopstaken et al. // Journal of Experimental Psychology. 2016. № 42 (6). P. 878–889.

УДК 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2020.33.1.10

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ В ТРУДАХ В. Г. БЕЛИНСКОГО И Н. И. ПИРОГОВА

Д. В. Иванов,
НГПУ, Новосибирск,
ivanovdirkutsk@yandex.ru

В статье рассматриваются взгляды и идеи, сфокусированные в теориях развития и воспитания В. Г. Белинского и Н. И. Пирогова, являющиеся значимыми для отечественной истории психологической мысли XIX столетия. Имена этих мыслителей, их теории вошли в золотой фонд российской возрастной (детской) педагогической психологии, психологии личности. Общими для них стали проблемы духовно-нравственной психологии становящегося и развивающегося человека. Основополагающим феноменом в описаниях человека, его сущности, богатства внутреннего мира (психики), по мнению этих мыслителей, являлась борьба, причины которой определялись как личностно-ценностные, общественно полезные и армейско-военные. Психологические теории выдающихся отечественных мыслителей, их составляющие принципы, разработанные на основе длительных наблюдений, жизненного опыта и умозаключений, позволяли описывать природу феномена борьбы в повседневности человека, выделять ряд закономерностей, связанных с ним. Более важным явилось то, что психологические теории развития и воспитания позволяли предвидеть результат их воздействия на человека, сконструировать значимый для общества идеал. Представленные теории остаются ценными и в современной психологии, они содержат психологические механизмы, идеальные модели, подходящие для выделения тех атрибутов личности, которые позволяют ей стать успешной и полезной обществу.

Ключевые слова: психология сердца; человек борющийся; борьба; причины борьбы; психологические механизмы; рефлексия; поэзия; дружба; любовь; вдохновение; сочувствие; метаволя.

Для цитаты: Иванов Д. В. Психологические идеи в трудах В. Г. Белинского и Н. И. Пирогова // Системная психология и социология. 2020. № 1 (33). С. 120–134. DOI 10.25688/2223-6872.2020.33.1.10

Иванов Денис Васильевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск.
E-mail: *ivanovdirkutsk@yandex.ru*

UDC 159.9

DOI 10.25688/2223-6872.2020.33.1.10

PSYCHOLOGICAL IDEAS IN THE WORKS OF V. G. BELINSKY AND N. I. PIROGOV

D.V. Ivanov,
NSPU, Novosibirsk,
ivanovdirkutsk@yandex.ru

The article considers the views and ideas focused in the theories of development and education of V. G. Belinsky and N. I. Pirogov, which are significant for the national history of psychological thought of the XIX century. The names of these thinkers and their theories were included in the Golden Fund of Russian age (children's) psychology, pedagogical psychology, and personality psychology.

© Иванов Д. В., 2020

However, they shared the problems of spiritual and moral psychology of the emerging and developing person. According to these thinkers, the fundamental phenomenon in describing a person, his essence, and the richness of his inner world (psyche) was the struggle, which allowed them to represent the image of a struggling person of the modern era. The reasons for the struggle were defined as personally valuable, socially useful, and army-military. Psychological theories of outstanding Russian thinkers, their constituent principles, developed on the basis of long-term observations, life experience and conclusions, allowed to describe the nature of the phenomenon of struggle in everyday life, to identify a number of laws associated with it. More important was the fact that psychological theories of development and education made it possible to anticipate the result of the influence on a person, to construct an ideal significant for the society. The presented theories remain valuable in modern psychology. They contain psychological mechanisms and ideal models suitable for identifying those attributes of a person allowing it to become successful and valuable in the society.

Keywords: the psychology of the heart; struggling person; struggle; causes of struggle; psychological mechanisms; reflection; poetry; friendship; love; inspiration; empathy; metavolya.

For citation: Ivanov D. V. Psychological Ideas in the Works of V. G. Belinsky and N. I. Pirogov // Systems Psychology and Sociology. 2020. № 1 (33). P. 120–134. DOI: 10.25688/2223-6872.2020.33.1.10

Ivanov Denis Vasilievich, PhD in Pedagogics. Docent at the Department of General Psychology and History of Psychology of the Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia.

E-mail: ivanovdirkutska@yandex.ru

Введение

История отечественной психологии постоянно и заинтересованно рассматривает вопросы комплексного характера, связанные с пониманием человека и представлениями о нем, его сущности и возможностях развития в далеком прошлом, поскольку это позволяет обнаруживать те зоны ее роста, которые признаются актуальными на данном этапе ее формирования и становления [31: с. 5]. В рамках понимания собственной истории как оригинальной части развития мировой психологической науки [33: с. 164] реконструируются те взгляды и идеи, которые входят в теоретические предположения и в сами теории «недооцененных» мыслителей далекого прошлого, но остающихся важными для истории отечественной психологии как показатель оригинальности ее мысли. Интересным, точнее заслуживающим внимания, является такой показатель оригинальности отечественной психологической мысли, как феномен борьбы, представленный в своих описаниях и характеристиках в научном наследии многих российских мыслителей.

Борьба и ее значимость в психологии человека

Психологическая мысль XIX столетия, и особенно первой его половины, развивалась в условиях николаевской России. Николай I, прозванный в народе Палкиным, правил на протяжении тридцати лет (1825–1855). На фоне внешнего лоска военных мундиров, громогласных окриков, свистящих палок, усиливающейся бюрократизации, формализации и регламентации всего и вся делались колоссальные попытки сохранить статус-кво империи предыдущего правления. В 1836 г. было подтверждено монопольное право землевладельцев-помещиков на владение крепостными крестьянами (их «животом» и «душами»), усилены репрессии против инакомыслящих [10: с. 246–248]. Несмотря на это, в империи, пережившей глубокое потрясение после восстания декабристов в 1825 г., ряда крестьянских волнений 30–40-х гг. XIX в. [Там же: с. 162–173, 248], в духовно-нравственной жизни прогрессивного общества наметилась тенденция сличения своих идеалов с идеалами декабристов и передовой, «университетски образованной», думающей интеллигенции, а в повседневности — поиск нравственного образа современного человека [1: с. 81 и след.; 8; 9: с. 15 и след.; 11: с. 78–338; 13: с. 197–206; 14–16; 17: с. 37–73; 18; 19: с. 219–220;

21: с. 86–99; 22: с. 16; 23; 25: с. 31–33; 36; 37: с. 23–50; 40]. Психологическая мысль того времени опиралась на наследие философского века (А. С. Пушкин), идеалом которого была борьба и человек борющийся, стремящийся к духовному самопознанию и самосовершенствованию. Причинами такой борьбы выступали следующие мотивы:

- лично-ценностные, значимые для человека, опознающего свое «я»;
- общественно-полезные, позволяющие человеческому сообществу глубоко познавать возможности своих сочленов;
- армейско-военные, стимулирующие героическое поведение истинных сынов отечества.

При описании морально-нравственного императива, развития нравственной психологической мысли того времени вновь возникает вопрос о человеке «внутреннем» и «внешнем».

Особый интерес здесь могут представлять теории развития и воспитания человека, составившие психологическое наследие В. Г. Белинского и Н. И. Пирогова, в котором борьбе и ее психологическим проявлениям отводится существенное место.

В. Г. Белинский: борьба человека — есть условие его жизни

Интерес к феномену борьбы как к определенному универсуму, как явлению в сущности человека, ее психологическому описанию и педагогической оценке проявил Виссарион Григорьевич Белинский (1811–1848) — глубокий мыслитель, просветитель, знаток философии и психологии, литературный критик. С его именем, его научным творчеством в первой половине XIX в. связан следующий шаг в развитии научной психологии [14; 16; 21: с. 93–94; 23; 37: с. 28–33]. Известный историк общественной науки Л. А. Степашко дала точную оценку этому времени: «рассматриваемый период, характеризовавшийся в культурно-историческом развитии становлением национального самосознания, предстает в развитии педагогической мысли временем формирования общественно-педагогического сознания» [38: с. 138].



В. Г. Белинский (1811–1948).
Портрет кисти А. К. Горбунова. 1876 г.

В творческом наследии Белинского присутствуют идеи и теории психолого-педагогического характера. Его младшие современники писали, что он был «учителем и воспитателем русского общества», его «высших гуманитарных принципов» и стремлений, сам «сражался с замеченным им злом со всей присущей ему энергией и страстностью» [20: с. 444; 445]. Белинский, отмечали они, всю свою жизнь трудился над воспитанием своих современников, он «весь свой огромный талант, все свои благородные помыслы, весь яркий пламень своего чудного сердца» отдал этому делу [35: с. 1, 59].

Психологи и педагоги традиционно оценивают творчество Белинского как гениального мыслителя, оставившего потомкам духовное наследие, имеющее непреходящее значение [39: с. 47], считают его основателем революционно-демократического направления в гуманитарных науках [13: с. 198; 18: с. 49; 19: с. 242; 21: с. 93–94; 26: с. 96; 30; 41: с. 28; 44: с. 187], подчеркивают важность его воззрений для развития передовой русской психологии XIX столетия [32: с. 98]. Несмотря на это, изучение его наследия во всей его многозначности еще предстоит сделать.

Белинский через всю жизнь пронес неугасимый интерес к народной словесности (былины, легенды, сказки), используя даже в письмах метафоры, аллегории и сравнения, характерные для образов борьбы и борющегося человека [42: с. 207; 216]. Неудивительно, что он оказывается знаком и с кардиогностическим принципом, сохранившимся в отечественной культуре, с основами «сердцеведения» и «душесловия», морально-нравственной психологией философского века, пришедшими к нему вместе с новиковскими журналами, литературным и публицистическим наследием XVIII в. Значительны для истории психологической мысли высказывания Белинского о мотивах борьбы и ее значимости для личности человека в контексте нравственного развития и воспитания.

Белинский верит в человека, в возможность совершенствования его природы: «он рождается не разумным, но только способным быть разумным» [6: с. 15]). В целом он исходил из понимания человека как биологического существа с естественно данным ему от природы телом («за душою надо замечать организм», «за массой тела нужно видеть душу», а «по сложению своего тела он имеет страсти» [Там же]); присущие ему психические проявления мог объяснить наличием физиологического основания, материального субстрата.

Развитие, воспитание и самовоспитание — его идеалы: «воспитание есть первое благо человека, первая необходимость: от него зависит судьба всей его жизни», «доброе воспитание всего нужнее для молодого человека» [Там же: с. 17]. Человек — существо реальное («разумно-созидательная сущность»), ему присущ высокий статус и только ему свойственное человеческое достоинство, поэтому он принадлежит и к миру духовному, где господствует самопознание, где действуют идеалы человечности. Эти тезисы послужили основанием для создания теории развития и воспитания человека в рамках морально-нравственной психологии Белинского.

Современные исследователи справедливо подчеркивают, что для Белинского человек ценен как высшая цель воспитания [26: с. 96], как суть осмысления всей психологической

мысли. Человек в теории Белинского — это борец, оружием которого должна быть любовь, а смыслогенетической ценностью — человечность, под которой подразумевается, прежде всего, «живое соединение в одном лице тех общих элементов духа, которые равно необходимые для всякого человека, какой бы он ни был нации, какого бы он ни был звания, состояния, в каком бы возрасте жизни и при каких бы обстоятельствах ни находился, — тех общих элементах, которые должны составлять его внутреннюю жизнь, его драгоценнейшее сокровище, и без которых он не человек» [5: с. 227]. Под общими элементами духа понимается доступность человеческих чувств, мыслей, степень их выраженности, а также принимается во внимание образованность человека, поскольку он предстает «разумно-сознательной сущностью и органом всего сущего». Чем более рельефно проявляется глубина его сущности, тем ему более доступно все человеческое, тем более он человек. По мнению Белинского, человеку («разумно-созидательной сущности») свойственно искать истину, а ее поиск есть интенция исследуемой русским мыслителем борьбы. Одухотворенность такой идеей позволяла ему писать следующее: «И благо тому, кто не праздным зрителем смотрел на этот океан шумно несущейся жизни... но кто не терял при этом из вида и путеводной звезды, указывающей на цель борьбы и стремление, кто не был глух к голосу свыше: “Борись и погибай, если надо; блаженство впереди тебя, и если не ты — братья твои наслаются им и восхвалят вечного Бога сил и правды!” <...> Благо тому, кто, падая в борьбе за святое дело совершенствования, с упоением страстного блаженства погружался в успокоительное лоно силы, вызвавшей его на дело жизни, и восклицал в священном восторге: “Все тебе и для тебя, а моя высшая награда — да святится имя твое и да придет царствие твое!..”» [5: с. 34].

Белинский видит в отдельном человеке целый мир «страстей, чувства, желаний, сознания», составляющий суть человеческой природы. Чем более человек проявляет свою причастность к общему миру человеческой природы, тем более он обозначен в рамках

внешней, общественно-полезной и даже армейско-военной борьбы, поскольку носит в своем духе, в своем сердце «жизнь общества» (чувствует, мыслит, страдает, блаженствует). Единственное, что заставляет мыслителя предостерегать о превратностях борьбы, так это наличие крайностей в случае окончательной победы, когда внутренний гражданин (сфера социальных ценностей) уничтожит внутреннего человека (сфера духовных ценностей), или наоборот, поскольку это будет также означать и конец противостояния, а значит, и нарушение гармонии жизни.

В своей теории развития и воспитания высоко духовного борющегося человека Белинский настаивает, что все живое есть результат борьбы: «Борьба — есть условие жизни: жизнь умирает, когда оканчивается борьба с объективным миром и, следовательно, с обществом, — но в борьбе, не в смысле восстания, а в смысле своего беспрестанного стремления то в ту, то в другую сторону» [5: с. 102]. Фактически он взаимоувязывает борьбу человека и его развитие, показывает соподчиненность диады «борьба – жизнь», где первая способствует проявлению второй; подчеркивает значимость борьбы и для существования и развития человеческого мира.

Обнаружив столь существенную значимость борьбы, Белинский дает ее феноменальные характеристики. «Выразить достоинство человеческое, проявить в себе идею Божества — вот назначение смертного, и вот почему вследствие справедливого закона вечной премудрости сила заключается в слабости, величие в ничтожестве, бесконечность в ограниченности, и вот почему скудельный, волнуемый своекорыстными страстями, сосуд человека может быть жилищем Духа Святого. Без борьбы нет заслуги, без усилий нет победы» [3: с. 396–397]. Здесь прослеживается взаимосвязь высказываний Белинского и известных в России положений из важного источника философской и психологической мысли — литературного памятника «Диоптра» (с др.-греч. Διόπτρα — «зеркало») [12: с. 301], имевшей хождение в списках начиная с XIV в. Носители русской педагогической культуры, создатели философских учений и психологических теорий были

знакомы с этим источником. Парадоксальные, на первый взгляд, сравнения, используемые мыслителем, служат на самом деле возможностью для обнаружения механизма «борения» — борьбы человека. Обыденность, ограниченность его существования и одновременно причастность к сакральности высшего идеала всегда создают основу борьбы для человека, стремящегося к изменению и преобразованию реальности. Победа в этой борьбе великая для человеческого существа, поскольку «власть естественного влечения сердца безгранична над волею». Поэтому, считает Белинский, когда нравственный закон торжествует, человек становится «героем, полубогом, представителем человечества, осуществившим своею личностью все могущество целого человечества; оттого, что права субъективного человека бесконечно сильны над душою и побеждаются только самоотвержением в пользу общего...» [5: с. 104–105]. Личностно-ценностная борьба как противостояние должного и желанного дает человеку возможность видеть себя «человечным», а осознание гуманизма способствует видению перспективы совершенствования. В то же время Белинский уверен, что всякий духовный процесс совершается с болью и страданием и это необходимое условие борьбы. Белинский пытается выявить все условия и причины возникновения борьбы, ратует за то, что человек готов воспринимать вещи как субъективно, так и объективно, хотя это создает возможность внутреннего разлада, той деструктивности, которая преобразуется впоследствии в гармоничность внутреннего борения. Субъективность и объективность в восприятии мира и иерархизация индивидуально выстроенных композиций значений и жизненных смыслов зависят от того, какой жизнью живет человек — для себя (внутренний человек) или для других (внутренний гражданин). Белинский обнаруживает себя здесь как наследника просветительских идей, рассуждений на эту же тему. Противопоставление внутреннего человека и внутреннего гражданина, а также объективного и субъективного есть важная составляющая теории развития и воспитания человека, по Белинскому. Аллегорический контекст подобных

размышлений помогает найти причинность — личностно-ценностную и общественно-полезную борьбу в ее внутреннем и внешнем проявлении. Белинский активно обсуждает проблемы человека, а именно человеческого, нравственного в нем.

Методами и способами внутреннего борения и внешней борьбы для Белинского являются «рефлексия», «поэзия», «дружба», «любовь».

Так, говоря о борении, он замечает, что в «состоянии рефлексии человек распадается на два человека, из которых один живет, а другой наблюдает за ним и судит о нем» [7: с. 87]. Рефлексия способствует внутренней борьбе как возможности для осмысления себя, своих поступков и действий; формирует или сводит на нет желание «внешней» борьбы, находит свое выражение в поэзии как сущности «тончайшего эфира», «квинтэссенции» жизни.

Поэзия в теории развития и воспитания человеческого в человеке у Белинского предстает как аллегория борьбы: «огненный взор юноши, кипящего избытком сил; это его отвага и дерзость, его жажда желаний, неудержимые порывы его стремления... это сосредоточенная, овладевшая собою сила мужа, вполне созревшего для жизни, искушенного ее опытами, с уравновешенными силами духа, с просветленным взором, готового на битву и на подвиг...» [7: с. 122]. Столь возвышенное описание поэзии как концепта борьбы человека свойственно Белинскому, вводящему в свою теорию развития и воспитания еще и понятие «дружба», которая «есть роза с роскошным цветом, упоительным ароматом, но и с колючими шипами» [7: с. 97]. По мнению русского просветителя, каждая индивидуальность по своей природе враждебна, она противостоит другой и старается влиять на последнюю, а возникающее взаимное трение необходимо, поскольку оно позволяет заимствовать одной индивидуальности от другой все недостающее до полного своего самоосуществления. Заметим, что понятие «враждебность», используемое Белинским, является важным для понимания личностно-ценностной и общественно-полезной причинности борьбы в становлении как отдельного человека, так и общества в целом

(сообщества индивидуальностей). Дружба способствует гармонизации борьбы человека, его нравственному совершенствованию «благородством в поступках», «утонченностью в обращении», «нежностью и добротой».

Однако для Белинского борьба имеет каждый раз различное содержание. Так, уже само присутствие в человеческой борьбе радости, страха, ужаса, т. е. всего, что составляет основание эмоционального мира человека, говорит о неоднозначности, а именно о «разноликости» (содержания) борьбы. Продвигаясь по пути, например, «ужасной борьбы», можно потерять силы, ожесточиться, но также можно достичь разумности и блаженства, стать «причастником» радостей своей жизни, «торжествующим победителем над злым гением жизни» [4: с. 632]. Представляя сознательную деятельность человека как путь к совершению подвига жизни, который «равно для всех тяжел и ужасен», автор указывает на источник силы для борьбы — «правосудие и любящее провидение Божие», а именно «таинственную симпатию», «душевную гармонию» — «эфирный пламень любви» [3: с. 398]. И поскольку, по мнению Белинского, борец как герой поисков уже обречен на «уединенную и суровую жизнь», то любовь укрепляет его духовные силы, необходимые для жизненного противоборства. Мы можем признать, что в теории развития и воспитания человека у Белинского любовь выступает внутренним содержанием борьбы, нравственно окрашенным чувством. Хотя позже Белинский придет к осознанию важности противоборства не только в духовном совершенствовании человека, но и в реалиях существования общества, подготовки к действительности молодого поколения; любовь у него остается идеальным содержанием его гуманистических представлений о борьбе.

Борьба необходима индивиду для достижения радости в жизни, в разрешении его вопроса о долге, определяемого как стремление к добру и противоборство со злом. Именно в такой гуманной, объективно востребованной борьбе и видится мыслителю «могущественный двигатель жизни». Борьба («рефлексия», «поэзия», «дружба», «любовь») ориентирует человека и на достижение вершин в саморазвитии.

Высшей целью борьбы для Белинского было счастье человечества и прежде всего счастье народа. Сам Белинский мог ошибиться в выборе путей и средств борьбы, но «его никогда не обманывало чувство беззаветной любви к родине, сознание своей неотделимости от родного народа» [30: с. 48]. Белинский сам являлся истинным сыном отечества, что роднит его личный образ с его предшественниками, авторами такого понимания и назначения человека в России в XVIII столетии, начале XIX в. (М. В. Ломоносов, Н. И. Новиков, А. Н. Радищев, И. А. Крылов, И. П. Пнин).

Резюмируя идеи Белинского, нельзя не отметить его указание на два пути (метода) развития и воспитания, а именно разума («рефлексия») и чувств («поэзия», «дружба», «любовь»), которые сливаясь в деятельности — борьбе, — гармонизируют человеческие потребности, мотивы и возможности, заставляя борющегося человека преодолевать и побеждать себя, возвышаться над собой — «телесным» и неразумным существом (нравственная самооценка).

В целом теория развития и воспитания Белинского обосновывает фундаментальность, необходимость борьбы (внутренней и внешней) как условия жизни человека, определяет ведущую роль борения для развития и воспитания человека, указывает на источники противоборства — потребность в истине, «пламени любви», исполнении долга; принимает во внимание концепты, расширяющие представления о борьбе, — рефлексии, поэзию, дружбу, любовь; представляет борьбу как духовный процесс, дисгармонию и гармонию, возможность достижения истины, выполнения стоящей перед человечеством задачи нравственного самопреобразования (себя и своего мира). Теория развития и воспитания человека Белинского существенно обогатит представления духовно-нравственной психологии в России, столь чувствительной к ней, как показывает история отечественной психологической мысли.

Стремление Белинского к нравственному и духовному совершенству человека-борца, создает определенную преемственность его взглядов и тех ценных для психологической мысли результатов, которых активно

и настойчиво добивались выдающиеся российские мыслители — В. Н. Татищев, А. Д. Кантемир, М. В. Ломоносов, А. П. Сумароков, М. М. Херасков, Я. Б. Княжнин, А. Н. Радищев и др. Идеи Белинского найдут своих последователей и в середине, и в конце XIX в. Среди тех, кого будет интересовать морально-нравственная психология, теории развития и воспитания настоящего человека, окажется выдающийся естествоиспытатель, врач, мыслитель Н. И. Пирогов.

Н. И. Пирогов:

готовить человека с юных лет к борьбе

Вопросами развития и воспитания человека интересовался умный и европейски образованный деятель эпохи [43: с. 71], основатель современной медицины, русский естествоиспытатель, врач, педагог и психолог Николай Иванович Пирогов (1810–1881). Историки психологии находят у него ряд значимых психологических идей и теорий, считают Пирогова выразителем передовых взглядов на развитие человека, одним из основателей отечественной возрастной и педагогической психологии [2: с. 2, 22: с. 16; 23; 17: с. 53–55; 24; 25: с. 31–33; 40; 44: с. 275]. Публикация в 1856 г. его статьи «Вопросы жизни» [27] явилась феноменом в отечественной культурной жизни постниколаевской России и стала началом общественно-педагогического движения в России [38: с. 144]. Эта вполне ожидаемая публикация оказалась очень важной для становления отечественной возрастной и педагогической психологии, развития ее теории. Мысль о том, что в результате воспитания индивид приобретает человеческое достоинство, благодаря Пирогову стала все шире и шире распространяться в 60-е гг. XIX в. [22: с. 16; 25: с. 23].

Будучи доктором медицины и профессором, Пирогов выступил продолжателем естественно-научной парадигмы отечественной психологии, считая реальным объяснением психических процессов у человека их материальную обусловленность.

Человеку присуща чувствительность и определенная жизненная трансформация



Н. И. Пирогов (1810–1881).
Портрет кисти И. Е. Репина. 1881 г.

ощущений, которая проявляется в ходе его онтогенетического развития, как спонтанного, так и специально организованного. Человек в процессе индивидуального развития, освоения жизненного опыта, сохраненного в культуре, потенциально готов к ощущению мира и формированию своего собственного. Его «влечет» к ощущениям, их повторяемость способствует развитию у него потребности ощущать, расширению и обогащению мира чувственности, что помогает в успешной деятельности как в ходе общения и взаимодействия, так и в овладении искусством, творчеством. Чувственное отношение к миру направляет и активное его восприятие. Сам жизненный мир становится источником восприятий не только созерцательного, но и активного характера. «Воображение себя» и лучшего в себе ведет человека к самопреобразованию (самоперевоспитанию). Различное по уровням своего проявления человеческое мышление, обеспечивает общую динамику психики, организует в единую систему приобретаемые знания, опыт, мысли о себе и мире окружающих людей. Воля человека поднимает его из «ничтожества» и выводит из тени

«произвола». Проблемы человека возникают с эмоциональными оценками себя и действительности. Поэтому необходимо находить возможное решение таковой проблемы.

Будучи воспитанным в российской культуре, Пирогов был восприимчив и к тем составляющим ментального отечественного опыта, где свое отражение нашла психология сердца, опиравшаяся с древнейших времен на кардиогностический принцип, выражавший морально-нравственный аспект его эмоциональных оценок окружающего мира, мироощущения и мировосприятия русского человека. Помимо уверенности в наличии материального субстрата психических процессов, «грубого вещественного мира, постигаемого нашими чувствами», Пирогов допускает наличие скрытого от чувств другого мира, «составленного из веществ несравненно более тонких», недоступных возможностям ограниченного человеческого ума, переступающего за грань возможного, «пределы материи» и становящегося духом [28: с. 668]. Человек испытывает нужду в становлении себя как человеческого существа, и одной «грубой» материей в опознании своей сущности не обойтись. Мир человека в представлении Пирогова усложняется, когда речь заходит о человеческой сущности, явном отличии от ее сугубо природной выраженности. Человек нуждается в духовном измерении своего мира.

Именно здесь, в этом мире духовном лежит, по мнению Пирогова, потребность в человеческом достоинстве, поскольку грубому вещественному миру нет никакой надобности в оценке человеческого достоинства.

Однако, как выясняется, человеческое достоинство требует своего восхождения путем борьбы. Борьба видится Пирогову как «высокая» и «идеальная» («для недостижимого на земле идеала») [28: с. 664]. Мыслитель пришел к убеждению, что борьба — прямое назначение человека, суть его духовной жизни. Борьба, по Пирогову, это возможность осмысления мира и самого себя; стремление к идеалу; определенная форма самопознания; умение жертвовать собой, сочувствовать, сопереживать другим; способность к убеждениям и в конечном итоге — открытие «я» на разных этапах собственного развития.

Рассуждая о человеческой борьбе, решая проблему ее личностно-ценностной причинности, Пирогов отдает приоритет внутриличностному «борению» человека, возвращаясь к понятию о «внутреннем» и «внешнем» человеке, продолжая тем самым традиции философского века. Так, мыслитель говорит о противостоянии «внутреннего» человека «внешнему», подразумевая здесь борьбу между инстинктами и силой воли [28: с. 665].

Пирогов отмечал разницу между такими понятиями, как «борьба» и «вражда», предостерегал от их «смещения» в восприятии. Борющийся человек должен беспристрастно любить то, с чем борется, и не испытывать вражды, а это позволяет ему, преодолевая себя, победить в этой борьбе. «Вы пытаетесь начать борьбу и убеждаетесь, что вы не умеете ее вести *без вражды*, не умеете *любить* беспристрастно то, с чем боретесь, не умеете достаточно *оценить* того, что хотите победить» [29: с. 46]. Только в ходе реализации принципа «любить без вражды», а также благодаря сформированным умениям в оценке явлений материального или духовного характера или другого человека человек становится борцом-атлетом, развивающим свои возможности.

Пирогов представляет атлета, которому предстоит пройти путь «роковой борьбы» [28: с. 71]. Последний, «роясь в тайниках души», отмечает «все мгновения» морально-нравственной свободы, решает вопросы жизни, «вступив в борьбу с собою и окружающими» [28: с. 76]. Такой атлет должен иметь от природы «хотя какое-нибудь притязание на ум и чувство», которые могут способствовать борьбе и самодвижению его личности. Неудивительно, что в представлении Пирогова это должен быть интеллектуально подготовленный, чувствующий эмоции другого человек, воспитанный вне «схоластики и догматизма», поскольку он тот, кто стремится к перевоспитанию себя. Желание и умение «перевоспитываться» — это тоже одно из решений основных вопросов жизни.

Фактически формируется такое представление о борющемся человеке и его борьбе, которое будет оказывать существенное влияние на становление всей психологической мысли

в России, так или иначе тяготеющей к проблемам, связанным с развитием и воспитанием, т. е. решением вопросов жизни, поднимаемых Пироговым в своей статье в 1856 г. [27].

Психологическими условиями развития борющегося человека называются в «пироговской теории» следующие: 1) воспитание должно быть «приноровлено» к способностям и темпераменту; 2) нравственные основы должны соответствовать «направлению, сообщаемому обществом». Пирогов полагает важным тот факт, что личностно-ценностная борьба становится общественно полезной и даже армейско-военной, хотя бы уже потому, что само общество заинтересовано в воспитании каждого отдельного человека, своего «сочлена».

Достаточно подробно останавливается Пирогов на рассмотрении смыслогенетической ценности психологического механизма борьбы для человека. Свой «путь в борьбу» последний начинает с возникающего у него желания осмотреться и решения нравственной дилеммы. «Человеческому духу, всецело и всесторонне развитому, присуща склонность употреблять и применять им приобретенное, без всякой насильственной подготовки» [28: с. 207].

Возникающая потребность в перевоспитании себя помогает узнать «внутреннего» человека, который способен пересилить «наружного». В их противостоянии («дуализме», «двойственности») кроется нравственная дилемма — основание духовно-нравственной психологии человека, понимающего и принимающего ответственность за достижение человеческого достоинства, стремление к идеалам человека с большой буквы.

Стремящийся к перевоспитанию сравнивает себя в зеркале нравственности с «атлетом человечества», ищет свой идеал («убеждение»), борется с собственным дуализмом, поскольку «самое простое наблюдение открывает этот дуализм в беспрестанной борьбе между наружным и внутренним человеком, между влечениями инстинктов и силой воли» [28: с. 665]. Человек поднимается до уровня духовного осознания необходимости и смысла гармоничной личностно-ценностной борьбы.

Источником для развития и воспитания человека является вдохновение и сочувствие («Светло и торжественно вдохновение; оно как праздничная одежда облекает дух, устремляя его на небо»; «Томно и тихо сочувствие; оно как заунывная песнь напоминает отдаленную родину» [29: с. 46]), которые поддерживают его в исканиях и самовоспитании. Вдохновение рождает и волю борющегося человека. В умозаключениях Пирогова связь между вдохновением и волей была очевидной, что явилось одним из принципов построения им психологической теории борьбы.

Воля человека инициирует, регулирует, детерминирует борьбу, без которой в мире людей обнаруживается «ничтожество и произвол» [28: с. 78], о чем многократно будут говорить и на что указывать отечественные философы, психологи и педагоги конца XIX – начала XX в. (В. И. Лядов, Н. Ф. Бунаков, П. Ф. Лесгафт, Н. Х. Вессель, К. Д. Ушинский, В. В. Гориневский, Н. К. Михайловский, П. А. Кропоткин, В. А. Снегирёв, П. Ф. Каптерев, К. Н. Вентцель, Л. Е. Оболенский, Н. Е. Румянцев, А. П. Нечаев, М. М. Рубинштейн, М. Ф. Беляев, В. Н. Сорока-Росинский и др.) [15; 16]. Важным и трудным путем к борьбе является испытание воли. Пирогов обращает внимание на то, что «индивиды, живя в обществе, должны были испытать эту борьбу», но они сражаются с «бессознательной чувственностью», без «нравственной воли», которая всего лишь есть «подражание», «победа воли над чувственностью» — «только одна победа инстинкта над инстинктом» [28: с. 671].

Самопознание человеком себя дает ему возможность бороться «на сознании нравственной воли», где «Я хочу» полноценно торжествует над его инстинктами и чувственными желаниями. Пирогов был уверен, что чем «грубее и громче вопль инстинкта», тем легче бороться, поскольку «противник» становится видимым [28: с. 671]. Мыслитель практически превозносит волю до уровня метаволи: она уже над человеком, а сомнение в себе умножает ее силу для возникающей борьбы. Поэтому человек становится способен к высшему вдохновению, развивающемуся

из созерцания и отвлечения, а также к самопожертвованию, отказу от эгоизма, и только в этом случае его «перевоспитание свершилось», он переходит на уровень духовного борения, соответствующего самовоспитанию.

Особое значение приобретает понятие «сочувствие» («Сочувствие — магнетизм души» [28: с. 674]), являющееся важным концептом психологии сердца, того кардиогностического принципа в описании человека, который «впечатан» в ментальность русского человека. Сочувствие нравственно выдержанное («нравственная воля») составляет основание морально-нравственной психологии, в которую свой вклад внесла теория развития и воспитания Пирогова.

Не оставил без внимания мыслитель и возрастные особенности борющегося человека: «Дайте время начать борьбу с самим собой и в ней окрепнуть» [29: с. 405]. Пирогов различает детский, подростковый возраст, а также «взрослость». Требуется постоянное изучение индивидуальных особенностей воспитываемого человека, особого и пристального — в период детства. Пирогов подчеркивает необходимость постепенности в физическом развитии и нравственном становлении человека («Приготовить нас с юных лет к этой борьбе — значит именно: “Сделать нас людьми”...» [28: с. 64]). Только в случае постепенного взросления и борьбы с самим собой (сочетании физического и нравственного) бытие человека появляется как истинное, а не кажущееся, здесь и решается вопрос «быть или казаться», который ставит в своих психолого-педагогических размышлениях русский естествоиспытатель. Так, начиная с момента осознания желания перевоспитать себя (период отрочества), человек готовится к испытаниям и вступает в противоборство, получая бесценный опыт (молодость), а пройдя все этапы борьбы (зрелость), в дальнейшем старается создать условия для передачи своих знаний другим, для поиска «сочувствия» в этих своих стремлениях у близких.

Феномен борьбы у Пирогова актуален для человечества в целом, без указания на конкретный пол, он показателен для человека, его нравственного совершенствования. Для Пирогова борьба — тот психологический

механизм, который позволяет организовать эмоционально-волевой мир («сочувствие», телесность человека) и воображаемый («вдохновение», разумность человека), направить его нравственное воспитание и самовоспитание.

Достижением в теории Пирогова также явилось выделение ценностей как индивидуального, так и социального уровня, главными из которых являются:

- самопожертвование как отказ от собственного эгоизма;
- метаволя, способствующая высшему вдохновению;
- борьба как способ достижения вечности;
- определение источников борьбы («вдохновение» и «сочувствие»);
- подчеркивание общечеловеческой значимости феномена борьбы, ее общественной полезности;
- выделение возрастных этапов в борьбе и их личностно-ценностной причинности, а также психологических условий развития борющегося человека: соотносимость требований (воспитание) с темпераментом, индивидуальными способностями индивида (развитие) и запросами (морально-нравственными приоритетами) общества.

Для Пирогова борьба личностно-ценностная, общественно-полезная (и армейско-военная, по необходимости) гармонична, проявляется внешне и внутренне, способствует развитию и совершенствованию человека.

Заключение

История отечественной психологии наглядно свидетельствует о необходимости творческого поиска того уникального, часто забытого в проведенных на предыдущих этапах реконструкции, наследия тех мыслителей, чьи идеи составляют основание научной психологии в России. Именно взгляды российских мыслителей XIX в. обеспечили отечественной психологической мысли оригинальность взглядов, идей и теорий, потенциал которых остается вплоть до настоящего

времени неиспользованным. Взгляды и представления, «материалистические психологические идеи» В. Г. Белинского и Н. И. Пирогова стали своего рода важным этапом в формировании научной психологии в середине – конце XIX в. в России. Белинский и Пирогов рассматривали сущность человека, условия формирования богатства его внутреннего мира (психики), размышляли о психических свойствах личности. Их объединяло глубокое научное знание, схожесть взглядов на отечественную психологическую традицию (кардиогностический принцип, психология сердца). Их идеалом в ходе развития и воспитания человека являлась борьба, которая представлялась также и как психологический механизм, позволяющий формировать и развивать значимые качества человека (морально-нравственные), организовывать и вести процесс развития в нужном направлении, к вершинам человеческого в человеке. Основными конструктами борьбы как психологического механизма являлись рефлексия, поэзия, дружба, любовь, вдохновение, сочувствие. Сам человек с его телесно-духовной сущностью виделся как борющийся, как стремящийся к духовному самопознанию и самосовершенствованию себя как сочлена общества. Поводами для проявления его борцовских усилий выступали следующие мотивы: личностно-ценностные, позволяющие опознать ему свое «я»; общественно-полезные, направляющие человеческое сообщество на пути глубокого познания возможностей своих сочленов; армейско-военные, стимулирующие героическое поведение истинных сынов отечества.

Психологические теории выдающихся отечественных мыслителей, их составляющие принципы, разработанные на основе длительных наблюдений, жизненного опыта и умозаключений, позволяли описывать природу феномена борьбы в повседневности человека, выделять ряд закономерностей, связанных с ним. Более важным явилось то, что психологические теории развития и воспитания позволяли предвидеть результат воздействий на человека, сконструировать значимый для общества морально-нравственный идеал. Представленные теории остаются ценными

и в современной психологии, они содержат психологические механизмы, идеальные модели, подходящие для выделения тех атрибутов личности, которые позволяют ей стать успешной и полезной обществу.

Современный подход к психологии должен учитывать все многообразие психологических высказываний мыслителей прошлого, тех идей, которые исторически уже вписаны в анналы ее истории. Особый интерес здесь могут представлять теории развития и воспитания человека, составившие психологическое наследие в творчестве В. Г. Белинского и Н. И. Пирогова, где борьбе и ее психологическим проявлениям отводится существенное место. Сами теории этих мыслителей

прошлого — существенный вклад в психологию, в частности, в морально-нравственную, столь важную для настоящего времени и общества.

Наши современники справедливо замечают, что человек исследуется разными науками, но все они «приходят к необходимости учета данных психологии», поскольку «синтез междисциплинарных знаний о человеке является важным условием развития психологического знания» [34: с. 72]. История отечественной психологии, будучи самобытной составляющей мировой психологической мысли [33: с. 144], зримо свидетельствует об этом в той своей части, где рассматривает феномен борьбы и человека борющегося.

Литература

1. **Ананьев Б. Г.** Очерки истории русской психологии XVIII и XIX веков: монография. М.: ОГИЗ, 1947. 168 с.
2. **Бармин С. В.** Психолого-педагогическое наследие Н. И. Пирогова и современность: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тверь, 1998. 24 с.
3. **Белинский В. Г.** Сочинения. М.: Тип. А. И. Мамонтова и Ко, 1881. Ч. 1. 532 с.
4. **Белинский В. Г.** Сочинения. 5-е изд. М.: Русская типо-литография, 1884. Ч. 3. 636 с.
5. **Белинский В. Г.** О воспитании умственном и нравственном / сост. А. Н. Сальников. СПб.: Изд. В. И. Губинского, 1898. 160 с.
6. **Белинский В. Г.** Полное собрание сочинений: в 13 т. / ред. Н. Ф. Бельчиков. Т. 1: Статьи и рецензии, художественные произведения. 1829–1835 гг. М.: Изд-во АН СССР, 1953. 574 с.
7. **Белинский В. Г.** Статьи и рецензии / сост., вступ. ст., прим. И. Я. Полякова. М.: Московский рабочий, 1971. 464 с.
8. **Беркович Э. Л.** Очерки по истории психологии в России в XVIII и первой половине XIX в.: дис. ... канд. пед. наук. Чкалов: Чкаловский гос. пед. ин-т им. В. П. Чкалова, 1939. 280 с.
9. **Большакова В. В.** Очерки истории русской психологии (XIX – начало XX вв.): монография. Ч. 1: Проблема формирования личности. Нижний Новгород: Изд-во Волго-Вятского кадрового центра, 1994. 160 с.
10. Всемирная история: в 10 т. / отв. ред. Н. А. Смирнова. М.: Изд-во социально-экономической литературы, 1959. Т. 6. 830 с.
11. **Вульфович А. М.** Критический био-библиографический обзор русской психологической литературы первой половины XIX века: дис. ... канд. пед. наук. Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1945. 821 с.
12. «Диоптра» Филиппа Монотропа: антропологическая энциклопедия православного Средневековья / [изд. подгот. Г. М. Прохоров, Х. Миклас, А. Б. Бильдюг; отв. ред. М. Н. Громов]. М.: Наука, 2008. 731 с. (Памятники религиозно-философской мысли Древней Руси).
13. **Ждан А. Н.** История психологии: от Античности до наших дней. 7-е изд., испр. и доп. М.: Акад. проект; Фонд «Мир», 2007. 576 с.
14. **Заркуа М. Б.** Психологические взгляды В. Г. Белинского (рассмотренные и изложенные в связи с его же эстетическими взглядами): автореф. дис. ... канд. пед. наук (по психологии). Кутаиси: Кутаисский госпединститут им. Ал. Цулукидзе, 1952. 16 с.
15. **Иванов Д. В.** Феномен борьбы в философско-психологической рефлексии отечественных мыслителей (Н. И. Новиков, Н. И. Пирогов, Д. И. Писарев, Н. П. Огарев, Н. Г. Чернышевский) // Вестник ИрГСХА. 2004. Вып. 25. С. 91–101.
16. **Иванов Д. В.** Генезис философско-психологической рефлексии о борьбе у российских мыслителей (В. Г. Белинский, Н. А. Добролюбов, А. И. Герцен, Н. К. Михайловский, П. А. Кропоткин) // Вестник ИрГСХА. 2005. Вып. 27. С. 81–97.

17. **Клыпа О. В.** Истоки психолого-педагогической мысли в России. М.: ВЛАДОС, 2017. 199 с.
18. **Корнетов Г. Б.** Развитие историко-педагогического процесса в контексте цивилизованного подхода: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М.: Ин-т теорет. пед. и междунар. исслед. РАО, 1994. 64 с.
19. **Костюк Г. С.** Избранные психологические труды / под ред. Л. Н. Проколиенко. М.: Педагогика, 1988. 304 с.
20. **Кропоткин П. А.** Этика: избр. труды. М.: Политиздат, 1991. 496 с.
21. **Кузьмин Е. С., Якунин В. А.** Развитие психологии в XVII – XIX веках. Л.: ЛГУ, 1982. 112 с.
22. **Кулешова Л. Н.** История отечественной психологии воспитания, 60-е гг. XIX – XX вв.: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 1999. 43 с.
23. **Мироненко В. В.** Вопросы психологии личности в трудах В. Г. Белинского: автореф. дис. ... канд. пед. наук (по психологии). М.: АПН РСФСР; НИИ психологии. 1954. 13 с.
24. **Никольская А. А.** Роль Н. И. Пирогова в русской педагогической психологии // Вопросы психологии. 1982. № 1. С. 127–133.
25. **Никольская А. А.** Возрастная и педагогическая психология в дореволюционной России: монография. Дубна: Феникс, 1995. 336 с.
26. **Овчинникова Н. П.** Идея патриотизма и Отечества в истории русской педагогики // Педагогика. 2007. № 1. С. 93–102.
27. **Пирогов Н. И.** Вопросы жизни // Морской сборник. 1856. Т. 23. № 8–9. С. 24–51.
28. **Пирогов Н. И.** Избранные педагогические сочинения / сост., введ. ст. проф. В. З. Смирнова. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1952. 702 с.
29. **Пирогов Н. И.** Избранные педагогические сочинения / сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок. М.: Педагогика, 1985. 469 с.
30. **Познанский Н. Ф.** В. Г. Белинский о воспитании: монография. М.: Учпедгиз, 1949. 128 с.
31. **Романова Е. С., Рыжов Б. Н.** История психологии с системных позиций // Системная психология и социология. 2014. № 1 (9). С. 5–15.
32. **Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии: в 2 т. М.: Педагогика, 1989. Т. 1. 488 с.
33. **Рыжов Б. Н.** История психологической мысли. Пути и закономерности. М.: Воен. изд-во, 2004. 240 с.
34. **Рыжов Б. Н.** Системная психология: монография. 2-е изд. М.: Т8 Издательские Технологии, 2017. 356 с.
35. **Седов Л.** Белинский о воспитании, индивидуальном и общественном // Вестник воспитания. 1898. № 4. С. 1–59.
36. **Теплов Б. М.** Психологические взгляды В. Г. Белинского // Советская педагогика. 1948. № 5. С. 38–60.
37. **Смирнов А. А.** Развитие и современное состояние психологической науки в СССР: монография. М.: Педагогика, 1975. 352 с.
38. **Степашко Л. А.** Философия и история образования. М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Флинта, 1999. 272 с.
39. **Столетов В. Н.** Становление личности: монография. М.: Мысль, 1987. 336 с.
40. **Урунтаева Г. А.** Теоретико-методические основы изучения воспитателем ребенка-дошкольника в истории отечественной психологии (вторая половина XIX – 20–30-е гг. XX в.): дис. ... д-ра психол. наук. СПб.: СПбГУ, 2003. 503 с.
41. **Шабалева М. Ф.** В. Г. Белинский как создатель революционно-демократической педагогической теории 40-х годов XIX века // Советская педагогика. 1945. № 1–2. С. 28–36.
42. **Шер Н. С.** Рассказы о русских писателях. М.: Детгиз, 1957. 510 с.
43. **Шпет Г. Г.** Очерк развития русской философии. I / отв. ред.-сост., коммент., археограф. работа Т. Г. Щедрина. М.: РОССПЭН, 2008. 592 с. (Российские Пропилеи).
44. **Ярошевский М. Г.** История психологии: монография. 3-е изд. дораб. М.: Мысль, 1985. 575 с.

References

1. **Ananyev V. G.** Ocherki istorii russkoj psixologii XVIII i XIX vekov: monografiya [Essays on the history of Russian psychology of the 18th and 19th centuries: monograph]. М.: OGIЗ, 1947. 168 p.

2. **Barmin S. V.** Psixologo-pedagogicheskoe nasledie N. I. Pirogova i sovremennost': avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk [Psychological and pedagogical heritage of N. I. Pirogov and the present: abstract. dis. ... cand. psychol. sciences]. Tver, 1998. 24 p.
3. **Belinsky V. G.** Sochineniya [Compositions]. Part 1. M.: Printing house of A. I. Mamontov and Co., 1881. 532 p.
4. **Belinsky V. G.** Sochineniya [Compositions]. 5th ed. Part 3. M.: Russian typographic lithography, 1884. 636 p.
5. **Belinsky V. G.** O vospitanii umstvennom i npravstvennom [On the education of mental and moral] / comp. A. N. Salnikov. SPb.: Publishing house by V. I. Gubinsky, 1898. 160 p.
6. **Belinsky V. G.** Polnoe sobranie sochinenij: v 13 t. [Complete works: in 13 vol.] / ed. by N. F. Belchikov. M.: Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR, 1953. Vol. 1: Articles and reviews, artworks. 1829–1835. 574 p.
7. **Belinsky V. G.** Stat'i i recenzii [Articles and reviews / comp., vst. art., approx. I. Ya. Polyakova]. M.: Moscow Worker, 1971. 464 p.
8. **Berkovich E. L.** Ocherki po istorii psixologii v Rossii v XVIII i pervoj polovine XIX v.: dis. ... kand. ped. nauk [Essays on the history of psychology in Russia in the 18th and first half of the 19th century: dis. ... cand. ped sciences]. Chkalov: Chkalovsky state ped. institute of them. V. P. Chkalov, 1939. 280 p.
9. **Bolshakova V. V.** Ocherki istorii russkoj psixologii (XIX – nachalo XX vv.): monografiya. Ch. 1: Problema formirovaniya lichnosti [Essays on the history of Russian psychology (XIX – early XX centuries): monograph. Part 1: The problem of personality formation]. Nizhny Novgorod: Publishing house of the volgavyatka personnel center, 1994. 160 p.
10. Vsemirnaya istoriya: v 10 t. [World history: in 10 vol. / open. ed. N. A. Smirnova]. M.: Publishing house of socio-economic literature, 1959. Vol. 6. 830 p.
11. **Vulfovich A. M.** Kriticheskij bio-bibliograficheskij obzor russkoj psixologicheskoy literatury` pervoj poloviny` XIX veka: dis. ... kand. ped. nauk [A critical bio-bibliographic review of Russian psychological literature of the first half of the 19th century: dis. ... cand. ped sciences]. L: LSPI them. A. I. Herzen, 1945. 821 p.
12. «Dioptra» Filippa Monotropo: antropologicheskaya e`nciklopediya pravoslavnogo Srednevekov`ya [“Dioptra” by Philip Monotropus: the anthropological encyclopedia of the Orthodox Middle Ages / [ed. preparation. G. M. Prokhorov, H. Miklas, A. B. Bilyug; open ed. M. N. Gromov]. M.: Nauka, 2008. 731 p. (Monuments of religious and philosophical thought of Ancient Russia).
13. **Zhdan A. N.** Istoriya psixologii: ot Antichnosti do nashix dnei. 7-e izd., ispr. i dop [History of psychology: from antiquity to the present. 7th ed., rev. and add]. M.: Acad. Project; Fund “Mir”, 2007. 576 p.
14. **Zarkua M. B.** Psixologicheskie vzglyady` V. G. Belinskogo (rassmotrenny`e i izlozhenny`e v svyazi s ego zhe e`steticheskimi vzglyadami): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk (po psixologii) [Psychological views of V. G. Belinsky (reviewed and presented in connection with his aesthetic views): author. dis. ... cand. ped sciences (in psychology)]. Kutaisi: Kutaisi State Medical University named after Al Tsulukidze, 1952. 16 p.
15. **Ivanov D. V.** Fenomen bor`by` v filosofsko-psixologicheskoy refleksii otechestvenny`x my`slytelej (N. I. Novikov, N. I. Pirogov, D. I. Pisarev, N. P. Ogarev, N. G. Cherny`shevskij) [The phenomenon of struggle in the philosophical and psychological reflection of domestic thinkers (N. I. Novikov, N. I. Pirogov, D. I. Pisarev, N. P. Ogarev, N. G. Chernyshevsky)] // Bulletin of the Irkutsk State Agricultural Academy. 2004. Issue. 25. P. 91–101.
16. **Ivanov D. V.** Genesis filosofsko-psixologicheskoy refleksii o bor`be u rossijskix my`slytelej (V. G. Belinskij, N. A. Dobrolyubov, A. I. Gercen, N. K. Mixajlovskij, P. A. Kropotkin) [The genesis of philosophical and psychological reflection on the struggle of Russian thinkers (V. G. Belinsky, N. A. Dobrolyubov, A. I. Herzen, N. K. Mikhailovsky, P. A. Kropotkin)] // Bulletin of Irkutsk State Agricultural Academy. 2005. Issue. 27. P. 81–97.
17. **Klypa O. V.** Istoki psixologo-pedagogicheskoy my`sli v Rossii [The origins of psychological and pedagogical thought in Russia: textbook]. M.: VLADOS, 2017. 199 p.
18. **Kornetov G. B.** Razvitie istoriko-pedagogicheskogo processa v kontekste civilizovannogo podxoda: doklad dis. ... d-ra ped. nauk [The development of the historical and pedagogical process in the context of a civilized approach: report of the diss. ... dr ped. sciences]. M.: Institute of theoretics ped. and international researched RAO, 1994. 64 p.
19. **Kostyuk G. S.** Izbranny`e psixologicheskie trudy` [Selected psychological works / ed. L. N. Proko-lienko]. M.: Pedagogy, 1988. 304 p.
20. **Kropotkin P. A.** E`tika: izbr. trudy` [Ethics: fav. works]. M.: Politizdat, 1991. 496 p.

21. **Kuzmin E. S., Yakunin V. A.** Razvitie psixologii v XVII – XIX vekax [The development of psychology in the XVII – XIX centuries]. L.: Leningrad State University, 1982. 112 p.
22. **Kuleshova L. N.** Istoriya otechestvennoj psixologii vospitaniya, 60-e gg. XIX – XX vv.: avtoref. dis. ... d-ra psixol. nauk [History of domestic psychology of education, 60s. XIX - XX centuries: author. dis. ... dr. psychol. sciences]. St. Petersburg, 1999. 43 p.
23. **Mironenko V. V.** Voprosy` psixologii lichnosti v trudax V. G. Belinskogo: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk (po psixologii) [Questions of personality psychology in the works of V. G. Belinsky: author. dis. ... cand. ped. sciences (in psychology)]. M.: APN RSFSR; Research Institute of Psychology. 1954. 13 p.
24. **Nikolskaya A. A.** Rol` N. I. Pirogova v russkoj pedagogicheskoj psixologii [The role of N. I. Pirogov in Russian educational psychology] // Questions of Psychology. 1982. № 1. P. 127–133.
25. **Nikolskaya A. A.** Vozrastnaya i pedagogicheskaya psixologiya v dorevolucionnoj Rossii: monografiya [Age and pedagogical psychology in pre-revolutionary Russia: a monograph]. Dubna: Phoenix, 1995. 336 p.
26. **Ovchinnikova N. P.** Ideya patriotizma i Otechestva v istorii russkoj pedagogiki [The idea of patriotism and the Fatherland in the history of Russian pedagogy] // Pedagogy. 2007. № 1. P. 93–102.
27. **Pirogov N. I.** Voprosy` zhizni [Questions of life] // Marine Collection. 1856. Vol. 23. № 8–9. P. 24–51.
28. **Pirogov N. I.** Izbranny`e pedagogicheskie sochineniya [Selected pedagogical essays / comp., input. art. prof. B. Z. Smirnova]. M.: Publishing house of the APN of the RSFSR, 1952. 702 p.
29. **Pirogov N. I.** Izbranny`e pedagogicheskie sochineniya [Selected pedagogical works / comp. A. N. Aleksyuk, G. G. Savenok]. M.: Pedagogy, 1985. 469 p.
30. **Poznansky N. F.** V. G. Belinskij o vospitanii: monografiya [V. G. Belinsky on education: monograph]. M.: Uchpedgiz, 1949. 128 p.
31. **Romanova E. S., Ryzhov B. N.** Istoriya psixologii s sistemny`x pozicij [The history of psychology from a system perspective] // System Psychology and Sociology. 2014. № 1 (9). P. 5–15.
32. **Rubinstein S. L.** Osnovy` obshhej psixologii: v 2 t. [Fundamentals of General Psychology: in 2 vols]. M.: Pedagogy, 1989. Vol. 1. 488 p.
33. **Ryzhov B. N.** Istoriya psixologicheskoy my`сли. Puti i zakonomernosti [The history of psychological thought. Ways and patterns]. M.: Military. Publishing House, 2004. 240 p.
34. **Ryzhov B. N.** Sistemnaya psixologiya: monografiya. 2-e izd. [Systems Psychology: monograph. 2nd ed]. M.: T8 Publishing Technologies, 2017. 356 p.
35. **Sedov L.** Belinskij o vospitanii, individual`nom i obshhestvennom [Belinsky about education, individual and public] // Bulletin of education. 1898. № 4. P. 1–59.
36. **Teplov B. M.** Psixologicheskie vzglyady` V. G. Belinskogo [Psychological views of V. G. Belinsky] // Soviet pedagogy. 1948. № 5. P. 38–60.
37. **Smirnov A. A.** Razvitie i sovremennoe sostoyanie psixologicheskoy nauki v SSSR: monografiya [The development and current state of psychological science in the USSR: monograph]. M.: Pedagogy, 1975. 352 p.
38. **Stepashko L. A.** Filosofiya i istoriya obrazovaniya [Philosophy and history of education: textbook]. M.: Mosk. Psycho-Social Institute; Flinta, 1999. 272 p.
39. **Stoletov V. N.** Stanovlenie lichnosti: monografiya [Becoming a person: monograph]. M.: Thought, 1987. 336 p.
40. **Uruntaeva G. A.** Teoretiko-metodicheskie osnovy` izucheniya vospitatelem rebenka-doshkol`nika v istorii otechestvennoj psixologii (vtoraya polovina XIX – 20–30-e gg. XX v.): dis. ... d-ra psixol. nauk [Theoretical and methodological foundations of the teacher educating a child - a preschooler in the history of Russian psychology (second half of the XIX – 20–30-ies of XX century): dis. ... dr. psychol. sciences]. St. Petersburg: St. Petersburg University, 2003. 503 p.
41. **Shabaeva M. F.** V. G. Belinskij kak sozdatel` revolyucionno-demokraticheskoj pedagogicheskoj teorii 40-x godov XIX veka [V. G. Belinsky as the creator of the revolutionary democratic pedagogical theory of the 40s of the XIX century] // Soviet Pedagogy. 1945. № 1–2. P. 28–36.
42. **Sher N. S.** Rasskazy` o russkix pisatelyax [Stories about Russian writers]. M.: Detgiz, 1957. 510 p.
43. **Shpet G. G.** Ocherk razvitiya russkoj filosofii. I [Essay on the development of Russian philosophy. I / otv ed.-comp., commentary, archaeographer. work T. G. Shchedrin]. M.: ROSSPEN, 2008. 592 p. (Russian Propylaea).
44. **Yaroshevsky M. G.** Istoriya psixologii: monogr. 3-e izd., dorab. [History of psychology: monograph. 3-rd ed., dorab]. M.: Thought, 1985. 575 p.

Ю б и л е й

К юбилею Бронислава Александровича Вяткина!

Редакционная коллегия и редакционный совет журнала «Системная психология и социология» поздравляет с 85-летием доктора психологических наук, профессора, члена-корреспондента РАО, заслуженного деятеля науки РФ Бронислава Александровича Вяткина!



Бронислав Александрович — один из тех, кто является основателем дифференциальной и интегральной психологии в России.

Весь творческий путь Бронислава Александровича связан со становлением и развитием признанной в научном мире Пермской психологической школой. Началом этого пути послужило знакомство с научными взглядами и идеями выдающегося советского ученого В. С. Мерлина, к которым привели его занятия психологией под руководством увлеченного мерлинского аспиранта — И. М. Палея. Возникла взаимосвязь поколений, столь важная в становлении научной Пермской школы, продолжавшей свое творческое восхождение и признавшей впоследствии Бронислава Александровича своим лидером и руководителем.

Первые крупные работы Бронислава Александровича позволили решать насущные задачи в области спортивной психологии, а последующие — в области становления и развития интегральной индивидуальности, навсегда изменившими представления о ней в отечественной психологической мысли. Психология интегральной индивидуальности в контексте системного (и полисистемного) подхода стала предметом, который изучают современные студенты, магистранты и аспиранты, готовящиеся к решению актуальных психологических проблем.

«Пермская психологическая диссертиада» насчитывает свыше 120 диссертационных работ. Под руководством Бронислава Александровича защищено более 67 кандидатских и 8 докторских диссертаций. В настоящее время он продолжает руководить и консультировать проходящих у него обучение ученых-психологов.

Редакционная коллегия и редакционный совет журнала «Системная психология и социология» желает научного долголетия, крепкого здоровья и творческого вдохновения Брониславу Александровичу!

Информация

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ ЖУРНАЛА «СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ», 2020, № 1 (33)

«SYSTEMS PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY» AUTHORS, 2020, № 1 (33)



РОМАНОВА Евгения Сергеевна — доктор психологических наук, профессор. Исполняющий обязанности директора Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ, заведующая кафедрой общей и практической психологии ИПССО МГПУ. Заслуженный учитель Российской Федерации, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации. Лауреат премии Президента Российской Федерации 1998 в области образования, лауреат премии Правительства Российской Федерации 2009 в области образования. Почетный профессор МГПУ, член президиума УМО университетов Российской Федерации. Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, Москва.

ROMANOVA Evgeniya Sergeevna — Doctor of Psychological Sciences, professor. Acting director of the Institute of psychology, sociology and social relations of the MCU. Head of the Department of general and practical psychology at IPSSR of the MCU. Honorary Teacher of the Russian Federation, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation. Laureate of the President of the Russian Federation Education Award in 1998. Laureate of the Russian Federation Government Education Award in 2009. Honorary Professor of the Moscow City University, member of the Presidium of Educational and Methodological Consolidation of the Universities of the Russian Federation. Honorary Worker of Higher School of the Russian Federation, Moscow (Russia).

E-mail: RomanovaES@mgpu.ru



РЫЖОВ Борис Николаевич — доктор психологических наук, профессор. Заведующий кафедрой педагогической, возрастной и социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ. Лауреат премии Правительства Российской Федерации 2009 в области образования, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, Москва.

RYZHOV Boris Nikolayevich — Doctor of Psychological Sciences, professor. Head of the Department of pedagogical, developmental and social psychology at the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the MCU. Laureate of the Russian Federation Government Education Award in 2009, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation, Moscow (Russia).

E-mail: RyzhovBN@mgpu.ru



ТАРАСОВА Анастасия Александровна — аспирант кафедры педагогической, возрастной и социальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ, Москва.

TARASOVA Anastasiya Aleksandrovna — a post-graduate student at the Department of pedagogical, developmental and social psychology at the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the MCU, Moscow (Russia).

E-mail: tarasova-a9@yandex.ru



СЕМЕНОВА Лидия Эдуардовна — доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и клинической психологии ПИМУ МЗ РФ, Нижний Новгород.

SEMENOVA Lidia Eduardovna — Doctor of Psychological Sciences, professor, associate professor. Professor at the Department of general and clinical psychology of the PRMU, Nizhny Novgorod (Russia).

E-mail: verunechka08@list.ru



СЕМЕНОВА Вера Эдуардовна — кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования НИРО, Нижний Новгород.

SEMENOVA Vera Eduardovna — PhD in Philosophy, assistant professor. Assistant professor at the Department of theory and methodology of preschool education of the NIED, Nizhny Novgorod (Russia).

E-mail: verunechka08@list.ru



ПЕРЕВОЗКИНА Юлия Михайловна — кандидат психологических наук, заведующая кафедрой практической и специальной психологии, кандидат психологических наук, профессор кафедры практической и специальной психологии факультета психологии НГПУ, Новосибирск.

PEREVOZKINA Yuliya Mihaylovna — PhD in Psychology, Head of the Department of practical and special psychology of the NSPU, Novosibirsk (Russia).

E-mail: per@bk.ru



ВЕТЕРОК Екатерина Владимировна — кандидат психологических наук, доцент кафедры практической и специальной психологии факультета психологии НГПУ, Новосибирск.

VETEROK Ekaterina Vladimirovna — PhD in Psychology. Associate Professor at the Department of practical and special psychology at the NSPU, Novosibirsk (Russia).

E-mail: severus.snegg.1997@gmail.com



ГАНПАНЦУРОВА Ольга Борисовна — старший преподаватель кафедры практической и специальной психологии факультета психологии НГПУ, Новосибирск.

GANPANTSUROVA Olga Borisovna — a lecturer at the Department of practical and special psychology at the NSPU, Novosibirsk (Russia).

E-mail: olgana74@mail.ru



СИНБУХОВА Елена Васильевна — медицинский психолог, нейропсихолог НМИЦ нейрохирургии им. академика Н. Н. Бурденко, Москва.

SINBUKHOVA Elena Vasilyevna — medical psychologist, neuropsychologist at the N. N. Burdenko NMRCN, Moscow (Russia).

E-mail: ESinbukhova@nsi.ru



ЗАНКОВСКИЙ Анатолий Николаевич — доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией психологии труда, эргономики, инженерной и организационной психологии ИП РАН, Москва.

ZANKOVSKY Anatoly Nikolayevich — Doctor of Psychological Sciences, professor. Head of the Laboratory of labour psychology, ergonomics, engineering and organizational psychology at the IP RAS, Moscow (Russia).

E-mail: azankovsky@gmail.com



ПРОЦЕНКО Денис Николаевич — кандидат медицинских наук, главный врач городской клинической больницы № 40 ДЗМ, доцент кафедры анестезиологии и реаниматологии РНИМУ им. Н. И. Пирогова, Москва.

PROTSENKO Denis Nikolaevich — PhD in Medicine, Chief physician of the City Clinical Hospital № 40 of the Moscow Healthcare Department, associate professor at the Department of Anaesthesiology and Critical Care Medicine of the N. I. Pirogov MU, Moscow (Russia).

E-mail: ProtsenkoDN@zdrav.mos.ru



СИНБУХОВА Надежда Ивановна — невролог Центральной поликлиники ОАО «РЖД», Москва.

SINBUKHOVA Nadezhda Ivanovna — neurologist at the Central Polyclinic JSC «Russian Railways (RZhD)», Moscow, (Russia).



НИКИФОРОВ Игорь Сергеевич — кандидат технических наук, ассоциированный коуч Центра executive-коучинга Московской школы управления «Сколково», директор информационно-технологической компании ВСС, Санкт-Петербург.

NIKIFOROV Igor Sergeevich — PhD in Technical Sciences, associated executive-coach of the Center of Coaching of Moscow school of economics Skolkovo, general manager of IT-company ВСС, St. Petersburg (Russia).

E-mail: nis772@gmail.com



ШЕЙНОВ Виктор Павлович — доктор социологических наук, профессор, академик Международной академии информационных технологий, профессор кафедры психологии и педагогического мастерства РИВШ, Минск (Республика Беларусь).

SHEINOV Viktor Pavlovich — Doctor of Sociological Sciences, full professor, academician of the International Academy of information technologies, a professor at the Department of psychology and pedagogical proficiency at the НИИЕ, Minsk (Republic of Belarus).

E-mail: sheinov1@mail.ru



КАРПИЕВИЧ Виктор Александрович — доцент, кандидат исторических наук, доцент кафедры гуманитарных наук УГЗ МЧС Беларуси, Минск (Республика Беларусь).

KARPIEVICH Viktor Alexandrovich — associate professor, PhD in Historical Sciences, associate professor of the Department of humanities of the UCP MES of Belarus, Minsk (Republic of Belarus).

E-mail: karpievich68@yandex.by



АБУШКИН Борис Михайлович — кандидат психологических наук, доцент. Заместитель директора Института психологии, социологии и социальных отношений по науке МГПУ, Москва.

ABUSHKIN Boris Mikhailovich — PhD in Psychology, associate professor. Deputy director for Science at the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the MCU, Moscow (Russia).

E-mail: AbushkinBM@mgpu.ru



КОНЦЕВЕНКО Янина Николаевна — начальник отдела сопровождения и пролонгации договоров добровольного медицинского страхования АО «МАКС», Москва.

KONTSEVENKO Yanina Nikolaevna — Head of the Department for support and prolongation of treaties of the voluntary health insurance JS «MAKS», Moscow (Russia).

E-mail: janina25@mail.ru



КОЗИКОВ Даниил — аспирант кафедры общей и практической психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ, Москва.

KOZIKOV Daniil — a post-graduate student at the Department of general and practical psychology at the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the MCU, Moscow (Russia).

E-mail: daniil.kozikov@mail.ru



КОГАН Борис Михайлович — доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, Москва.

KOGAN Boris Mixajlovich — Doctor of Biological Sciences, professor. Head of the Department of clinical and special psychology at the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations of the MCU, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation, Moscow (Russia).

E-mail: boriskogan@mail.ru



МУХИНА Анастасия Александровна — педагог-психолог школы № 1799, Москва.

MUKHINA Anastasiya Aleksandrovna — an educational psychologist at School № 1799, Moscow (Russia).

E-mail: dadeko@inbox.ru



ХАЗИЕВА Татьяна Ивановна — аспирант кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ, Москва.

KHAZIEVA Tatiana Ivanovna — a post-graduate student at the Department of Clinical and Special Psychology at the Institute of Psychology, Sociology and Social Institute of the MCU, Moscow (Russia).

Email: tanya.hazieva@gmail.com



ИВАНОВ Денис Васильевич — кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии НГПУ, Новосибирск.

IVANOV Denis Vasilievich — PhD in Pedagogics. Docent at the Department of general psychology and history of psychology of the NSPU, Novosibirsk (Russia).

E-mail: ivanovdirkutsk@yandex.ru

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Журнал «Системная психология и социология» публикует оригинальные теоретические работы и исследования по проблемам системных описаний в психологии и социологии.

В научном журнале размещаются следующие виды работ:

- методологические и теоретические статьи;
- статьи, описывающие новый метод, тест, опросник и т. д.;
- эмпирические исследования;
- информационно-аналитические материалы;
- рецензирование статей, книг и т. д.

В зависимости от жанра статья должна иметь определенную структуру. Если статья описывает эмпирические исследования, новые методические приемы, тесты, опросники и т. д., то структура статьи должна включать следующие разделы: «Введение», «Методика», «Результаты и их обсуждение», «Выводы», «Заключение», «Литература».

Информационно-аналитические статьи, методические и теоретические статьи предполагают наличие таких разделов, как «Введение», «Результаты», «Выводы», «Заключение», «Литература».

В редакцию принимаются материалы объемом до одного авторского листа (не более 40 тыс. знаков с пробелами). Объем статей, подготовленных по заказу редакции, не ограничивается. Текст должен быть набран шрифтом Times New Roman, 14 кеглем через 1,5 интервала с выравниванием по ширине. Поля: слева — 2 см, справа — 1 см, верхнее и нижнее — по 2 см соответственно. Все страницы рукописи должны быть пронумерованы.

Заголовки разделов статьи печатаются шрифтом Times New Roman, полужирным 14 кеглем без курсива, по центру столбца. В конце заголовков разделов точка не ставится (например, Результаты).

Заголовок статьи оформляется по образцу: название (по центру страницы, заглавными буквами, полужирным шрифтом, 14 кегль, не более 7 слов, без точки в конце названия).

Ниже инициалы и фамилия автора. Например: И. И. Иванов

Статья должна начинаться с расширенной аннотации (не менее 200 и не более 250 слов, или 1600–1850 знаков с пробелами), в которой полностью раскрывается структурная логика статьи, т. е. в аннотации формально должны быть включены следующие разделы: введение, методология и методика исследования, результаты исследования, заключение.

После аннотации указывается перечень ключевых слов (5–10 слов). Ключевые слова отделяются друг от друга точкой с запятой. Текст аннотации набирается прямым (без курсива) шрифтом с точкой в конце.

Название статьи, равно как и аннотация, ключевые слова, обязательно предоставляются с переводом на английский язык.

Библиографические ссылки при цитировании приводятся в конце статьи в алфавитном порядке на русском и английском языках. Ссылки на литературу оформляются в тексте в квадратных скобках.

Например: [15: с. 140], где первая цифра означает порядковый номер из списка литературы, а вторая — номер страницы источника (если это цитата). Упоминание всех персоналий в тексте статьи обязательно с инициалами.

В списке литературы желательно указывать **не менее 20 источников**. Из них, желательно, чтобы **половина была на английском языке**, при этом **цитируемые источники** (как русскоязычные, так и англоязычные, индексируемые в РИНЦ, Scopus и WoS) — это издания **за последние 5 лет**. Также следует указывать DOI для тех источников, у которых он есть (о наличии DOI можно узнать по ссылке: <http://search.crossref.org>) и на которые есть ссылки

в тексте статьи. При упоминании (ссылке) источников более раннего года выпуска их библиографическое описание указывается в постраничной сноске (внизу листа со сквозной нумерацией) и в список литературы эти ссылки не включаются. Количество ссылок на работы автора статьи должно быть ограничено одним-двумя источниками, при ссылке на работы других авторов допускается упоминание двух-трех источников.

Рисунки, графики, схемы нельзя сканировать, они должны выполняться в графических редакторах, поддерживающих векторные и растровые изображения. К статье отдельно прилагаются файлы с рисунками, графиками в таком формате, чтобы легко можно было внести правки согласно требованиям публикации. К статье необходимо приложить следующие сведения об авторе: фамилия, имя и отчество полностью; ученая степень и звание; место работы и должность; контактный телефон и адрес электронной почты, подписанное фото каждого автора 3 × 4 (в формате *.jpg). Сведения об авторе (кроме контактных данных) должны быть представлены на русском и английском языках.

Рецензирование проходит в период от одного до трех месяцев. Решение о публикации принимается на основе результатов рецензирования редколлегией. В случае положительного решения публикация происходит в порядке очередности поступления материалов в редакцию.

Материалы предоставляются как по электронной почте журнала: systempsychology@mgpu.ru, так и в распечатанном виде (+ копия статьи на диске в электронном формате *.doc. Word 2000, 2003 (и выше)) в Институт психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

Адрес редакции журнала: 127287, Москва, Петровско-Разумовский пр., д. 27.

E-mail: systempsychology@mgpu.ru

Телефон: 8 (495) 612 67 16

AUTHOR GUIDELINES

An article should ordinarily not exceed 40 000 of signs, including references and tabular material. It should be typed in standard Times New Roman 11 print, with 1 line spacing in MS Office files (Word 2000, 2003 and etc.). Exceptions may be made with prior approval of the Editor in Chief.

It is authors' responsibility to ensure their reviews are comprehensive and as up to date as possible so the data are still current at the time of publication.

Article Structure

Abstract

A concise and factual abstract is required (**not exceeding 200–250 words**). The abstract should state briefly the introduction, purpose of the research, research methods, the principal results and major conclusions. References here should be avoided.

Keywords

Immediately after the abstract, provide a maximum of **5–10 keywords**. Be careful with abbreviations: only abbreviations firmly established in the field may be eligible.

Introduction

Research methods

Results and discussion

Conclusion

Literature (**at least 20 references or more and over the last 5 years predominantly**). As the author of your research article, you should refer to your own works not more than twice, but in so doing every other authors of the works you need to refer should be cited not more than twice or three times.

Graphical abstract and Tables

A graphical abstract is optional, its use is encouraged as it draws more attention to the article. The graphical abstract should summarize the contents of the article in a concise, pictorial form designed to capture the attention of a wide readership. Graphical abstracts should be submitted as a separate file via email. The image should be readable using a regular screen resolution. Preferred file types: *tiff, *pdf or MS Office files. Please submit tables as editable text and not as images. Tables can be placed either next to the relevant text in the article, or on separate page(s) at the end. Number tables consecutively in accordance with their appearance in the text and place any table notes below the table body.

Every author should send the following information: his full surname, name, his academic status and degree; the place of his work and information about the post he takes; contact information, including e-mail and his photo 3 × 4 (Preferred file types: *tiff, *jpg).

Contact Details for Submission

Authors are requested to submit their articles and contact details electronically via e-mail: systempsychology@mgpu.ru. Authors also should remember to supply the names and contact details of all co-authors, mentioned in the article.

E-mail: systempsychology@mgpu.ru

Tel.: 8 (495) 612 67 16

СИСТЕМНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Научно-практический журнал

2020

№ 1 (33)

Выходит 4 раза в год

Главный редактор выпуска:

кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т. П. Веденеева*

Редактор:

И. Е. Посоха

Корректоры:

К. М. Музамилова

Техническое редактирование и верстка:

О. Г. Арефьева

Научно-информационный издательский центр МГПУ

129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, корп. 1

Телефон: + 7 (499) 181-50-36

Подписано в печать: 30.04.2019 г. Формат 70 × 108 ¹/₁₆.

Бумага офсетная.

Объем 9 усл. печ. л. Тираж 1000 экз.