

СИБИРСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

SIBERIAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

№ 76

**Зарегистрирован Министерством Российской Федерации по делам печати,
телерадиовещания и средств массовых коммуникаций
(свидетельство о регистрации ПИ № 77-12789 от 31 мая 2002 г.)**

Журнал включен в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны
быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой
степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук»,
Высшей аттестационной комиссии

Томск
2020

Учредитель – Томский государственный университет

«Сибирский психологический журнал» является научно-практическим изданием, публикует оригинальные статьи по различным отраслям психологии. «Сибирский психологический журнал» публикует результаты завершённых оригинальных исследований в различных областях современной психологии, ранее нигде не публиковавшиеся и не представленные к публикации в другом издании. Решение о публикации принимается научной редакцией после рецензирования, учитывая соответствие тематике журнала, актуальность проблемы, научную и практическую новизну и значимость, профессионализм выполнения работы, качество подготовки и оформления материала. Официальные языки журнала: русский и английский. Средний срок рассмотрения рукописи 3–6 месяцев.

«Сибирский психологический журнал» выходит ежеквартально. Публикации осуществляются на некоммерческой основе. Все опубликованные материалы находятся в свободном доступе.

Журнал индексируется: eLIBRARY.RU; Web of Science Core Collection's Emerging Sources Citation Index; Scopus

Адрес редакции и издателя: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36, Томский государственный университет, сайт <http://journals.tsu.ru/psychology>

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор – Залевский Г.В. (Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта, Калининград). E-mail: usya9@sibmail.com

Лукьянов О.В. – зам. главного редактора (Томский государственный университет, Томск). E-mail: lukyanov7@gmail.com

Алексеевская Е.О. – ответственный секретарь редакции журнала (Томский государственный университет, Томск). E-mail: sibjornpsy@gmail.com

Богомаз С.А. (Томский государственный университет, Томск); **Бохан Т.Г.** (Томский государственный университет, Томск); **Кабрин В.И.** (Томский государственный университет, Томск); **Карнышев А.Д.** (Иркутский государственный университет, Иркутск); **Козлова Н.В.** (Томский государственный университет, Томск); **Красноярцева О.М.** (Томский государственный университет, Томск); **Серый А.В.** (Кемеровский государственный университет, Кемерово)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Асмолов А.Г. (МГУ имени М.В. Ломоносова, федеральное государственное автономное учреждение «Федеральный институт развития образования», Москва, Россия); **Бохан Н.А.** (Томский национальный исследовательский медицинский центр Российской академии наук, Томск, Россия); **Вассерман Л.И.** (Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт имени В.М. Бехтерева, Санкт-Петербург, Россия); **Галажинский Э.В.** (Томский государственный университет, Томск, Россия); **Гарбер И.Е.** (Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия); **Зинченко Ю.П.** (МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия); **Знаков В.В.** (Институт психологии РАН, Москва, Россия); **Ковас Ю.** (Голдсмитс, Университет Лондона, Лондон, Великобритания); **Лаги Ф.** (Римский университет Ла Сапиенца, Рим, Италия); **Ломбардо К.** (Римский университет Ла Сапиенца, Рим, Италия); **Лучиди Ф.** (Римский университет Ла Сапиенца, Рим, Италия); **Малых С.Б.** (Психологический институт РАО, Москва, Россия); **Такушян Г.** (Фордхемский университет, Нью-Йорк, США); **Тхостов А.Ш.** (МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия); **Ушаков Д.В.** (Институт психологии РАН, Москва, Россия)

Издательство: Издательский Дом Томского государственного университета

Редактор Шумская Е.Г.; редакторы-переводчики: Лукьянова Е.О., Стайпек А.А., Горенинцова В.Н.; оригинал-макет Шумской Е.Г.; дизайн обложки: Кривцова Л.Д.

Подписано в печать 30.06.2020 г. Формат 70x108^{1/16}. Усл.-печ. л. 12,1. Тираж 50 экз. Заказ № 4355. Цена свободная.

Дата выхода в свет 10.07.2020 г.

Журнал отпечатан на полиграфическом оборудовании Издательского Дома Томского государственного университета. 634050, пр. Ленина, 36, Томск, Россия

Тел.: 8(382-2)–52-98-49; 8(382-2)–52-96-75. Сайт: <http://publish.tsu.ru>. E-mail: rio.tsu@mail.ru

ABOUT SIBERIAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

Founder – Tomsk State University

The scientific journal “Siberian journal of psychology” publishes the results of the completed original researches (theoretical and experimental manuscripts) in different areas of contemporary psychology which have not been published before in this or any other edition. Besides, it includes descriptions of conceptually new methods of research, round-up articles on particular topics and overviews.

The Editorial Board of the “Siberian journal of psychology” commits to the internationally accepted principles of publication ethics expressed.

International standard serial edition number: ISSN 1726-7080 (Print), ISSN 2411-0809 (Online)

Language: Russian, English

Publications are on non-commercial basis (FREE).

Open access

Term of publication: 3–12 months

Abstracting and Indexing: eLIBRARY.RU; Emerging Sources Citation Index (Web of Science Core Collection's); Scopus.

Contact the Journal

Tomsk State University, 36 Lenin Ave., Tomsk 634050, Russian Federation

<http://journals.tsu.ru/psychology/en/>

Editor-in-Chief – Genrikh V. Zalevsky, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, honored scientist of Russian Federation, member of the World Federation of Mental Health. E-mail: usya9@sibmail.com

Deputy Editor-in-Chief – Oleg V. Lukyanov, Dr. Sci. (Psychol.), Tomsk State University, Russia.

E-mail: lukyanov7@gmail.com

Executive secretary – Ekaterina O. Alekseevskaya, Tomsk State University, Russia.

E-mail: sibjornpsy@gmail.com

EDITORIAL COUNCIL

S.A. Bogomaz (Tomsk State University, Tomsk, Russia); **T.G. Bokhan** (Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation); **V.I. Kabrin** (Tomsk State University, Tomsk, Russia); **A.D. Karnyshev** (Irkutsk State University, Irkutsk, Russia); **N.V. Kozlova** (Tomsk State University, Tomsk, Russia); **O.M. Krasnorjadtseva** (Tomsk State University, Tomsk, Russia); **A.V. Seryi** (Kemerovo State University, Kemerovo, Russia)

EDITORIAL BOARD [In Russian Alphabetical order]

A.G. Asmolov (Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia); **N.A. Bokhan** (Mental Health Research Institute, Tomsk, Russia); **L.I. Vasserman** (St. Petersburg Research Institute of neuropsychiatric named Bekhterev, St. Petersburg, Russia); **E.V. Galazhinsky** (Tomsk State University, Tomsk, Russia); **I.E. Garber** (Saratov NG Chernyshevskii State University, Saratov, Russia); **Iu.P. Zinchenko** (Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia); **V.V. Znakov** (Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia); **Yu. Kovas** (Goldsmiths, University of London, London, UK); **F. Laghi** (Sapienza University of Rome, Rome, Italy); **C. Lombardo** (Sapienza University of Rome, Rome, Italy); **F. Lucidi** (Sapienza University of Rome, Rome, Italy); **S.B. Malykh** (Psychological Institute Russian Academy of Education, Moscow, Russia); **H. Takooshian** (Fordham University, New York, USA); **A.Sh. Tkhostov** (Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia); **D.V. Ushakov** (Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia)

PUBLISHER:

Tomsk State University Publishing House (Tomsk State University, Tomsk, Russia)

Editor E.G. Shumskaya; editor-translators: E.O. Lukyanova, A.A. Stipek; V.N. Gorenintseva; camera-ready copy E.G. Shumskaya; cover design L.D. Krivtsova.

Passed for printing 30.06.2020. Format 70x108¹/₁₆. Conventional printed sheets 12,1. Circulation – 50 copies. Order N 4355.

36 Lenin Ave., Tomsk 634050, Russian Federation. Tel. +7(382-2)–52-98-49. <http://publish.tsu.ru>. E-mail: rio.tsu@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Нелюбин Н.И. Предтечи постнеклассического мышления в российской психологии: П.А. Флоренский	6
Майданский А.Д. Онтогенез человеческой психики и языка в работах Э.В. Ильенкова	20
Каминский И.В., Леонов С.В., Поликанова И.С., Егоров С.Ю., Клименко В.А. Классические работы и новые перспективы моделирования образов действия и ситуации в отечественной психологии	32
Банщикова Т.Н., Соколовский М.Л., Моросанова В.И. Стратегии преодоления стрессовых ситуаций: психометрические характеристики русской версии методики	55
Добряков И.В., Горьковая И.А., Микляева А.В. Изучение представлений о функциях семьи и о супружеских отношениях с помощью методики «Ассоциативный ромб» (на примере студенческой молодежи)	78
Кабрин В.И., Высочков В.С., Прудовиков И.О. Структура когнитивно-креативного потенциала лидерства как базовой компетенции будущего трансфессионала	91
Тараканов А.В., Архипова И.В., Ляшенко М.В., Дураченко О.А., Сизикова Т.Э. Рефлексивная готовность к освоению профессиональных компетенций	105
Мещерякова Э.И., Ларионова А.В., Козлова Н.В., Куликов И.А. Квазиэкспериментальное моделирование когнитивных траекторий и личностных факторов психопрофилактики радикализации и экстремизации молодежи	125
Наumenко Е.А., Наumenко О.Н., Абдуллин А.Г. Оценка интуитивности в структуре психотипа личности молодежи Арктического региона	139
Буравлева Н.А., Богомаз С.А. Личностные особенности студентов как прогностические характеристики их готовности к инновационной деятельности	155

CONTENTS

Nelyubin N.I. Forerunners of Post-Non-Classical Thinking in Russian Psychology: P.A. Florensky	6
Maidansky A.D. Ontogenesis of the Human Psyche and Language in the Works of Evald Ilyenkov	20
Kaminskiy I.V., Leonov S.V., Polikanova I.S., Egorov S.Yu., Klimenko V.A. Action and Situation Imagery Modelling: Classical Research and Emerging Perspectives in Russian Psychology	32
Banshchikova T.N., Sokolovskij M.L., Morosanova V.I. Strategic Approach to Coping Scale: Psychometric Characteristics of the Russian Version of Technique	55
Dobriakov I.V., Gorkovaya I.A., Milyaeva A.V. Representation of Family Functioning In Marital Relations Using the “Associative Rhombus” Technique (Students Case Study)	78
Kabrin V.I., Vyskochkov V.S., Prudovikov I.O. Structure of the Cognitive-creative Learship Potential as a Basic Competence of a Future Trans-professional	91
Tarakanov A.V., Arkhipova I.V., Lyashenko M.V., Durachenko O.A., Sizikova T.E. Reflexive Readiness to Develop Professional Skills	105
Meshcheriakova E.I., Larionova A.V., Kozlova N.V., Kulikov I.A. Quasi-Experimental Modeling of Cognitive Trajectories and Personality Factors of Youth Radicalization and Extremalization Psychoprophylaxis	125
Naumenko E.A., Naumenko O.N., Abdullin A.G. Intuitiveness Assessment in the Structure of Arctic Youth Psychological Type	139
Buravleva N.A., Bogomaz S.A. Personal Characteristics of Students as Predictors of their Readiness to Innovate.....	155

УДК 159.9.019

ПРЕДТЕЧИ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В РОССИЙСКОЙ ПСИХОЛОГИИ: П.А. ФЛОРЕНСКИЙ

Н.И. Нелюбин^а

^а Омский государственный педагогический университет, 644099, Россия, Омск, Набережная им. Тухачевского, д. 14

Продолжен анализ концептуальных истоков постнеклассического мышления в отечественной психологии. В качестве предмета осмысления выступают идеи П.А. Флоренского, позволяющие, с точки зрения автора, существенно обогатить концептосферу системной антропологической психологии. Раскрывается феноменология первичных, неформализованных интенций мышления, участвующих в построении «мысленной ткани». Дополняются представления о мышлении как о нелинейном синтетическом процессе, разворачивающемся одновременно в разных регистрах многомерного смыслового поля сознания.

Ключевые слова: постнеклассическая психология; транспективный анализ, мышление; мысль; интуиция.

Настоящая статья продолжает задуманный нами цикл работ, в которых анализируются концептуальные истоки постнеклассической мысли, намеченные в философско-психологических трудах российских ученых-гуманитариев, опередивших и социальную, и ментальную ситуацию развития научного дискурса своего времени. Восстановление концептуальных соответствий в постнеклассическом дискурсе развивающегося психологического познания позволяет обнаружить узловые методологические проблемы, вокруг которых (и задолго до того, как они вошли в сферу научных интересов современных исследователей) начинало центрироваться научное психологическое мышление. В предыдущей работе мы обращались к концептуальному наследию А.А. Ухтомского, показав, как его идеи могут применяться в целях рефлексивно-методологической амплификации профессионального мышления современных психологов-постнеклассиков [1]. В данной работе будет представлена линия методологического анализа концептуального наследия другого выдающегося мыслителя – П.А. Флоренского, жизненный путь которого является образцом объединения научного и духовного подвижничества в целостную линию жизненного самоосуществления, вопреки тяжелым и трагическим жизненным обстоятельствам и испытаниям. В процессе аналитической реконструкции и «вписывания» идей П.А. Флоренского в эпистемологический корпус современной постнеклассической психологии (в том числе сопоставляя их с концептуальным аппаратом системной антропологической психологии) мы попытаемся «соединить» ретроспективный взгляд на процесс становления научной пси-

хологии с перспективным анализом ее движения» [2. С. 143], воплощая тем самым познавательный идеал постнеклассической методологии, предложенный основоположником транспективного анализа – В.Е. Ключко.

Неугасающая актуальность идей П.А. Флоренского во многом определяется тем, что его искания не были привязаны к духу конкретного исторического времени с соответствующими ему познавательными эталонами и ментальной конъюнктурой. Сам ученый отмечал, что «творческий акт познания влечет в будущее, дает предвосхищение будущего, пророчество» [3. С. 53]. Осуществляя такие акты, он тем самым предвосхитил и сформулировал множество идей, референтных современной постнеклассической психологии, обзору и анализу которых посвящена наша статья. По сложности и трансдисциплинарности мышления П.А. Флоренский опережал многих своих современников, что делает его ярчайшим представителем плеяды предтеч постнеклассического дискурса в российской психологической науке. «Подлинно великие из них, – по замечанию В.Е. Ключко, – были способны подниматься на эскалаторах собственного мышления так высоко, что, будучи “до нас”, они и теперь продолжают оставаться “выше нас”» [4. С. 23]. Вклад П.А. Флоренского в «перерождение научной ткани» (выражение Л.С. Выготского) психологии еще ждет своего признания и осмысления.

Явно опередила общую ментальную ситуацию развития науки в начале XX в. идея П.А. Флоренского о диалогичности и рефлексивности научного знания. Саму архитектуру научного знания он рассматривал не как обезличенную систему абстрактных понятий и конструктов, а как непрерывный синтез актов рефлексивных осмыслений, осуществляемых познающими личностями и направленных на предмет познания, который выступает в качестве «упора мысли» (метафора П.А. Флоренского). Научное знание здесь рассматривается не только как результат рефлексивно-конституирующей деятельности исследователей, но и как воплощение усложняющегося самосознания науки: «Итак, знание состоит из бесконечного ряда рефлексивных, обращающихся на себя актов, причем акты эти синтезируются, сочетаются в некое единство» [3. С. 39–40]. Сегодня научное знание рассматривается не с позиции статики господствующих в нем формаций научного мышления, а с позиции его динамики и усложнения, сопровождающихся необходимостью рефлексивной объективации логики его «собственного становления в качестве саморазвивающейся системы» [4. С. 12]. Нарастание степени рефлексивности концептосферы научного знания, взятого в его динамическом аспекте, является следствием становления рационально-рефлексивного типа сознания ученого [5], перехода к сложным и сверхсложным формам профессионального мышления [2, 4].

Особое место среди модусов познавательного отношения человека к миру, равно как и в арсенале его сущностных сил, П.А. Флоренский отводит интуиции. Включенность интуитивных переживаний в топiku научного мышления является для него неоспоримым фактом. Интуиция выступает в качестве глубинного ноэтического русла мышления, в котором «фермен-

тируется» и обретает первичные феноменологические очертания человеческая мысль: «Интуиция стучится, многократно стучится, усиливаясь выйти из мрака подсознательной жизни в сознание, из субъективной тесноты в объективный мир, чтобы стать там оформляющей силой» [6. С. 622]. Она не противопоставляется рефлекслируемым формам познания, а, напротив, – является необходимым моментом научного-исследовательского поиска: «Научное творчество, пока оно еще не воплотилось, основано на интуиции, на смутном брожении мысли, таящемся весьма глубоко» [3. С. 669]. Интуиция выступает в роли нереллекслируемого «органа» наведения познавательной интенции на события и переживания, имеющие для человека особый гносеологический и экзистенциальный смысл, в ней, видимо, и берет начало подсознательное единство отражения и отношения. Впоследствии ведущие отечественные исследователи мышления – А.В. Брушлинский и О.К. Тихомиров –убедительно показали:

1) большая часть процессуальной стороны мышления формируется на интуитивном уровне: «Мышление в личностном своем аспекте осуществляется в основном, но не полностью, на уровне сознания, а мышление в процессуальном аспекте формируется преимущественно, но не полностью, на уровне бессознательного (отчасти на уровне интуиции)» [7. С. 549];

2) дорациональное чувство преднаходимости принципа решения задачи, или «чувство близости решения», играет ключевую регулирующую роль в психологической структуре мыслительной деятельности: «Состояние эмоциональной активации выступает как некоторый неспецифический сигнал “остановки”, как указание на то, “где” должно быть найдено то, что еще не найдено, оно выступает как неконкретизированное предвосхищение принципа решения (или окончательного решения)» [8. С. 93].

Метафора «смутного брожения мысли» в «тиглях» интуиции весьма точно моделирует дорефлексивный план мышления, в котором порождаются «начатки мысли» (метафора А.А. Ухтомского). Если высвободить мышление из-под власти интуиции и раскрыть его собственный провидческий потенциал, то вслед за М.К. Мамардашвили можно заключить: «Предвидение – это направленная мысль, направленная к возможному, уже допущенному самой мыслью» [9. С. 206]. Это означает, что в мышлении, помимо поиска, трансформации способа решения задачи, преобразования операциональной и ценностно-смысловой структуры ситуации мыслительной деятельности, еще и прокладываются ментальные русла для последующих познавательных интенций. Этим объясняются аффективно-мотивационное состояние захваченности предметом мышления, состояние слепопроизвольной погруженности в длежащее размышление, состояние мыслительной установки. Осуществляется ли «смутное брожение мысли» предвосхищающего характера под знаком интуиции или же под знаком особой внерефлексивной динамики самого мышления, – это уже вопрос, связанный с выбором теоретического конструкта. Сегодня, в рамках системной антропологической психологии, эти состояния приведены к обобщенному понятийному знаменателю, который получил название «эмоционально-

установочный комплекс». С этим системным психологическим новообразованием сопряжены такие качества человека, «как его “чувствительность к проблемам” и “толерантность к неопределенности”» [10. С. 15].

Неслучайно в качестве своеобразного приоритета исследования мышления П.А. Флоренский выбирает описание его первичной феноменологической данности и динамики, отказываясь тем самым от замещения живой «мысленной ткани» (метафора П.А. Флоренского) продуктами формально-логического концептирования. Видимо, ученый ясно осознавал, что судить о динамике мышления только по его формализованным и дефеноменологизированным продуктам нельзя. В полном цикле мышления его прежде всего интересовали истоки, феноменологические исходники зарождающейся мысли, ее дорациональная «пульсация», в которых ученый видел необходимые начала как художественных, так научных творений. Описывая динамику образования познавательной интенции, автор делает акцент на нарастании особого когитального состояния, которое, если воспользоваться формулой М.К. Мамардашвили, можно назвать «метафизическим томлением по смыслу»: «Образование синергетического акта познания нарастает, может быть, нарастает очень длительно, томит, как нечто начатое, но не осуществленное» [11. С. 261].

Действительно, нельзя так сразу начать размышлять, будто бы перманентно находишься в фазе формализации и вербального оформления готовых творческих идей и замыслов: «У каждой мысли есть свое время развития и созревания, и нельзя по внешним мотивам искусственно ускорить этот процесс...» [12. С. 226]. Невозможность приказать себе в сей же момент начать мыслить на пределе своих познавательных возможностей объясняется необходимостью длительной «возгонки» напряженного, плодотворного когитального состояния и работы по размещению и удержанию себя в «гравитационном поле» этого состояния. П.А. Флоренский указывает на необходимость аккумуляирования человеком мыслительных усилий, для того чтобы он имел возможность укорениться в сгущающемся смысловом поле собственного сознания. Мышление, как отмечает О.И. Генисаретский во вступительной статье к «Истории и философии искусства» П.А. Флоренского, надо рассматривать «...как попадание в определенную среду, как помещение себя в определенное поле сил и – далее – как продвижение в ней» [13. С. 43].

Поэтому центральный вопрос мышления в психологии, если его ставить в антропологическом ключе, – это не вопрос о мыслительных операциях и формально-логических средствах их амплификации, которые могут носить чисто инструментальный характер. Это вопрос об условиях и возможностях перехода от отчужденно-инструментальных способов мыследействования к синтонно-событийным, в которых все мыслительные акты и состояния получают экзистенциальную наполненность и становятся проводниками сущностных сил человека. Без возникновения, нарастания, иррадиации и деятельного разрешения того самого «метафизического томления по смыслу» (М.К. Мамардашвили) или состояния «напряженной возможно-

сти» (В.Е. Ключко) мышление превращается в выхолощенный акт отчужденного формально-логического концептирования, сборки терминологических мозаик. Этот акт, часто принимаемый за мышление и даже воспринимаемый некоторыми представителями научного сообщества в качестве эталона для конструирования «мысли», не имеет ничего общего с актом «поступающего мышления», поскольку последний не может быть произведен одним лишь калькулирующим рассудком, – необходима экзистенциальная решимость «сбыться», «осуществиться в мышлении», как любил говорить М.К. Мамардашвили, превратить его в один из модусов жизненного самоосуществления, которое в каждом акте мышледействования «обнаруживает свои сущностные характеристики и приумножает их» [14. С. 76].

Интересно и то, что описанные выше первичные познавательные интенции и интенции рассматривались автором как предмет всякой гносеологии: «...надлежит изучить возникающие водовороты мысли так, как они есть на самом деле, в их непосредственных отзвуках, в их откровенной до-научности, до-системности. Без них, без источных ключей мысли, струящихся из до-мысленных глубин, все равно не понять больших систем, как не поняли бы мы и самых себя» [11. С. 36]. Феноменология зарождающейся мысли и первичных интенций мышления продолжает оставаться, пожалуй, самой интригующей и вместе с тем полной темных пятен областью исследования в современной психологии мышления, – как в ее когнитивном, так и в экзистенциальном аспекте. В.П. Зинченко понимал эту познавательную трудность и считал главным условием ее преодоления «наличие интенции узнать, понять, увидеть нечто, стоящее за мыслью» [15. С. 76]. Появление такой интенции является, с точки зрения автора, главным признаком «подлинной мысли», отличной от мнения, ошибочно принимаемого за мысль [Там же]. Из наставлений П.А. Флоренского явственно следует, что отсчет в изучении динамики мышления необходимо вести с момента фиксации человеком феноменологических исходников мысли, ее трудно распознаваемых предвестников, пока они не оттеснены продуктами формально-логической рассудочности. Впоследствии продуктивность смысловой теории мышления, разрабатываемой О.К. Тихомировым и его учениками, была предопределена тем, что значительная часть поисковых экспериментов, проводимых в ее русле, сосредоточилась на раскрытии механизмов инициации мыслительной деятельности [8].

П.А. Флоренский настаивает на том, что мысль берет начало в дорациональных руслах смыслообразования, неподотчетных формальной объективации. Неслучайно он находит для описания феноменологии зарождающейся мысли такие метафоры, как «водовороты мысли», «источные ключи мысли», «ферменты знания», «брожение мысли», «пульсация мысли». Помимо того, что в них заключена особая эстетика и сила поэтического образа, они очень точно отображают первичную динамику мыслеобразования, обычно ускользающую от формализации, – динамику, которая не вписывается в какие бы то ни было формально-логические трафареты. Стадия дооперационального интуитивного синтеза, таким образом, – это отнюдь не

пережиток инфантильного мышления, а необходимый и, возможно, решающий момент во всей динамике мышления. Можно предположить, что и личность исследователя более полно обнаруживает свою ментальную самобытность, свой уникальный модус познавательного отношения к миру и к себе на уровне первичных феноменологических сгущений неформализованной и необъективированной (неозначенной) «мысленной ткани» (метафора П.А. Флоренского). М.К. Мамардашвили наделял эту стадию мышления особым экзистенциальным смыслом: «Лишь находясь в состоянии невыразимой мысли, мы оказываемся в состоянии страсти доказательства миру своего существования» [16. С. 37]. По словам Н.А. Бердяева, в его индивидуальном опыте мышления она играла решающую роль. Более того, автор признавался, что его собственные мыслительные акты никогда не вписывались в привычную для его современников описательную канву: «Во мне нет того, что называют обдумыванием, дискурсивным, выводным мышлением, нет систематической, логической связи мысли... Наиболее важные для меня мысли приходят ко мне голову, как блеск молнии, как лучи внутреннего света» [17. С. 296–297].

П.А. Флоренский не был сторонником скорой объективации мысли в слове, заключения ее в «оправу» формально-логической дефиниции. В подобном опережении естественного хода мыслительной динамики он усматривает ограничивающий эффект, проявляющийся в угасании диалектической плодотворности выведенной таким способом мысли: «Определить – это значит лишить мысль свободы двигаться так, как это может оказаться нужным в течение исследования, и искусственно заключить ее в границы. Но диалектика, как мысль нарастающая, в том-то и заключается, что она движется к все более и более ценным достижениям, восходя по лестнице постижения, так что постепенным уплотнением мысли намечаются естественные пределы реальности» [3. С. 138]. Мысль должна «вызреть», уплотниться, прежде чем появится ее терминологическая манифестация. Искусственное форсирование этих процессов приводит к вербализму, замещающему мышление как таковое. Мысль, лишенная подобного «нарастания» и «уплотнения», выхолащивается до состояния умственного симулякра. М.К. Мамардашвили усматривал в вербальном редукционизме причину вульгаризации проблемы мышления, когда оно сводится «к чисто вербальным операциям» [9. С. 260].

Прорывной для своего времени была идея о нелинейности мышления, согласно которой ментальное поле имеет сложное, сетевое строение, в нем нет конечных точек завершенной, остановившейся мысли. Каждая мысль связана с определенными тематическими «узлами», которые резонируют между собой и очерчивают тем самым многомерное поле актуальной и потенциальной ментальности, или, другими словами, – многомерное пространство мышления: «Строение такой мысленной ткани – не линейное, не цепью, а сетчатое, с бесчисленными узлами отдельных мыслей попарно, так что из любой исходной точки этой сети, совершив тот или иной круговой обход и захватив на пути любую комбинацию из числа прочих мыслей,

притом в любой или почти любой последовательности, мы возвращаемся к ней же» [11. С. 34]. В таком описании мысленной ткани преодолевается иллюзия дискретности мыслительных актов, осуществляющихся будто бы внутри замкнутых секторов ментального опыта человека, искусственно выведенного за границы временной транспективы собственного мышления. М.К. Мамардашвили сделал вполне резонное замечание в одном из своих интервью: «В действительности же акт мысли совершается в поле глобальных “связностей” сознания» [9. С. 260]. В «Беседах о мышлении» он делал похожий концептуальный штрих к построению онтологической картины мышления: «Так вот, жизнь нашего сознания представляет собой целое, связанное изнутри некими соответствиями или корреспонденциями... и все наши мысли, если они у нас есть, существуют в некотором поле» [18. С. 370]. Далее он подчеркивает: «Мысли, рождаясь, корреспондируют, перекликаются» [Там же. С. 371]. В каждой актуальной мысли в концентрированном виде содержатся смысловые следы предшествующих актов мышления и «завязи преднаходимого смысла», который потенциально может опредметиться в потенциальных актах мышления при условии продуктивного удержания себя в «поле глобальных “связностей” сознания». Для достижения подобного «когитального состояния» человеку необходимо выходить за рамки внешней, ситуативной обусловленности мышления, реализовывать в нем наиболее генерализованные формы смысловых образований, иначе говоря, иметь смелость и уметь задаваться вопросами: «Кто я, окликнутый и влекомый этой возможностью мыслить?»; «Кто я временно-щий эту мысль?» Мысль, если воспользоваться формулой М.К. Мамардашвили, «идет по руслу жизненного смысла» [Там же].

В концепции П.А. Флоренского мышление предстает еще и как синтетический акт, разворачивающийся одновременно на разных регистрах многомерного смыслового поля сознания, в силу чего поисковая активность человека может принимать формы творческого наития, интуитивного озарения, эмоционального отклика, чувства преднаходимости решения. Причем это поле резонирующих друг с другом тематических узлов мышления не отделено от реальных жизненных отношений мыслящего человека, от его жизненного пространства, оно сообщается с ними как с необходимой «питательной средой», в силу чего, по всей видимости, и возникает сопряженность пространств мышления и существования: «Как шум отдаленного прибора, звучит автору его ритмическое единство» [11. С. 37]. Долгоиграющие темы и предметы мышления занимают автора длительное время. Они то уходят на периферию ментального опыта, то снова возвращаются в его фокус, «...каждый раз усиливаясь и обогащаясь, каждый раз наполняясь по-новому содержанием и соком жизни» [Там же]. Если попытаться развить это высказывание, то можно предположить, что множество резонирующих феноменологических проекций «ритмики мысли» порождает особое системное состояние ментальной «синархии» (термин П.А. Флоренского), подчиняющее себе и сонастраивающее все эквиваленты мысли, их синтетические узлы, возникшие в том или ином регистре жизненного

мира человека, включая темпоральные регистры. К каждому актуальному эпизоду мышления, если брать во внимание его исторический контекст, стягиваются прошлые и потенциальные референты мысли, проявляющейся в этом актуальном эпизоде. С позиции современной концепции трансемпоральной психологии можно сделать предположение, что существуют темпоральные узлы мышления, в которых происходит интерференция прошлых, настоящих и потенциальных актов мышления, а «решающее значение принадлежит их одновременности, согласованности» [10. С. 16]. Тот факт, что человек творит и мыслит «в полноте времен» (метафора О.В. Лукьянова), видимо, интуитивно схватывался и П.А. Флоренским. Так, время для созидającego и мыслящего человека, не поглощенного житейским сознанием, становится, со слов автора, «“точкою полноты”, вобравшею в себя все время» [19. С. 218]. Активное напряженное сознание, равно как и мышление, согласно автору, работает над «уплотнением пространства и времени» [Там же. С. 215], в силу чего разворачиваются «внутреннее многообразие и ритм личности» [Там же. С. 217]. Помимо этого, напрашивается еще одно предположение: в ментальном опыте человека существуют некие долгоиграющие доминанты, которые участвуют в тематизации проблемного поля мышления, предопределяют восприимчивость человека к определенным проблемным вопросам, объединяют все его познавательные интенции в общее русло ментальной направленности.

П.А. Флоренский был твердо уверен в том, что мысль как таковая, в ее живом движении и воплощении, всегда соотносима с мыслящей личностью и ее способностью к свободному, «поступающему мышлению». В структуре научного знания ключевое место он отводил знанию личностному, сопряженному с познавательными интенциями и переживаниями субъекта познания. Его невозможно элиминировать из концептуального аппарата науки, так чтобы остались одни метасубъективные конструкты, объясняющие познаваемую реальность. В противном случае наука превратится в «беспредельное и бесцельное накопление отдельных признаков, в пучине которых теряется разум» [11. С. 265]. Сравнительно недавно В.С. Швырев подчеркнул: «Всякий живой опыт, всякая живая человеческая деятельность, как бы рационализированы и технологизированы они ни были, с необходимостью предполагают этот нередуцируемый по отношению к любой объективации момент личностного духовно-душевного усилия...» [5. С. 149]. П.А. Флоренский усматривал в этом обстоятельстве спасительную для науки тенденцию, так как был абсолютно уверен, что наука – это, прежде всего, воплощение «человеческих замыслов», а уже потом – система объективированных конструктов: «Истинно человеческое есть и в науке. Незаметно для творцов ее переливается оно и в научные схемы их трудов. К счастью и чести человечества, научные произведения далеко не столь научны и потому не столь нечеловечны и безличны, как о них свойственно думать широкой публике их современности. За свежей штукатуркой и лоснящейся краской самоновейших научных схем все-таки стоит воплощение человеческих замыслов» [11. С. 143]. Чем не постулат

неустранимости личности исследователя из актов познания, причем сформулированный задолго до того, как М. Полани была предложена концепция личностного знания!

Таким образом, психодинамика мышления сопряжена с динамикой внутриличностной, затрагивающей глубинные ноэтические основания личностного способа бытия познающего индивидуума. Эта сопряженность обнаруживается и в ритмике, и в топике нарастающей мысли, которой будто бы неведомы рамки привычной для многих субъект-объектной дихотомии: «Несомненно, что конкретная мысль есть личная мысль, мысль не “вообще”, вне субъекта своего притязаящая существовать, но мысль, характерно соотносящая данный объект с данным же субъектом. Мышление есть непрерывный синтез познаваемого с познающим и, следовательно, глубоко и насквозь пронизано энергиями познающей личности» [3. С. 140]. П.А. Флоренский волне убедительно и очень изящно снимает противопоставление субъекта и объекта познания на примере познавательной ситуации словообразования, отказываясь тем самым от бинарной логики еще задолго до того, как она стала доминировать в научном мышлении. Он полагает, что «...две энергии, реальности и познающего, близки друг к другу, может быть, размешаны друг в друге...» [11. С. 261], образуя «синергетический акт познания», который «есть со-ритмическое биение духа, откликающееся на ритм познаваемого» [Там же. С. 39]. Вместе с тем ученый не ограничивается идеей буквального, физического взаимопроникновения энергий субъекта и объекта познания, так как этого недостаточно для объяснения синергетического эффекта, достигаемого на уровне словообразования, – возникновения системно-диалектического единства слова, употребляемого познающим, именуемой этим словом реальности и самого познающего, так что суждение о реальности всегда включает в себя момент «самообнаружения познающего», а суждение о себе, помимо того что «оно раскрывает познающего», еще и «являет познаваемую реальность» [Там же. С. 267].

Сложную систему связей человека с миром П.А. Флоренский раскрывает через категорию «воплощение». Воплощение рассматривается как базовый атрибут созидательного модуса бытия человека в мире и понимается как осуществление возможностей распремечивания (осмысления) культуры и опредмечивания (означивания) жизненного мира: «Воплощение есть... осуществление своих возможностей в мире, принятие мира в себя и оформление собою материи» [12. С. 325–326]. В принципе воплощения угадываются неразрывное единство процессов интериоризации и экстериоризации, обоюдонаправленность интенций жизненного самоосуществления человека. В акте воплощения обнаруживаются два «полярно-сопряженных момента» (выражение П.А. Флоренского), которые сегодня принято рассматривать в качестве узловых актов рефлексивного слоя сознания, получившего описание в работе В.П. Зинченко спустя почти полвека [20]: «В нем соединяется практическая сторона, – воплощение разумом своих замыслов, – с теоретической стороной – осмысливанием деятельности» [21. С. 56]. В конечном

итоге само знание как результат воплощенного мышления, не может быть выведено за рамки жизненных отношений человека: «Между тем всякое знание должно быть не самодовлеющим комом в душе, а лишь вспомогательной линией нашего жизненного отношения к миру, нашей связи с миром» [12. С. 326]. Знание, взятое в предельно антропологическом контексте, если перефразировать известную мысль П.Я. Гальперина, является ориентировочной основой для построения человеком жизненного отношения к миру, иначе оно становится предметом формализованной ревизии и меркнет.

В.Е. Ключко уповал на то, что области перекрытия типов научной рациональности войдут в предметное поле истории психологии в качестве важнейших предметов методологического анализа: «История психологии рано или поздно научится выделять места, в которых “здесь и сейчас” идет достаточно мучительный процесс “перерождения научной ткани”, где напряжен нерв науки, где объективная тенденция науки реализует себя. Иными словами, анализировать не то, что стало, что лежит в пределах весьма условной границы психологического знания, а то, что происходит на границе, где рождается, становится новое знание» [22. С. 18]. Я решусь добавить, что в истории становления психологической науки есть «вечно длящиеся акты» (М.К. Мамардашвили), долгоиграющие темы и «бродячие проблемы» (по аналогии с «бродячими» драматургическими сюжетами), которые так или иначе попадали в «силовое поле» мышления отдельных ученых, когитальные акты которых были устремлены в будущее, а их когитальная идентичность складывалась поверх и вопреки ментальной ситуации времени. Превращая познание в особый «бытийно-личностный эксперимент», они, фактически находясь в контексте своего исторического времени, обретали способность мыслить на границе рождения нового знания, – потому их по праву можно считать предтечами постнеклассического мышления. П.А. Флоренский, безусловно, обладал такой способностью и, плодотворно реализуя ее в своих работах, оставил для грядущей постнеклассической психологии россыпи плодотворных идей. Идеи эти только сейчас начинают получать должное осмысление и попадать в фокус транспективного анализа.

Литература

1. Нелюбин Н.И., Предтечи постнеклассического мышления в российской психологии: А.А. Ухтомский // Сибирский психологический журнал. 2019. № 73. С. 6–16. DOI: 10.17223/17267080/73/1.
2. Klochko V.E., Galajinsky E.V., Krasnoryadtseva O.M., Lukyanov O.V. Modern psychology: system anthropological approach // European Journal of Psychological Studies. 2014. № 4 (4). P. 142–155.
3. Флоренский П.А. Сочинения : в 4 т. / сост. и общ. ред. игумена Андроника (А.С. Трубачева), П.В. Флоренского, М.С. Трубачева. М. : Мысль, 1996. Т. 2. 877 с.
4. Ключко В.Е., Краснорядцева О.М. Развитие многомерного профессионального мышления преподавателей исследовательского университета. Томск : Изд. Дом Том. гос. ун-та, 2016. 196 с.

5. Швырев В.С., Рациональность как ценность культуры. Традиция и современность. М. : Прогресс-Традиция, 2003. 176 с.
6. Флоренский П.А., Сочинения : в 4 т. / сост. и общ. ред. игумена Андроника (А.С. Трубачева), П.В. Флоренского, М.С. Трубачевой. М. : Мысль, 1998. Т. 4: Письма с Дальнего Востока и Соловков. 795 с.
7. Брушлинский А.В. Избранные психологические труды / ред.-сост.: Т.К. Мелешко-Брушлинская, В.В. Знаков. М. : Ин-т психологии РАН, 2006. 623 с.
8. Тихомиров О.К. Психология мышления. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 272 с.
9. Мамардашвили М.К., Сознание и цивилизация : выступления и доклады. СПб. : Лен-издат : Команда А, 2014. 384 с.
10. Ключко В.Е., Галажинский Э.В., Краснорядцева О.М., Лукьянов О.В. Системная антропологическая психология: понятийный аппарат // Сибирский психологический журнал. 2015. № 56. С. 9–20. DOI: 10.17223/17267080/56/2.
11. Флоренский П.А. Сочинения : в 4 т. / сост. игумена Андроника (А.С. Трубачева), П.В. Флоренского, М.С. Трубачевой; ред. игумен Андроник (А.С. Трубачев). М. : Мысль, 2000. Т. 3 (1): У водоразделов мысли. 621 с.
12. Флоренский П. Все думы – о вас : письма семье из лагерей и тюрем 1933–1937 гг. / сост. и общ. ред. П.В. Флоренский, Н.А. Живолуп. СПб. : Сатисъ-Держава, 2004. 548 с.
13. Генисаретский О.И. Пространственность в иконологии и эстетике священника Павла Флоренского // Флоренский П.А. Статьи и исследования по истории и философии искусства и археологии / сост. и ред. игумена Андроника (А.С. Трубачева). М. : Мысль, 2000. С. 9–46.
14. Логинова И.О. Концептуальные основания теории жизненного самоосуществления человека: продолжение идей системной антропологической психологии // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2017. № 2 (31). С. 73–77.
15. Зинченко В.П., Наука о мышлении (часть 1) // Психологическая наука и образование. 2002. Т. 7, № 1. С. 5–18.
16. Мамардашвили М.К., Эстетика мышления. М. : Моск. школа полит. исслед., 2000. 416 с.
17. Бердяев Н.А. Самопознание. М. : АСТ, 2017. 480 с.
18. Мамардашвили М.К. Беседы о мышлении. СПб. : Азбука : Азбука-Аттикус, 2019. 576 с.
19. Флоренский П.А. Статьи и исследования по истории и философии искусства и археологии / сост. и ред. игумена Андроника (А.С. Трубачева). М. : Мысль, 2000. 446 с.
20. Зинченко В.П., Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 15–36.
21. Флоренский П.А. Собрание сочинений. Философия культа (опыт православной антропологии) / сост. и ред. игумена Андроника (Трубачева). М. : Мысль, 2004. 685 с.
22. Ключко В.Е. Закономерности движения психологического познания и проблема метода науки // Методология и история психологии. 2007. Т. 2, вып. 1. С. 5–19.

Поступила в редакцию 07.02.2020 г.; принята 02.05.2020 г.

Нелюбин Николай Иванович – кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии Омского государственного педагогического университета.
E-mail: nelubin2001@yandex.ru

For citation: Nelyubin, N.I. Forerunners of Post-Non-Classical Thinking in Russian Psychology: P.A. Florensky. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2020; 76: 6–19. doi: 10.17223/17267080/76/1. In Russian. English Summary

Forerunners of Post-Non-Classical Thinking in Russian Psychology: P.A. Florensky

N.I. Nelyubin^a

^a *Omsk State Pedagogical University, 14, Nabereznaya Tukhachevskogo, Omsk, 644099, Russian Federation*

Abstract

The article analyzes the conceptual origins of post-non-classical thinking in Russian psychology. As a subject of understanding, the ideas of P.A. Florensky, the appeal to which allows, from the author's point of view, to enrich significantly the conceptual sphere of systemic anthropological psychology and restore conceptual correspondences in post-non-classical discourse of developing psychological knowledge.

The studied concept of P.A. Florensky is devoted to the inclusion of intuitive experiences in the topic of scientific and artistic thinking. Intuition acts as an unaccountable for the reflection "organ" of the guidance of cognitive intent on events and experiences that have a special epistemological and existential meaning for a person.

The article discusses the contribution of P.A. Florensky to comprehension the primary dynamics of thinking and the search for the phenomenological sources of nascent thought, its pre-rational "pulsation", which the author considered as an object of epistemology. The descriptive potential and heuristic nature of the metaphors used by scientists to comprehend the phenomenology of thinking that eludes the terminological objectification are emphasized: "mental tissue", "whirlpools of thought", "source keys of thought", "enzymes of knowledge", "fermentation of thought", "pulsation of thought".

The scientist's ideas about thinking as a nonlinear synthetic process unfolding simultaneously in different registers of a multidimensional semantic field of consciousness are analyzed. Developing these ideas, the author of the article suggests that many resonating phenomenological projections of "pulsating thoughts" give rise to a special systemic state of mental "synarchy", which acts as an organizing principle for attuning all the equivalents of thought, their synthetic nodes, arising in a particular register of the human life, including temporal registers.

The fundamental idea of P.A. Florensky on the inevitability of a knowing person from acts of knowledge is expounded. The development of this idea allows us to understand that the field of thematic nodes of thought resonating with each other is not separated from the real life relations of the thinking person, from his living space. In addition, it is noted that the psychodynamics of thinking is always associated with intrapersonal dynamics, affecting the rather deep noetic foundations of the personal way of being a cognizing person. It is emphasized that in thinking, taken in its temporal aspect, in addition to searching, transforming the method of solving the problem, transforming the operational and value-semantic structure of the situation of mental activity, "mental channels" are also laid for subsequent cognitive intentions that determine a person's sensitivity to meaning-bearing gnostic events.

We also give an example of convincing overcoming the binary logic by P.A. Florensky in deciding on the interaction of the knowing and the knowable. He substantiates the idea of a "synergistic act of cognition" in which the interpenetration of the energies of reality and man takes place.

Keywords: post-non-classical psychology; transpective analysis, thinking; thought; intuition.

References

1. Nelyubin, N.I. (2019) Forerunners of Post-Non-Classical Thinking in Russian Psychology: A.A. Ukhtomsky. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 73. pp. 6–16. (In Russian). DOI: 10.17223/17267080/73/1

2. Klochko, V.E., Galajinsky, E.V., Krasnoryadtseva, O.M. & Lukyanov, O.V. (2014) Modern psychology: system anthropological approach. *European Journal of Psychological Studies*. 4(4). pp. 142–155.
3. Florensky, P.A. (1996) *Sochineniya: v 4 t.* [Works: in 4 vols]. Vol. 2. Moscow: Mysl'.
4. Klochko, V.E. & Krasnoryadtseva, O.M. (2016) *Razvitie mnogomernogo professional'nogo myshleniya prepodavateley issledovatel'skogo universiteta* [The development of multidimensional professional thinking in educators of a research university]. Tomsk: Tomsk State University.
5. Shvyrev, V.S. (2003) *Ratsional'nost' kak tsennost' kul'tury. Traditsiya i sovremennost'* [Rationality as a cultural value. Tradition and modernity]. Moscow: Progress-Traditsiya.
6. Florensky, P.A. (1998) *Sochineniya: v 4 t.* [Works: in 4 vols]. Vol. 4. Moscow: Mysl'.
7. Brushlinsky, A.V. (2006) *Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Selected Works on Psychology]. Moscow: RAS.
8. Tikhomirov, O.K. (1984) *Psikhologiya myshleniya* [Psychology of Thinking]. Moscow: Moscow State University.
9. Mamardashvili, M.K. (2014) *Soznanie i tsivilizatsiya* [Consciousness and Civilization]. St. Petersburg: Komanda A.
10. Klochko, V.E., Galajinsky, E.V., Krasnoryadtseva, O.M. & Lukyanov, O.V. (2015) System anthropological psychology: framework of categories. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 56. pp. 9–20. (In Russian). DOI: 10.17223/17267080/56/2
11. Florensky, P.A. (2000) *Sochineniya: v 4 t.* [Works: in 4 vols]. Vol. 3(1). Moscow: Mysl'.
12. Florensky, P. A. (2004) *Vse dumy – o vas: pis'ma sem'e iz lagerey i tyurem 1933–1937 gg.* [All thoughts are about you: letters to the family from the camps and prisons of 1933–1937]. St. Petersburg: Satis"-Derzhava.
13. Genisaretsky, O.I. (2000) Prostranstvennost' v ikonologii i estetike svyashchennika Pavla Florenskogo [Spatiality in Pavel Florensky's iconology and aesthetics]. In: Florensky, P.A. *Stat'i i issledovaniya po istorii i filosofii iskusstva i arkhologii* [Articles and research on the history and philosophy of art and archeology]. Moscow: Mysl'. pp. 9–46.
14. Loginova, I.O. (2017) Kontseptual'nye osnovaniya teorii zhiznennogo samoosushchestvleniya cheloveka: prodolzhenie idey sistemnoy antropologicheskoy psikhologii [Conceptual foundations of human self-fulfillment theory: further ideas of systemic anthropological psychology]. *Vestnik Altayskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2(31). pp. 73–77.
15. Zinchenko, V.P. (2002) Nauka o myshlenii (chast' 1) [Science about thinking (Part 1)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*. 7(1). pp. 5–18.
16. Mamardashvili, M.K. (2000) *Estetika myshleniya* [Aesthetics of Thinking]. Moscow: Mosk. shkola polit. issled.
17. Berdyaev, N.A. (2017) *Samopoznanie* [Self-knowledge]. Moscow: AST.
18. Mamardashvili, M.K. (2019) *Besedy o myshlenii* [Conversations about Thinking]. St. Petersburg: Azbuka: Azbuka-Attikus.
19. Florensky, P.A. *Stat'i i issledovaniya po istorii i filosofii iskusstva i arkhologii* [Articles and research on the history and philosophy of art and archeology]. Moscow: Mysl'.
20. Zinchenko, V.P. (1991) Miry soznaniya i struktura soznaniya [Worlds of consciousness and the structure of consciousness]. *Voprosy psikhologii*. 2. pp. 15–36.
21. Florensky, P.A. (2004) *Sobranie sochineniy. Filosofiya kul'ta (opyt pravoslavnoy antropoditsei)* [Collected Works. The Philosophy of Cult (Orthodox anthropodicy)]. Moscow: Mysl'.
22. Klochko, V.E. (2007) The Logic of the Development of Psychological Knowledge and the Problem of the Method of Science. *Metodologiya i istoriya psikhologii – Methodology and History of Psychology*. 2(1). pp. 5–19. (In Russian).

Received 02.02.2020; Accepted 02.05.2020

Nikolay I. Nelyubin – Associate Professor, Department of Practical Psychology, Omsk State Pedagogical University, Cand. Sc. (Psychol.).
E-mail: nelubin2001@yandex.ru

УДК 159.922

ОНТОГЕНЕЗ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ПСИХИКИ И ЯЗЫКА В РАБОТАХ Э.В. ИЛЬЕНКОВА¹

А.Д. Майданский^{a, b}

^a Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Россия, 308015, Белгород, ул. Победы, д. 85

^b Институт философии Российской академии наук, Россия, 109240, Москва, Гончарная ул., д. 12, стр. 1

Свою концепцию формирования психики и языка Э.В. Ильенков выстраивает на основе «деятельностного» понятия психики и разворачивает на материале Загорского эксперимента со слепоглухими детьми. При этом из поля зрения выпадает эмоционально-аффективная деятельность ребенка в процессе общения со взрослыми людьми. В статье проводится сравнение понятий знака и значения у Ильенкова и Вygотского, а также их трактовок психологической революции, которую производят в жизни ребенка слово, овладение языком.

Ключевые слова: предметная деятельность; аффект; образ; общение; знак; жест; слово; Загорский эксперимент.

Введение

После войны, когда Э.В. Ильенков пришел в Московский университет, психологи и философы обитали вместе на улице Моховой. И если с философами Ильенкову ужиться не удалось, то с психологами у него сложились прекрасные – уважительные, а зачастую и дружеские, – отношения. Первые работы Ильенкова по психологии были написаны еще в конце 1950-х гг. В 1959 г., когда разгорелась полемика по проблеме способностей, Ильенков выступил на стороне А.Н. Леонтьева и П.Я. Гальперина – в защиту «теории интериоризации» от критики С.Л. Рубинштейна и его сторонников.

В 1963 г. в подмосковном Загорске был основан детский дом для слепоглохонемых детей. Его научным руководителем стал Александр Иванович Мещеряков, в то время заведовавший лабораторией в Институте дефектологии АПН РСФСР. Четыре года спустя к эксперименту подключился Ильенков. Полученные в Загорске данные о формировании психики и языка в условиях слепоглухоты он ставит в связь с философской проблемой идеального. Опыт со слепоглухими детьми ценен тем, что как бы расслаивает психику: становится видимой последовательность тех психологиче-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РНФ в рамках научного проекта № 20-18-00028 «Культурно-историческая психология в архивах ее творцов».

ских «формаций», которые у обычных детей очень быстро складываются и смешиваются одна с другой. Ступени эволюции психики просматриваются здесь в гораздо более чистом виде.

Совсем недавно, в 2017 г., был оцифрован и размещен на сайте Фонда поддержки слепоглухих «Со-единение» (elib.so-edinenie.org) архив А.И. Мещерякова, хранящийся в Институте психологии РАН. Здесь нашлись тезисы и стенограмма доклада, сделанного Мещеряковым летом 1969 г. на заседании Президиума Академии наук СССР [1]. Среди прочего в них кратко и ясно – пошагово – описывается процесс обучения слепоглухих языку. К этому времени Ильенков и Мещеряков уже около двух лет работали в тесном сотрудничестве. В своем выступлении Мещеряков сообщает, что тезисы ему «помогал готовить Э.В. Ильенков». Сохранились и совместные их тезисы для Шестой научной сессии по дефектологии (14–17 июня 1971 г.).

Из написанного Ильенковым о Загорском эксперименте при его жизни в печать попало немного – одна статья размером в авторский лист [2] и еще две-три небольших работы. Немало рукописей осталось в столе и впервые увидит свет в десяти томном Собрании сочинений Э.И. Ильенкова (к настоящему времени вышло четыре тома).

Недавно один храбрый, но плохо осведомленный «логический семантик», словак И. Ганзел, опубликовал статью, в которой вычислялись глубинные разногласия между Ильенковым и Мещеряковым. При этом автор, не жалея курсива, заявлял, будто тот и другой обходили молчанием проблему формирования языка. «Мещеряков ограничивает... описание этапов процесса обучения слепоглухонемого ребенка самыми началами и в то же время *исключает из описания все те этапы, на которых ребенок приобретает язык*» [3. С. 123]. А Ильенков, мол, вообще «не осмыслил феномен языка» и разработанные им понятия «не могут ни описать, ни объяснить, ни *направлять процесс обучения слепоглухонемых детей именно на тех этапах, на которых они приобретают язык*» [Там же. С. 124]. Годом ранее эта статья вышла на английском языке [4].

Между тем архив Мещерякова был уже доступен в сети, и Ганзел мог бы ознакомиться с материалами книги «Развитие средств общения у слепоглухонемых (переход от предметного действия к жесту и от жестового общения к дактильной речи)» [5]. Работа была окончена, рукопись передана машинистке с подробными инструкциями и наказом напечатать все в четырех экземплярах не позднее 26 ноября – на следующий день автор должен был отнести ее в издательство «Педагогика». Увы, 30 октября 1974 г. Александр Иванович умер от инфаркта. Из рукописи объемом почти 600 машинописных страниц уцелела примерно треть.

Сохранившаяся в архиве Ильенкова рукопись «К работе Мещерякова»¹ позволяет убедиться, что их взгляды на процесс формирования языка

¹ Рукопись представляет собой тезисы выступления Ильенкова на Президиуме Академии педагогических наук СССР в феврале 1973 г. Он кратко формулирует здесь свое понимание психики и высказывает ряд глубоких соображений о связи знака и значения, слова и действия. Текст уже подготовлен к печати и в ближайшее время должен увидеть свет.

практически совпадают. Разница лишь в том, что Ильенков пишет о *всеобщих* принципах и этапах этого процесса¹, его занимают лишь те особенности, в которых «просвечивает» всеобщее; Мещеряков же как дефектолог уделяет основное внимание специфике и методике формирования языка у слепоглухих.

Развитие знаковых систем в онтогенезе

Начинает Ильенков с анализа *жеста*, в котором он видит своеобразную «клеточку» языка, первичную форму языкового общения. Жест завязывает общение на конкретный предмет человеческой деятельности, существуя внутри предметного действия как в своем материнском лоне; в жесте нет еще различия между действием и предметом, на который оно направлено². Жест является компонентом совместно-разделенного действия, с которого начинается вращивание человеческой культуры в психику индивида, «интериоризация» ребенком принятых в обществе правил и норм поведения. Развитие жестового общения идет по линии усложнения, конкретизации системы связей между начальной целью действий (органической потребностью) и действием как таковым. С каждой новой такой связью жест все более отрывается от пуповины предметной деятельности, превращаясь в *основной знак* действия. Так формируется язык жестов.

Предметно-указательная жестикуляция, о которой пишут Ильенков и Мещеряков³, не вырастает из действия напрямую. Указательный жест развивается из аффективных, эмоционально-выразительных реакций. В некоторых культурах *эмоциональная* жестикуляция сохраняется в течение всей жизни, сопровождая устную речь (есть доля истины в шутке о том, что если итальянцу связать руки за спиной, он не сможет разговаривать).

Как эмоциональные, так и указательные жесты можно обнаружить и у животных, причем некоторые их жесты представляют собой целенаправленные сигналы, используемые в процессе общения⁴, и почти все являются *непредметными*, «диадическими». Всецело сосредоточиваясь на предметно-деятельностном общении, Ильенков не обращает внимания на предшествующие ему эмоциональные формы общения и не принимает в расчет аффективную природу человеческого языка.

¹ Подробнее об этом см.: [6].

² В этой связи Джером Брунер писал о «глубокой ситуативности» указательных действий. «Human referring acts... are highly context sensitive or deictic» [7. Р. 69].

³ Ср.: «Первые жесты и являются изображением действий с этими предметами или повторением осяпывательных движений при отсутствии самих предметов. Таким образом, в первом периоде развития средств общения жесты – это непосредственное изображение предметов и действий» [8. С. 117].

⁴ «Значительная часть жестов усваивается индивидуально и используется гибко, в особенности человекообразными обезьянами, и потому по праву может называться целенаправленными сигналами (intentional signals)» [9. Р. 20]. Высшие приматы, например, широко пользуются жестами привлечения внимания (attention-getters).

Аффект не является чем-то внешним и чуждым предметной деятельностью. Согласно Спинозе, аффект представляет собой особое состояние живого тела, возникающее в результате его собственной деятельности – обратное отражение деятельности в самом действующем теле. Это и есть элементарная «клеточка» психики. Особенность аффективного (= психического) отражения действительности состоит в том, что оно увеличивает или, наоборот, уменьшает «способность самого тела к действию» (Спиноза). Если же деятельностный потенциал тела остается прежним, не увеличиваясь и не уменьшаясь на сколько-нибудь заметную величину, аффект не возникает. Предметы, аффективно нейтральные, ни животное, ни человек попросту не замечают. Переживание состояния аффекта в человеческой психике, «душе», мы называем «эмоцией». В психологическом плане термины «аффект» и «эмоция» могут употребляться как синонимы (например, в работах Л.С. Выготского).

Ильенков принадлежал к «деятельностной» ветви культурно-исторической психологии. Как и лидеры этой школы А.Н. Леонтьев и П.Я. Гальперин, он видел в психике исключительно форму *познавательной* (или «поисковой», «исследовательской», «ориентировочной») деятельности. В рисуемой здесь односторонне когнитивной картине психики аффектам отводится в лучшем случае периферийная роль. Ильенков же начисто их игнорировал – при этом почему-то считая свою позицию спинозистской... Между тем аффект является стержневым, центральным понятием психологического учения Спинозы. Выготский это отлично понимал: в последние годы жизни он видел в аффекте «альфу и омегу» развития психики и, соответственно, краеугольный камень научной психологии.

В недавней статье Е.Е. Соколовой утверждается, что А.Н. Леонтьев «оживил спинозизм» в психологии [10]. Это справедливо, только если под «спинозизмом» понимать принципы деятельности, монизма и детерминизма, изъятые из *системы* взглядов Спинозы – оторванные от его *этико-психологического* учения о «силах аффектов» и «человеческой свободе, или блаженстве души». Забывается цель, ради которой Спиноза и городил весь свой философский огород, озаглавив свойopus магнум «Этика» (забудьте, не «Метафизика»).

Зачем марксисту А.Н. Леонтьеву понадобилось ходить далеко вглубь веков, если у Маркса те же самые принципы, в том числе «деятельностный подход», разработаны куда глубже и яснее, чем у Спинозы? Жаль, что Е.Е. Соколова этого нам не объяснила. А как вышло, что «ожививший Спинозу» Леонтьев осудил своего учителя Выготского за «поворот к Спинозе»?¹ То был поворот к «вершинной психологии», выдвинувшей на первый план спинозовское понятие свободы воли как разумного овладения аффектами. Тогда-то Леонтьев и вступил в конфронтацию со спинозистом Выготским...

Психология изучает не предметную деятельность вообще, а *отображение* этой деятельности в самое себя, ее обратное влияние на состояния

¹ См.: [11. С. 376; 12. Р. 358].

субъекта. Первичная и всеобщая форма такой рефлексии предметной деятельности в себя – *аффект*. Преломление в призме аффекта тех или иных свойств предмета порождает *психический образ*. Чувства воспринимают мир не иначе как сквозь эту призму, начиная с простого аффекта желания (*cupiditas*) и его производных: «радости» (*laetitia*) и «печали» (*tristitia*), т.е. желания удовлетворенного и неудовлетворенного. Так говорил Спиноза.

Ильенков считал исходной «клеточкой» психики образ чувств, не вдаваясь в его аффективную генеалогию: «Определение Леонтьева: наука о порождении и функционировании образа. Это – психология в целом...» [13. С. 93]. Отсчет истории психики в онтогенезе Ильенков вел с момента, когда ребенок обретает способность к самостоятельному передвижению в пространстве. «Он лишь через полгода начинает *тянуться* к груди, – тут и возникает первая форма *психически оформленных* действий» [Там же. С. 95]. Вся предшествующая аффективная жизнь ребенка тем самым толкуется как предыстория психики – голая физиология, никак психически не оформленная.

Здесь выпадают из виду *процессы общения*, представляющие собой сферу «для-себя-бытия» психики (употребляя гегелевскую терминологию, которую так любил Ильенков). В процессе общения психика имеет дело не с «немыми» предметами – не с геометрическими контурами и физическими свойствами вещей, – а с другой, ей подобной, психикой. Здесь она оказывается тет-а-тет со «своим иным», с зеркальным отражением себя самой. Именно при контакте с развитой, взрослой психикой впервые зажигается «искра» *человеческой* психики ребенка.

Выготский называл новорожденного «максимально социальным существом». В этом есть глубокая правда: жизнь младенца зависит от деятельности окружающих людей – не только матери, которая его кормит и согревает, но и от тысяч незнакомцев, чей труд дает ему пищу и кров. Буквально каждый жизненный акт младенца опосредствован и оплетен сетью общественных отношений. Каждый культурный предмет, с которым он соприкасается с первого дня своей жизни, представляет собой сгусток опредмеченных социальных норм деятельности – «идей».

Ильенков, разумеется, отлично это понимал. В более поздней работе, «Становление личности» проблема возникновения психики им решается по-иному: «Психика младенца формируется ровно в той мере, в какой он научается управлять *руками матери* (пользуясь лишь ей понятной мимикой, жестами, а затем и словами). Психика младенца и тут возникает и формируется как функция предметно-практической деятельности, как производное от работы рук (хотя и не его собственных, а чужих)» [2. С. 76]. В другом месте он при этом ссылается на опыты Джерома Брунера.

Свои первые культурные «акции» младенец действительно производит, «командуя» руками матери (зачаток *воли*). При этом мимика и жестикация выражают, конечно, еще не мысли, а *чистые эмоции*. Психологически первичная связь младенца с матерью представляет собой взаимный обмен аффектами: она реагирует на его аффективное поведение, и наоборот. Если

в предметно-практической деятельности этот обмен играет служебную роль, то в процессе *игры* он осуществляется уже в чистом виде, «в-себе-и-для-себя». Аффективные действия ребенка воспринимаются взрослыми как *сигналы* для ответных культурных действий, и младенец уже к середине первого года жизни овладевает этой аффективной сигнальной системой, пробуя управлять поведением взрослых – главным образом при помощи звуков и выразительных движений.

Эти сигналы аффективного генеза, а не словесный язык, возникающий на «стыке» процессов мышления и общения, образуют, на самом деле, *вторую сигнальную систему* (резонно предположить, что то же самое происходило в филогенезе). В стихии общения и предметы как таковые, и предметно-практические действия, помимо своего прямого назначения, начинают выполнять и сигнальные функции.

Первичную форму общения иногда называют «доречевой», или «неречевой», иногда – «довербальным периодом развития речи». Было бы ошибкой противопоставлять ее предметно-практической деятельности; это одна из (аффективных) форм *отражения деятельности в себя*, но это форма, способная порождать собственное содержание – образующая особый мир, в котором психика обменивается сигналами с себе подобной психикой.

Значение и специфику эмоционального общения в младенческом возрасте глубоко понимал другой ученик Выготского – Д.Б. Эльконин, писавший: «Необходимость связи младенца со взрослыми приводит (при отсутствии речи) к появлению особых, неречевых форм их общения. Первой формой такого общения является *эмоциональная реакция ребенка на взрослого...* Появление этой специфической реакции на человека, “реакции оживления”, знаменует собой начало младенчества. Появление этой *наиболее простой и ранней формы* важно, потому что создает основу для возникновения и развития других форм общения, в частности для возникновения подражания звукам и понимания речи окружающих взрослых» [14. С. 45] (курсив мой. – А.М.).

Сила эмоциональной привязанности ребенка к родителям объясняется тем, что они являются для него генераторами позитивных эмоций – «активных аффектов», в терминологии Спинозы, доставляют всякого рода «радости» и устраняют «печали», аффекты неудовольствия. Поначалу младенец активно-положительно реагирует на любого взрослого, и лишь с 4–5 месяцев научается различать «своих» и «чужих»: первые вызывают комплекс оживления, вторые – реакции торможения.

Излагая эльконинскую концепцию формирования детской психики, Л.Ф. Обухова констатирует, что «*основной, ведущий тип деятельности ребенка в младенческом возрасте* – эмоционально непосредственное общение, предметом которого для ребенка является взрослый человек» [15. С. 262]. Я бы лишь уточнил, что *непосредственным* это общение является лишь постольку, поскольку взрослый человек выступает *посредником* буквально во всех сношениях младенца с внешним предметным миром. Мать

становится *универсальным орудием* его предметно-практической деятельности и конкретно-всеобщим условием его жизнедеятельности вообще.

Общение, слово и акт сознания: проблема свободы в психологии

Ильенков утверждает, что специфически-человеческая психика возникает в миг «перевертывания» отношения между биологическим и социальным: деятельная связь с другим человеком, «*акт общения*», освобождается от диктата биологической потребности и «*делается самоцелью*», высшей потребностью.

Любая потребность вызывает аффект и через него выражается. А ребенок, заметим, испытывает потребность в общении лишь с теми людьми, чьи действия вызывают у него положительные эмоции. Иные люди могут вызывать обратный аффект – острое желание *избежать общения* с ними, антипатию или страх. Стало быть, акт общения – вовсе не самоцель. Целью является осуществление и развитие деятельных сил индивида, каковое и вызывает радость, «*летицию*» в Спинозовском смысле слова. Общение – необходимое условие и средство достижения этой цели, но в каких-то случаях бывает и помехой.

Процесс общения регулируется аффектами; с *психологической* точки зрения общение есть взаимодействие аффектов. Ильенков же рассматривает общение под углом зрения *теории познания*: это – сфера идеального, циркуляция *идей*, понятых как формы предметной деятельности и нормы человеческой культуры.

Формирование человеческой психики для Ильенкова есть процесс усвоения, или «интериоризации», идеальных форм. Это правомерный, но односторонний взгляд, не принимающий в расчет собственную, аффективную природу психики. Идеальные формы попадают не в пустую комнату души. Психика к этому моменту уже должна быть в наличии. Что же она такое есть *до начала* процесса культурной интериоризации?

Душа новорожденного представляет собой смутное самочувствие органического тела, систему аффектов, в которой нет ни грана идеального. Эти первые «страсти души» суть отражения немощи его тела. От природы душа пребывает, говоря языком Спинозы, в «рабстве аффектов», и они сохраняют немалую часть своей власти на протяжении всей нашей жизни. Идеи же проникают в душу извне, это формы *самих вещей*, добытые в процессе предметно-практической деятельности, общественного труда. Превращение идеи в психический феномен, «факт сознания», всегда сопровождается аффектом – активным или пассивным, увеличивающим или уменьшающим (если идея неадекватная) способность субъекта к действию.

Спиноза бился над проблемой взаимосвязи идей и аффектов, и, по Выготскому, это – ключевая проблема теоретической психологии. Подзаголовок его книги о Спинозе – «Прологомены к психологии человека» [16. С. 260]. Самоцель психического развития и Спиноза, и Выготский видели в увеличении деятельного потенциала и степеней свободы личности, осво-

бождении тела и души от разрушительных «страстей» и обретении власти над собственным поведением. Такова специфически психологическая постановка *проблемы свободы*. Научная психология призвана научить человека мыслить и жить свободно.

«Вершинная психология», которую задумал создать Выготский, есть теория формирования «самодеятельной свободной личности». Тому же учил Спиноза. «Он полон исследованием вопроса, как *реально* совершается движение к свободе: к жизни по руководству разума – а это свобода. Центральная его идея – могущество разума» [16. С. 264]. Сознание рождается из жизни и, в свою очередь, изменяет человеческую жизнь: «*Обратное движение от сознания к жизни*. Спиноза» [Там же. С. 413].

Ильенков прошел мимо «вершинной» спинозовской проблематики – «разум против рабства страстей», – как, впрочем, и его ближайшие соратники-психологи: А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, А.И. Мещеряков. Но Ильенков сумел, пожалуй, глубже, чем кто бы то ни было, продумать базовый принцип культурно-исторической психологии: свобода личности прямо пропорциональна глубине ее интеграции в мировую культуру, индивидуально усвоенной «порции» идей, накопленных «мировым духом» за всю историю человечества.

Руководствуясь этим принципом, Ильенков-психолог принялся разрабатывать механику присвоения идеальных форм индивидуальной «душой». Этот процесс и попал в фокус его внимания в Загорском эксперименте с участием слепоглухих детей. Психологическими орудиями интериоризации идей Ильенков, вслед за Выготским, считает *знаки*. Благодаря знакам, в особенности словам, ребенок обретает способность отличать себя и свои действия от предметов деятельности.

«Этот акт различения “субъекта” (т.е. “действия”) и “объекта”, предмета как такового, впервые и начинает совершаться только вместе с появлением слова (= знака). Только знак создает возможность проводить такое различение», – утверждает Ильенков в упомянутом выше докладе «К работе Мещерякова». Перед нами суждение, способное неприятно удивить тех, кто резко противопоставлял деятельностьный подход Ильенкова «знакоцентричному» и «семиотическому» взгляду Выготского на эволюцию психики.

За каждым словом – за спиной любого символа или знака – стоит идеальное, общественно выработанное значение, вернее, целая *система значений*, уточняет Ильенков, обрисовывая генезис семиотических форм у слепоглухих: от жеста – к слову в его дактильной, письменной и, наконец, звуковой форме.

Выготский мог бы добавить, что слово совершает еще один, не менее важный «акт различения» – расщепляет индивидуальную психику надвое, открывая возможность внутреннего диалога, общественного отношения к самому себе. Так возникает *сознание*.

«Речь – всегда диалог (Щерба). Сознание – диалог с собой... Говоря с собой = сознательно действуя, ребенок ставит себя на место другого, отно-

сится к себе, как к другому, подражает другому, говорящему ему, замещает другого по отношению к себе, научается в отношении своего тела быть другим... Значение слова (meaning of word) не тот предмет, который оно замещает, а диалог (функция слушания-говoreния в себе)» [16. С. 106–107].

Любой акт сознания опосредствован знаками, в этом заключается его специфика в сравнении с психической деятельностью животных. Сознание невозможно без языкового обмена, в ходе которого формы предметной деятельности и человеческого общения конвертируются в формы сознания, наполняя «внутренний мир» личности. Образы чувств и понятия обмениваются на знаки (жесты, фонемы, числа, ноты и пр.), и наоборот.

Заключение

Такова в самых общих чертах характеристика психологической революции, которую совершает слово. Э.В. Ильенков понимал эту революцию как фазу развития коллективной предметно-практической деятельности. Проблема в том, что сама эта деятельность рассматривается им чересчур узко и односторонне, под углом зрения теории познания. Как следствие, из поля зрения выпадает первичная, эмоционально-аффективная «психологическая формация», складывающаяся в раннем младенческом возрасте в процессе общения ребенка со взрослыми, и все действия младенца, включая символически-игровые, зачисляются в категорию «психически неоформленных».

В понимании Ильенкова психика есть процесс «свертывания» формы деятельности в форму образа чувств (геометрического контура предмета, закодированного в виде «состояния тела» – мышц, нервов, мозга) и «обратного развертывания» этого образа в ходе предметной деятельности. Эту развитую форму чувственного познания мира Ильенков именует «интуицией» и принимает за «клеточную», конкретно-всеобщую форму психики. Данное понятие психики и легло в основу предложенного Ильенковым объяснения Загорского эксперимента – «работы Мещерякова».

Литература

1. Мещеряков А.И. Формирование психики у слепоглухонемых : стенограмма и тезисы доклада, сделанного на заседании Президиума АН СССР 27 июля 1969 г. URL: <http://elib.so-edinenie.org/ru/indexes/values/3168>
2. Ильенков Э.В. Становление личности: к итогам научного эксперимента // Коммунист. 1977. № 2. С. 68–79.
3. Ганзел И. Ильенков и язык // Вопросы философии. 2019. № 2. С. 117–127. DOI: 10.31857/S004287440003879-1.
4. Hanzel I. Ilyenkov and Language // Studies in East European Thought. 2018. Vol. 70 (1). P. 1–18. DOI: 10.1007/s11212-018-9297-1.
5. Мещеряков А.И. Развитие средств общения у слепоглухонемых (переход от предметного действия к жесту и от жестового общения к дактильной речи). 1974. URL: <http://elib.so-edinenie.org/ru/nodes/349-1-1-5-rabochie-materialy-k-monografii-razvitiie-sredstv-obscheniya-u-slepogluhonemyh-perehod-ot-predmetnogo-deystviya-k-zhestu-i-ot-zhestovogo-obscheniya-k-daktilnoy-rechi-1973-g-252-lista-mashinopis-rukopis>

6. Майданский А.Д. Воспитание и природа: уроки Загорского эксперимента // Философская антропология. 2019. № 1. С. 81–101. DOI: 10.21146/2414-3715-2019-5-1-81-101.
7. Bruner J.S. Child's Talk. Learning to Use Language. Oxford : Oxford University Press, 1983. 144 p.
8. Мещеряков А.И. Как формируется человеческая психика при отсутствии зрения, слуха и речи // Вопросы философии. 1968. № 9. С. 109–118
9. Tomasello M. Origins of Human Communication. Cambridge MA : The MIT Press, 2008. 393 p.
10. Соколова Е.Е. Как А.Н. Леонтьев оживил спинозизм в марксистской психологии, или о неявном философском основании теории деятельности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2019. Т. 16, № 4. С. 654–673. DOI: 10.17323/1813-8918-2019-4-654-673.
11. Леонтьев А.Н. Устная автобиография // Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А., Соколова Е.Е. Алексей Николаевич Леонтьев. Деятельность, сознание, личность. М. : Смысл, 2005. С. 367–385.
12. Maidansky A. Spinoza in Cultural-Historical Psychology // Mind, Culture, and Activity. 2018. Vol. 25 (4). P. 355–364. DOI: 10.1080/10749039.2018.1531893.
13. Ильенков Э.В. Психология // Вопросы философии. 2009. № 6. С. 92–100.
14. Эльконин Д.Б. Детская психология. 3-е изд. М. : Академия, 2006. 384 с.
15. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М. : Юрайт, 2013. 460 с.
16. Выготский Л.С. Записные книжки. Избранное / под. ред. Е. Завершневой и Р. Ван Дер Веера. М. : Канон+, 2018. 608 с.

Поступила в редакцию 05.05.2020 г.; принята 25.05.2020 г.

Майданский Андрей Дмитриевич – доктор философских наук, профессор кафедры философии Белгородского государственного национального исследовательского университета; ассоциированный научный сотрудник Института философии Российской Академии наук.

E-mail: caute@yandex.ru

For citation: Maidansky, A.D. Ontogenesis of the Human Psyche and Language in the Works of Evald Ilyenkov. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2020; 76: 20–31. doi: 10.17223/17267080/76/2. In Russian. English Summary

Ontogenesis of the Human Psyche and Language in the Works of Evald Ilyenkov (a Polemical Commentary)

A.D. Maidansky^{a, b}

^a Belgorod State National Research University, 85, Pobedy Str., Belgorod, 308015, Russian Federation

^b Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences, 12/1, Goncharnaya Str., Moscow, 109240, Russian Federation

Abstract

Ilyenkov explores the evolution of the psyche and language in the frame of cultural-historical and activity approach, testing his theory on the material of the Zagorsk experiment with deaf-blind children. The value of this experiment is that psyche appears in a “stratified” form. The sequence of those psychological “formations”, which at healthy children very quickly develop and mix one with another, becomes visible here. Ilyenkov examines the tech-

nology of interiorization of ideal cultural forms by an individual “soul”. Following Vygotsky, he considers signs to be the psychological instruments of ideas interiorization. Through signs (words, first and foremost) a child acquires the ability to distinguish himself and his actions from the objects of activity. Behind every sign, a socially developed system of values, or “the ideal”, stands. Ilyenkov begins with analysis of gesture, in which he sees a kind of language’s “germ cell”, the primary form of language communication. Gesture is a component of the jointly divided activity, by means of which the interiorization of human culture into the psyche of an individual is performed. Gradually, gesture becomes a conventional sign of action. The genesis of semiotic forms in deaf-blind persons proceeds from gesture towards the word in its dactyl, written and, finally, vocal form. Focusing on communication within the objective activity, Ilyenkov overlooks the preceding, emotional forms of communication and does not take into account the affective nature of human language. Spinoza and, after him, Lev Vygotsky considered affect to be the elementary “germ cell” of psyche. Affect is the peculiar state of a living body that arises as a result of its own activity, or the reverse reflection of activity in the acting body itself. Ilyenkov regards psyche only as a form of cognitive (or “searching”, “research”, “orienting”) activity, completely ignoring the emotional, affective activity. Yet, the latter is the primary basis for human communication. In the affective communication, both the objective-practical actions and the objects as such begin to perform signal functions, in addition to their direct purpose. A child’s affective actions are perceived by adults as signals for cultural responses, and the infant masters this affective signal system already by the middle of the first year of life, trying to control the behaviour of adults, mainly through sounds and expressive movements. According to Daniil Elkonin, another student of Vygotsky, emotional communication is the leading type of activity in infancy. Ilyenkov, on the other hand, considers communication only from a cognitive perspective, as a process of circulation of ideas in human culture. The problem of the relationship of ideas and affects was first posed by Spinoza; according to Vygotsky, it is a specific psychological formulation of the problem of freedom. The “height psychology” is designed to teach man to think and live freely, “under the guidance of reason”, freeing his body and soul from destructive passions. Ilyenkov passed by in silence this Spinoza problem.

Keywords: objective-oriented activity; affect; image; communication; sign; gesture; word; the Zagorsk experiment.

References

1. Meshcheryakov, A.I. (1969) *Formirovanie psikhiki u slepoglukhonemykh: stenogramma i tezisy doklada, sdannogo na zasedanii Prezidiuma AN SSSR 27 iyulya 1969 g.* [The formation of the psyche in the blind deaf-mute: a transcript and thesis of the report at the meeting of the USSR Academy of Sciences Presidium on July 27, 1969]. [Online] Available from: <http://elib.so-edinenie.org/ru/indexes/values/3168>
2. Ilyenkov, E.V. (1977) Stanovlenie lichnosti: k itogam nauchnogo eksperimenta [The personality formation: the results of a scientific experiment]. *Kommunist*. 2. pp. 68–79.
3. Hanzel, I. (2019) Ilyenkov i yazyk [Ilyenkov and language]. *Voprosy filosofii*. 2. pp. 117–127. DOI: 10.31857/S004287440003879-1
4. Hanzel, I. (2018) Ilyenkov and Language. *Studies in East European Thought*. 70(1). pp. 1–18. DOI: 10.1007/s11212-018-9297-1
5. Meshcheryakov, A.I. (1974) *Razvitie sredstv obshcheniya u slepoglukhonemykh (perekhod ot predmetnogo deystviya k zhestu i ot zhestovogo obshcheniya k daktil'noy rechi* [The development of means of communication for the blind deaf-mute (transition from objective action to a gesture and from gesture to dactyl speech)]. [Online] Available from: <http://elib.so-edinenie.org/ru/nodes/349-1-1-5-rabochie-materialy-k-monografii-razvitie-sredstv-obshcheniya-u-slepoglukhonemykh-perekhod-ot-predmetnogo-deystviya-k-zhestu-i-ot-zhestovogo-obshcheniya-k-daktilnoy-rechi-1973-g-252-lista-mashinopis-rukopis>

6. Maidansky, A.D. (2019) Education and Nature: Lessons from the Zagorsk Experiment. *Filosofskaya antropologiya – Philosophical Anthropology*. 1. pp. 81–101. (In Russian). DOI: 10.21146/2414-3715-2019-5-1-81-101.
7. Bruner, J.S. (1983) *Child's Talk. Learning to Use Language*. Oxford: Oxford University Press.
8. Meshcheryakov, A.I. (1968) Kak formiruetsya chelovecheskaya psikhika pri otsutstvii zreniya, slukha i rechi [How the human psyche is formed in the absence of vision, hearing and speech]. *Voprosy filosofii*. 9. pp. 109–118
9. Tomasello, M. (2008) *Origins of Human Communication*. Cambridge, MA: The MIT Press.
10. Sokolova, E.E. (2019) How A.N. Leontiev Revived Spinozism in Marxist Psychology, or On the Implicit Philosophical Basis of the Theory of Activity. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economic*. 16(4). pp. 654–673. (In Russian). DOI: 10.17323/1813-8918-2019-4-654-673.
11. Leontiev, A.N. (2005) Ustnaya avtobiografiya [Oral autobiography]. In: Leontiev, A.A., Leontiev, D.A. & Sokolova, E.E. *Aleksey Nikolaevich Leont'ev. Deyatel'nost', soznanie, lichnost'* [Alexey Nikolaevich Leontiev. Activity, Consciousness, Personality]. Moscow: Smysl. pp. 367–385.
12. Maidansky, A. (2018) Spinoza in Cultural-Historical Psychology. *Mind, Culture, and Activity*. 25(4). pp. 355–364. DOI: 10.1080/10749039.2018.1531893
13. Ilyenkov, E.V. (2009) Psikhologiya [Psychology]. *Voprosy filosofii*. 6. pp. 92–100.
14. Elkonin, D.B. (2006) *Detskaya psikhologiya* [Child psychology]. 3rd ed. Moscow: Akademiya.
15. Obukhova, L.F. (2013) *Vozrastnaya psikhologiya* [Developmental Psychology]. Moscow: Yurayt.
16. Vygotsky, L.S. (2018) *Zapisnye knizhki. Izbrannoe* [Notebooks. Selected Works]. Moscow: Kanon+.

Received 05.05.2020; Accepted 25.05.2020

Andrey D. Maidansky – Professor of the Department of Philosophy of the Belgorod State National Research University; Associate Researcher, Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences. D. Sc. (Philosoph.).
E-mail: caute@yandex.ru

УДК 796.01:159.9

КЛАССИЧЕСКИЕ РАБОТЫ И НОВЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ОБРАЗОВ ДЕЙСТВИЯ И СИТУАЦИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ¹

И.В. Каминский^а, С.В. Леонов^а, И.С. Поликанова^а,
С.Ю. Егоров^а, В.А. Клименко^а

^а *Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова; 125009, Россия, г. Москва, ул. Моховая, д. 11, стр. 9*

Приводится анализ работ, позволяющих выделить в формировании и функциях образа иерархию ситуации и действия. Предложена уровневая модель образа в спорте, где значимость ситуационной и моторной составляющих определяется целями и особенностями деятельности, а также степенью ее освоения. Подчеркивается, что и сегодня актуален классический взгляд на формирование образа в спортивной деятельности. В соответствии с ним образ служит средством субъективного отражения действительности в виде психической репрезентации пространства и характерных свойств наполняющих его предметов, открывающих определенные возможности взаимодействия с ними. Точность отражения свойств среды определяет успешность взаимодействия с ее компонентами в процессе деятельности и эффективность достижения поставленной цели.

Ключевые слова: психология спорта; мысленный образ; мысленная тренировка; ориентировочная деятельность; двигательный навык; контроль движения; уровни представления; образ действия; образ ситуации; интегральный образ.

Введение

Как отмечено рядом авторов, мысленный образ является продуктом воссоздания в сознании субъекта сенсорного опыта независимо от воздействия соответствующих ему реальных стимулов [1–5], в частности движений – в случае с моторным, или двигательным, образом [6, 7]. Концепция о роли образа в построении произвольных движений развивается на протяжении уже около 200 лет (см.: [8]) и имеет целый ряд прикладных направлений в различных сферах деятельности (см.: [9–15]).

Рассматривая образ как носитель информации о движении, применительно к спортивной деятельности Е.Н. Сурков (1982) выделяет три его функции [16]. *Тренирующая функция* образа является предметом многочисленных исследований в спорте, начиная с новаторской для того времени работы R.A. Vandell и соавт. (1943) [17]. Эта функция делает образ одним из наиболее востребованных методов психологического сопровождения

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РНФ в рамках научного проекта № 19-78-10134.

в спорте. Она заключена в феномене повышения освоенности и эффективности двигательного действия на фоне его систематического мысленного представления (см.: [18]). Выполняя *программирующую функцию*, образ задает команды, согласно которым действуют исполнительные органы. Аfferентные импульсы позволяют воспринимать выполняемое действие, т.е. создавать его психическое отражение (образ восприятия, или первичный образ – по А.А. Гостеву (2007) [19]). Оно сопоставляется с исходным «образом-программой» как эталонной моделью, что рождает понимание хода действия и того, какие в него требуется внести коррективы, если действие отклоняется от намеченного плана [20]. Данная функция образа названа *регулирующей* [16].

Образ как основа произвольного движения

Положение о том, что движение подчиняется мысли (или идее), позже ставшее известным как «идеомоторный принцип» [21], было высказано еще в первой половине XIX в. Изначально оно развивалось в немецкой психологической школе, разрешая одну из основных философских проблем дуализма психического и физического, поднятую Р. Декартом (см.: [8]). Согласно данной концепции движение исходит из желания повторить тот сенсорный опыт, который был воспринят при его предшествующем выполнении [22–24].

Уже только в этом положении, по сути, содержится идея о том, что движение – это не только непосредственно осуществляющая его эfferентная (моторная) часть (нисходящие сигналы от мозга к исполнительным органам). В механизме движения обязательно заключена и аfferентная (чувствительная) часть, собирающая в реальном времени информацию о происходящих двигательных изменениях и транслирующая ее по восходящему пути в структуры мозга. Кроме того, из описанного принципа вытекает, что сенсорный опыт, являющийся естественным следствием выполненного движения, формирует тот образец, по которому данное движение может быть выполнено повторно. Данный образец существует в нашей голове, как и любые воспринятые ощущения, в форме образа.

Само зарождение такого образца не является автономным внутренним процессом, а требует двигательной активности, на ранних этапах развития, возможно, не наделенной произвольностью, но затем принимающей на себя функции средства взаимодействия с внешней средой, раскрывающего все новые и новые варианты такого взаимодействия (см.: [25]). Первичность восприятия в формировании образов, их происхождение от чувственного опыта подтверждаются в основах советской психологической традиции – учении об интериоризации как о переносе внешне воспринимаемых явлений во внутренний план сознания [26–30]. Источник того содержания, которым наполнено сознание, находится во внешней предметной деятельности, которая, в свою очередь, является выражением внутренней психической деятельности субъекта как ее субъективного прототипа.

Таким образом, внутренняя и внешняя деятельность оказываются связанными и непрерывно перетекающими одна в другую через процессы интериоризации-экстериоризации [29]. Связь мысленного образа с соответствующим образом восприятия была отражена А.А. Гостевым (2007) в понятиях «первичный образ» как возникающий вследствие воздействия на рецепторы определенных раздражителей и «вторичный образ» как воспроизводящий характеристики первичного, но уже при отсутствии такого воздействия [19].

Как установил П.Я. Гальперин, интериоризация является психологическим механизмом создания внутреннего образца действия в процессе обучения. Однако сам факт необходимости обучения говорит о невозможности осуществления интериоризации путем одномоментного «фотографического копирования», поэтому сущность обеспечивающих ее процессов потребовала дополнительного раскрытия.

В любом человеческом действии – интеллектуальном [31, 32] или двигательном [33, 34] – можно условно выделить три части. *Ориентировочная часть* объединяет в себе образ действия и образ среды, в которой оно происходит, и является отражением системы объективных условий, учет которых необходим для успешного выполнения действия [33]. Уже описанная в рамках модели Е.Н. Суркова (1982) [16] программирующая функция образа как подбор конкретного действия или его составляющих, оптимальных для достижения поставленной цели с учетом наличных условий, и передача такой программы на обеспечивающие ее исполнение органы является функцией ориентировочной части действия. *Исполнительная часть* состоит из совокупности физически или мысленно осуществляемых операций, непосредственно обеспечивающих фактическое достижение цели действия. *Контрольно-корректировочная часть* реализует отслеживание и оценку согласованности между исполнительной и ориентировочной частями действия, а также оценку продвижения к намеченной цели [35]. Контрольно-корректировочная часть действия соответствует совокупности регулирующих функций образа, по Е.Н. Суркову (1982) [16]. М.М. Боген (1985) отмечает, что «все три части действия существуют в единстве, действие не начнется, если нет первой части, не осуществится без второй, не закончится без третьей [33. С. 35].

Образ как средство ориентировки в ситуации

Успех всякого действия определяется его адекватностью тем условиям, в которых оно протекает [36]. Следовательно, эти условия должны быть учтены, отражены в психике субъекта. Роль такого отражения в деятельности наглядно демонстрировалась в экспериментах, предполагающих необходимое внимание к ситуации.

Например, В.И. Аснин (1939) показал, что скоростное нажатие клавиш согласно последовательности зажигания соответствующих лампочек формировалось быстрее среди испытуемых, предварительно ознакомленных

с очередностью демонстрируемых световых сигналов, чем среди испытуемых, начинавших опыт без такого ознакомления [37].

Д.Б. Годовикова (1957) показала, что даже при отсутствии каких-либо специальных инструкций дети в возрасте 3–7 лет формируют ориентированность в пространственной последовательности закономерно повторяющихся световых сигналов, выражающуюся в предвосхищающих обращениях взора или поворотах головы в направлении очередного раздражителя. Затем, получая инструкцию по нажатию клавиш, расположенных под каждым из предъявляемых сигналов, дети демонстрировали преимущество по скорости формирования двигательной реакции перед контрольной группой, начинавшей двигательные пробы без предварительного ознакомления с последовательностью сигналов [34].

В эксперименте с детьми в возрасте 3–5 лет Л.С. Цветкова (1958) также использовала световые сигналы, и в зависимости от их цвета требовалось нажать одну из двух клавиш или не предпринимать никаких действий. Попыты предварялись объяснением и демонстрацией экспериментатором правильного действия, успешные попытки подкреплялись; в случае ошибки исходная инструкция повторялась еще раз. В ходе опытов было выявлено два типа поведения детей в эксперименте. Первые внимательно слушали экспериментатора и следили за его действиями, не предпринимая собственных внешне выраженных попыток. Первые неуверенные пробы с латентным периодом до 30 с появились на 6–7-м опыте (дети задумчиво следили за световым сигналом, потом переключали взгляд на клавиши). Однако к 9–10-му опыту дети уже не допускали ошибок, и средний латентный период реакции сокращался до 0,5 с. Второй тип поведения характеризовался невниманием к условиям опыта. Многие испытуемые начинали двигательные пробы, не дождавшись окончания объяснения, допускали большое количество ошибок. Не получая подкрепления своим действиям, часть испытуемых прекращала попытки и сосредоточивалась на инструкции, что, как правило, благоприятно сказывалось на результатах обучения. Однако, поскольку второй тип поведения не содержал установки на выяснение ситуации изначально, его эффективность оказалась значительно ниже по сравнению с первым типом, который способствовал выбору действия на основе предварительного учета обстоятельств [Там же].

Эксперимент С.М. Козловского (1957) указал на важность не просто ориентирования в условиях задачи, но и освоения приемов такого ориентирования для возможности их дальнейшего использования в решении новых задач. По-видимому, именно за счет такого эффекта среди детей, обучавшихся нажимать клавиши в соответствии с последовательностью световых сигналов, при смене указанной последовательности лучшие показатели достигались детьми, чье внимание в начале опыта акцентировалось на порядке подачи световых сигналов, чем детьми, которым просто демонстрировался образец действия (63% против 13%) [Там же].

В определенных условиях выяснение ситуации требует специально направленной на это активности – так называемой ориентировочной дея-

тельности. Так, Л.И. Котлярова (1940) исследовала правильность геометрического образа вырезанных из фанеры фигур, сформированного в различных условиях при отсутствии зрительной ориентировки. В первом случае фигура располагалась на ладони неподвижной руки испытуемого. Во втором случае экспериментатор осуществляла такое перемещение фигуры на руке испытуемого, при котором все точки контура данного предмета соприкасались с пальцами. В третьем случае осуществлялось пассивное координируемое движениями экспериментатора ощупывание границ фигуры. Наконец, в четвертом случае испытуемый сам исследовал фигуру посредством активных ощупывающих движений руки. Правильное восприятие формы предметов констатировалось по результатам эксперимента в первом случае в 4,5% проведенных проб, во втором и третьем случаях – в 0%, в четвертом случае – в 95,6% [34]. Описанный эксперимент иллюстрирует участие возникающей в процессе мышечной активности дополнительной проприоцептивной рецепции в восприятии пространственно-временных отношений, на которое указывал еще И.М. Сеченов (1947) [38]. Аналогичным образом в современных исследованиях С.П. Елшанским (2014) была продемонстрирована более высокая эффективность запоминания позы руки в случае, если испытуемый формировал ее сам, по сравнению с позами, пассивно сформированными воздействием экспериментатора [39].

Вместе с тем особенности и эффективность ориентировочной деятельности определяются ее специфической целью – формированием представления о ситуации. Так, О.В. Овчинникова (1953) показывает, что по результатам ведения с завязанными глазами машинки через настольный лабиринт большинство выполнивших его детей не формировали представления о ситуации: дети не могли ни рассказать, ни показать жестом расположение дорожек лабиринта в том случае, если опыт не предваряло знакомство с ним посредством ощупывания [34].

Анализируя результаты, полученные в вышеописанных и других схожих с ними экспериментах, А.В. Запорожец (1986) выделил следующие стадии развития процессов ориентировки в ситуации [Там же]. *На первой стадии* ориентировочная деятельность (в зависимости от опыта испытуемого) или носит хаотичный характер, или основывается на ранее сформированных стереотипах, но, так или иначе, осуществляется по принципу зондирования и не приведена в систему, соответствующую особенностям исследуемой ситуации. Внимание активизируется в отношении каждого из компонентов ситуации по отдельности, при этом указанные компоненты еще не разделяются согласно их значимости для действия. *На второй стадии* внимание к незначимым элементам ситуации ослабляется и сосредоточивается на существенных условиях задания. Такие условия, приобретая сигнальное значение, связываются в восприятии субъекта в единую систему (где каждый очередной сигнал оживляет внимание также и в отношении идущего за ним сигнала), обеспечивающую ориентировку в наличной ситуации. *На третьей стадии* выявленные особенности ситуации находят отражение в речи. Как показали исследования З.М. Богуславской (1955) [40]

и Г.И. Минской (1954) [41], при формировании более сложных навыков эта стадия приобретает самостоятельное значение: проговаривание выявленных ориентиров позволяет дополнительно акцентировать на них внимание, повышая эффективность обучения. *На четвертой стадии* ориентировочная деятельность интериоризируется и сворачивается, громкая речь переходит во внутренний план. Субъекту достаточно бросить беглый взгляд на обстановку перед тем, как перейти к действию. Выявленная система ориентиров приобретает форму мысленного образа, в результате чего неадекватные ситуации действия затормаживаются еще до их фактического выполнения (до отрицательного подкрепления по достижении практического результата) на базе их несоответствия образу ситуации. По мнению А.В. Запорожца (1986), адекватность имеющемуся образу на каждом отдельном этапе играет роль промежуточного подкрепления в осуществлении сложной системы последовательных действий, где только последнее ее звено приносит ощутимый практический результат. Далее при многократном повторении двигательного акта в стереотипных условиях основные проявления ориентировочной деятельности угасают, незамедлительно оживляясь при любом изменении ситуации. А.В. Запорожец полагает (1986), что это свидетельствует о том, что ориентировка никогда не исчезает полностью, протекая на периферии внимания или обеспечивая контроль за действием по наиболее ключевому его элементу [34].

Здесь необходимо заметить, что значение ориентировочной деятельности в спортивном контексте очень часто не столь очевидно. Случаи эксплицитного исследования ситуации могут быть характерны для смены условий в привычной деятельности, когда выявляется неадекватность сформированного образа наличной внутренней картины. Чтобы собрать больше информации о ситуации, спортсмен может зондировать ее, варьируя способ действия в масштабах, выходящих за рамки исполнительной деятельности. Например, замечая недостаточный отскок баскетбольного мяча, игрок может увеличивать силу при дриблинге, на основе чего делается вывод о возможности компенсации слабого отскока. При повторении аналогичной ситуации вывод может быть сделан уже сразу на основе ранее сформированной системы ориентиров, не прибегая к ее повторному выяснению.

Сложившиеся таким образом ориентировочные стереотипы могут быть перенесены на другие типы задач. В частности, формируемые на ранних этапах онтогенеза базовые механизмы ориентировочной деятельности рассматриваются как наиболее универсальные, поэтому в их отношении ожидается широкий перенос. Исследование ориентировочной деятельности в процессе ее становления позволяет выявить такие ее структурные особенности, которые на более поздних этапах существуют только в свернутом виде и уже не проявляют себя.

Так, в исследованиях с участием детей было установлено несколько онтогенетических этапов развития ориентировочной деятельности [34]. На первом из них специально организованная предварительная ориентировка ребенка в условиях задачи не использовалась испытуемым в последующей

деятельности, вследствие чего не влияла на ее эффективность. Ориентиры находились в процессе исполнительных действий, а внимание испытуемого следовало за ними лишь «по факту», предположительно, формируя ассоциации, необходимые в дальнейшем для опережающего использования ориентировки. На следующем этапе эволюционно более древняя тактильно-кинестетическая ориентировка показывает себя как более эффективная по сравнению со зрительной. Зрение лишь следует за осязывающей рукой, кумулируя ее опыт. На третьем этапе с выходом на первый план зрительной ориентировки эффективность «считывания» ситуации резко повышается. Визуальная картина ассоциативно активизирует соответствующие ей ранее накопленные тактильные образы. При исследовании ситуации взгляд далеко опережает тактильно-кинестетическую ориентировку, срезая углы и двигаясь через препятствия в непоследовательной для осязывающей руки манере. Исследования показали, что некоторые старшие дошкольники уже переходят к следующему этапу и способны ориентироваться в ситуации через ее представление, сформированное, например, на базе вербального описания. Таким образом, с накоплением опыта ориентировочная деятельность проявляется во все менее явных формах [34].

Другой возможностью исследования скрытых механизмов ориентировочной деятельности является создание нестандартных для опытного субъекта условий, «разрушающих» обычную структуру действий. Такой пример описан Н.Д. Гордеевой и В.П. Зинченко (1982) в рамках исследования по обучению испытуемых перемещению изображенной на экране фигуры [42]. Перемещение осуществлялось по маршрутам, каждый из которых включал движение во всех трех плоскостях (движение по оси Z имитировалось на экране путем изменения размера фигуры) и завершался совмещением с фигурой-образцом в точке назначения. Передвижение фигуры управлялось с помощью соответствующих по направлению действий со специальной рукояткой-манипулятором. Каждая проба начиналась по сигналу экспериментатора и оканчивалась нажатием клавиши на рукоятке в момент, когда испытуемый считал задание выполненным. При сформированном навыке управления фигурой авторы констатировали преодоление маршрутов в среднем за 1,5 с. В таком действии можно было выделить латентную стадию (400 мс), стадию реализации (600 мс) и стадию контроля и коррекций (500 мс) [42].

Далее испытуемые входили в эксперимент, состоящий из чередования блоков заданий со стандартным, а также частично (по одной из осей) или полностью инвертированным управлением. Введение инверсии сопровождалось увеличением времени действия до 6–15 с (латентная стадия – 1–1,7 с, стадия реализации – 3,5–10,2 с, стадия контроля и коррекций – 1,2–4 с) в зависимости от типа инверсии, что указывало на возросшую субъективную трудность задачи. Изначально наблюдалась выраженная деструкция действия, но в ходе последующих проб происходило его освоение в новых условиях. По данным качественного анализа динамики первичного формирования действия авторами было выделено три этапа [Там же].

На первом этапе выполнение заданий опосредовалось множеством разрозненных крупноамплитудных движений, осуществляемых по отдельным направлениям и зачастую не направленных к цели. Ход действия, сличаемый с ориентирующим его образом, выявлял неадекватность имеющихся базовых представлений о квазипространственной системе, в которой оно разворачивается. В результате рассогласования запускалась ориентировочная деятельность, направленная на исследование свойств нового квазипространства и построение его актуального образа. В итоге движение служило уже не столько выполнению поставленной задачи по преодолению маршрута, сколько активному зондированию пространства с выявлением связей между производимым действием и его наличным результатом. Исследовательская, познавательная функция вступала в противоречие с исполнительной [42].

На втором этапе движения укорачивались и приобретали четкую направленность к цели, что указывало на возвращение движениям исполнительной функции как основной. При этом движения по разным координатным осям оставались изолированными. Общая структура действия носила фрагментарный характер, демонстрируя в своем составе несколько циклов, внутри каждого из которых можно было выделить собственные стадии программирования, реализации и контроля. По ходу движения возрастание скорости перемежалось с остановками или замедлениями, когда испытуемый входил в стадию контроля, слитую со стадией программирования следующего цикла, во время которых он вел анализ ситуации и продумывал дальнейший путь. По интерпретации Н.Д. Гордеевой и В.П. Зинченко (1982), настоящий этап характеризуется сформированностью базовых представлений о рабочем пространстве и их вовлечением в процесс построения образа конкретного исполнительного действия [Там же].

На третьем этапе появлялось целостно оформленное действие, симультанно реализуемое во всех пространственных плоскостях. Такая характеристика наблюдаемого действия свидетельствует о завершенной интеграции образа конкретной задачи в базовое пространственное представление [Там же].

На данном этапе испытуемые овладевают действием на уровне «двигательного умения», которое характеризуется необходимостью пристального сознательного контроля за действием, невысокой быстротой, нестабильностью результатов, неустойчивостью к сбивающим факторам и малой прочностью запоминания [33]. Дальнейшее закрепление сформированного действия приводит к образованию «двигательного навыка» – такого уровня владения, который длительно сохраняется без повторения¹ и позволяет выполнять действие быстро, достигать стабильных результатов даже на фоне сбивающих воздействий при минимальном контроле со стороны сознания [Там же].

¹ Автор уточняет, что не все двигательные навыки одинаково сохранны во времени. В частности, навыки, требующие «тонкой дифференцировки величины усилий», такие как чувство снаряда метателей, чувство воды пловцов, чувство снаряда у футболистов могут заметно ухудшаться даже при относительно коротком перерыве в их исполнении [Там же. С. 67].

От ориентировки в ситуации к действию

Как видно из описанного исследования [42], адекватность действия внешним условиям достигается за счет его построения на основе ориентировки в соответствующей ситуации. Базовое представление о пространстве является универсальным образом ситуации для большинства двигательных действий и формируется чрезвычайно рано в онтогенезе, по причине чего идентифицировать его роль у взрослых испытуемых удается только в условиях специального эксперимента.

Если условия, в которых происходит действие, в тех или иных проявлениях непостоянны (как, например, в случае с разнообразием сочетаний состояния снежного покрова и рельефа трасс в лыжных гонках), детали образа ситуации уточняются на протяжении определенного периода практической деятельности. Это, в свою очередь, способствует некоторой корректировке образа действия, повышая эффективность последнего за счет более тонкого соответствия внешней среде.

Освоение двигательного действия начинается с формирования общего зрительного и смыслового представления о предстоящей задаче [33, 43]. Однако, как подчеркивал П.Я. Гальперин (1957), образ не является механическим удвоением ситуации, – он возникает как компонент деятельности, отражающий те ее элементы, которые были выделены вниманием в ходе ориентировки [44]. Как показано в исследованиях, с помощью вербальных указаний внимание субъекта может быть направлено даже на раздражитель, значительно уступающий по силе остальным сопровождающим его сигналам. Так, внимание наделяет определенные раздражители приоритетом в общем потоке шума [34, 45]. Таким образом, внимание должно быть использовано как ключ к управлению процессами ориентировки, и задача учителя в данном контексте – корректно направить внимание обучающегося посредством объяснения [32, 33, 46]. Аналогично К.А. Ericsson и соавт. (1993) отводят центральную роль вниманию в своей концепции формирования экспертного уровня профессиональных компетенций [47].

В ходе обучения субъект формирует ориентировочную основу действия, т.е. систему критериев, на которые он опирается в планировании надлежащего действия и оценке его качества. Такая система образует субъективное представление о правильном исполнении действия и может включать образцы для осуществления контроля за объектами внимания как во внутренней структуре движения (внутренние ориентиры), так и в контексте соответствующей ситуации (внешние ориентиры). Селективность внимания в отношении значимых ориентиров действия в процессе формирования его образа по-разному структурирует последний в зависимости от специфики деятельности, что обуславливает потенциальные различия особенностей образной репрезентации как между представителями разных спортивных дисциплин, так и между разными уровнями мастерства в пределах одного вида спорта.

С другой стороны, на основании данных В.Д. Небылицына (1956) можно предположить о возможности обратной детерминации характеристик внимания через особенности ориентировки [48]. Так, наиболее примитивная форма ориентировки – ориентировочный рефлекс – является реакцией на внезапный новый раздражитель. Она выражается в торможении привычных автоматизированных реакций, поскольку их адекватность внезапно изменившимся условиям еще не ясна [46], и в общем оживлении, направленном на выделение нового раздражителя из всего потока сигналов и выяснение его биологического значения [38, 49]. При этом физиологические и психофизиологические реакции обеспечивают более полное ознакомление с новым раздражителем: внимание приобретает узкий фокус и соответствующую направленность. В случае, если раздражитель не сопряжен с какими-либо значимыми изменениями среды, после нескольких предъявлений он теряет свойство новизны, что выражается в угасании ориентировочной реакции [34]. Однако в экспериментах с животными наблюдалось, что для особей со слабой нервной системой характерно длительное сохранение ориентировки на многократно предъявляемые сигналы [48]. Таким образом, можно полагать, что сохраняется некая корреляция между типологическими особенностями нервной системы и индивидуальными проявлениями широты внимания.

По мере обучения ориентировочная основа действия сворачивается, образуя все более крупные смысловые блоки [50] и постепенно трансформируясь в «мысль» о данном действии, вызывающую его. Такая трансформация приводит к возникновению качественно иного психического явления, наблюдение за которым уже не позволяет отследить признаки вошедших в его состав элементов, а следовательно, и их генетическую связь с ним. Именно в этом П.Я. Гальперин (1999) видит основную скрытую проблему интроспективного исследования природы мысли [46].

Подчеркивая особое значение контроля, П.Я. Гальперин (1999) даже рассматривает его в качестве отдельного действия, протекающего параллельно с исполнительным и обеспечивающего соответствие последнего намеченному плану: «...действие, воспитываемое по заранее указанному образцу¹, требует постоянного сравнения с этим образцом; иначе говоря, в состав такого действия обязательной частью входит не только процесс его исполнения, но и контроль за ним. Этот контроль представляет собой отдельное действие...» [Там же. С. 293–294].

Всякое действие, в том числе и двигательное, имеет цель, на которую оно направлено [29], и, следовательно, может оцениваться по критерию достижения данной цели. В спорте особое значение приобретает оптимизация действия – совершенствование его быстроты, точности, эффективности (снижение энергозатрат). Поэтому для спортсмена зачастую важен не только сам факт достижения цели действия, но и определенные особенно-

¹ За отсутствием соответствующего уточнения – вне зависимости от того, в какой форме существует такой образец (например, наглядной или образной, интериоризированной).

сти движений, которые позволяют ее достигать, например их кинематическая структура. Значимые элементы движения, контроль которых спортсмен уделяет внимание, а также планируемый результат движения входят в представление о его правильном исполнении – в ориентировочную основу¹. Контрольно-корректировочная часть действия обеспечивает сопоставление ориентировочной основы по каждому из ее элементов с фактической картиной выполняемого действия, а также оценку его текущих результатов. Таким образом, в зависимости от итогов данного сопоставления как в исполнительную, так и в ориентировочную часть действия могут вноситься необходимые коррективы.

Рассмотрим четыре возможных сценария выполнения контрольно-корректировочной функции (таблица). Если при удовлетворительном продвижении к цели рассогласования между ориентировочной частью действия как его намеченным планом и исполнительной частью как его фактическим осуществлением не обнаруживается, действие не требует внесения корректировок (*А*). Если продвижение к цели соответствует имеющемуся плану или опережает его, однако само действие отлично от варианта, субъективно считавшегося верным, субъект начнет активность, направленную на выяснение особенностей нового способа действия и их включение в ориентировочную основу (*Б*). Если планируемые показатели продвижения к цели не достигаются на фоне адекватности действия его субъективному образцу, последний будет скорректирован, что приведет к соответствующим изменениям самого действия (*В*). Наконец, в случае неудовлетворительных результатов и в приближении к цели действия, и в сопоставлении его строения с субъективным эталоном корректировка вносится в исполнительную часть (*Г*).

**Возможные логические следствия из сопоставления
исполнительной и ориентировочной частей действия
и оценки продвижения к запланированному результату**

Структура действия Продвижение к результату	Соответствие ориентировочной основе	Несоответствие ориентировочной основе
Положительная оценка	<i>А</i> . Действие продолжается по намеченной схеме	<i>Б</i> . Корректируется ориентировочная часть (для возможности использовать данный способ действия)
Отрицательная оценка	<i>В</i> . Корректируется ориентировочная часть (чтобы не использовать данный способ действия)	<i>Г</i> . Корректируется исполнительная часть (приводится в соответствие с ориентировочной)

¹ По мнению П.Я. Гальперина (1999) [51] и А.В. Запорожца (1986) [34], ориентировочная основа не ограничена образом правильного действия. Она содержит систему связей не только с представлением обо всех условиях успешного выполнения действия, к которым необходимо стремиться, но и с представлением обо всех условиях и факторах, препятствующих корректному выполнению действия, которых необходимо избегать.

Согласно Н.А. Бернштейну (1990) [36], в спорте движение характеризуется высокой сложностью координации, а также непрекращающимся и в то же время изменчивым вмешательством в него внешних и реактивных сил. Поэтому единственное, что делает такое движение возможным, — непрерывное осуществление тончайших коррекций на основе поступающих в режиме реального времени афферентных сигналов и / или образной репрезентации ситуации. Концепция непрерывного восприятия сенсорных сигналов по ходу выполняемого движения и выработки необходимой ответной реакции известна в литературе как «замкнутый рефлекс», или «рефлекторное кольцо» [51].

В зависимости от уровня владения действием, степени рассогласования между ориентировочной и исполнительской частью и причины, с которой связаны выявленные ошибки, корректировка может быть выполнена автоматически, под контролем внимания или после дополнительных действий, направленных на выяснение ситуации.

В освоении двигательного действия субъект переходит от общего знания (понимания смысла двигательной задачи и способа ее решения) к более конкретному представлению о нем (логический, зрительный и кинестетический образ по каждому из элементов ориентировочной основы), на базе которого формируется двигательное умение [33]. На этом этапе связывание двигательных единиц происходит под контролем коры больших полушарий, осуществляемым на базе сигналов зрительной модальности. Пока контроль осуществляется на кортикальном уровне (уровень сознательных операций), он протекает медленно относительно автоматических процессов. Более того, одновременный контроль нескольких стимулов ограничен объемом рабочей памяти и необходимостью переключения внимания между ними. Поэтому при потребности в ориентировке на ситуацию на данном этапе она осуществляется попеременно с ориентировкой на исполнение действия. Например, если начинающий игрок в баскетбол еще не владеет навыками обводки и ведения мяча, ему приходится переключать внимание на ориентиры в самом действии (внутренние), чтобы обеспечивать его подконтрольность. Такое переключение дает противодействующему сопернику, сохраняющему внешнюю ориентировку (на ситуацию), выигрыш по времени и возможность перехватить мяч, поскольку игрок, переключившийся к ориентировке на собственное действие, временно лишен возможности реагировать на ситуацию.

Как только возникают условия (а именно наличие соответствующего конкретному движению репертуара корректирующих команд) для перевода управления движением на подкорковые уровни, ограничения, свойственные двигательному умению как этапу в овладении действием, снимаются [36]. Необходимость сознательного контроля двигательных единиц теряет свою актуальность, что позволяет (при наличии такой потребности) переходить к свободной ориентировке на ситуацию. Такая ориентировка обеспечивает выбор адекватных действий и формирование их плана, что очень значимо, например, в игровых видах спорта. Пока план двигатель-

ных действий не сформирован, создается видимость, что ориентировка тормозит исполнительную часть действия.

В случае, если имеющийся репертуар коррекций не может обслуживать действие (например, при его выполнении в малознакомых условиях или при внезапной их смене), осознанный контроль вновь «опускается» на уровень структуры движения [34, 50]. Механизм данного процесса можно объяснить, обращаясь к концепции «моторной репрезентации» М. Jeannerod (1994) [52]. Согласно данной концепции, образ движения является особой разновидностью моторной репрезентации. Последняя содержит полную информацию об условиях выполнения движения и его составе и функционирует как его пусковой фактор, инактивируясь при поступлении афферентации, свидетельствующей о выполненном движении. Время до инактивации моторной репрезентации движения, существующего в форме навыка, настолько мало, что медленные сознательные процессы не успевают получить к ней доступ, и двигательный контроль в таких условиях протекает автоматически. Если между поступающей афферентацией и моторной репрезентацией обнаруживается рассогласование, то ее осознание определяется скоростью внесения устраняющих данное рассогласование коррекций. В случае, когда коррекции не могут быть своевременны (автоматически) внедрены, инактивация моторной репрезентации не происходит и запланированная программа движения выходит на уровень сознательного контроля, который выступает как своего рода запасной механизм, направленный на коррекцию действия при срыве ее автоматического осуществления.

Смена фокуса ориентировки с ситуации на структуру движения не затормаживает последнее полностью, однако сопряжена с его переходом с уровня навыка на уровень умения. Если достаточная информация о новой ситуации может быть получена за счет переключения ориентировки на уровень действия, то контроль остается на данном уровне до наработки соответствующего репертуара коррекций. Если новая ситуация ведет к нарушению структуры выполняемого действия и / или его прерыванию (за счет несоответствия наличным условиям) даже при смещении фокуса контроля на состав движения (субъект не имеет понимания о том, как действовать в данных условиях), исполнительная часть может полностью затормаживаться и превращаться в ориентировочную деятельность, обладающую другой целью – выяснить особенности ситуации, получить ориентировку в ней. В последующем такое действие должно быть перестроено в соответствии с выявленной схемой ориентиров.

Соотношение образа ситуации и образа действия в различных видах спорта

Очевидно, что внимание к ситуации в той или иной мере характерно почти для любого вида деятельности, однако его значимость может существенно различаться. В зависимости от специфики деятельности мы опре-

деляем роль образа ситуации и образа действия в ее результирующем интегральном образе. По данному признаку мы предлагаем выделять три разновидности деятельности:

1) деятельность, в которой большее значение имеет образ ситуации как основа тактических действий – когнитивный компонент деятельности (например, одиночные и командные игровые виды спорта, а также единоборства требуют сосредоточенности внимания на внешних ориентирах соревновательной ситуации, что, однако, не столь хорошо удается начинающим спортсменам, которые должны отдавать внимание контролю неосвоенных технических действий);

2) деятельность, в которой большее значение имеет образ ситуации как основа технических действий – когнитивный компонент действия (например, следование внешним ориентирам (границам ковра, разметке площадки, направлению трассы), соблюдение ритма, взаимодействие со спортивными снарядами);

3) деятельность, в которой большее значение имеет образ действия – моторный компонент действия, обеспечивающий концентрацию внимания на сигналах, дающих непосредственную информацию о движении, в следующих ситуациях:

3.1) необходимость пристального контроля за двигательным составом действия при выполнении неосвоенных сложнокоординационных технических элементов (например, в акробатике, прыжках в воду, метании молота, тяжелой атлетике) или действий с волевой установкой на высокие скоростно-силовые показатели и преодоление предельного утомления (например, определенные отрезки дистанции в циклических видах спорта);

3.2) выполнение движения с целью соответствия определенной механокинематической модели-образцу (например, отдельные элементы гимнастики или фигурного катания, а также процесс освоения рациональной техники в циклических видах спорта),

3.3) подавление движения с целью сохранения устойчивости статической позы при ориентировке на ее проприоцептивную картину (например, подавление физиологического тремора в стрелковых видах спорта),

3.4) выполнение действий, состав которых постоянен и не зависит от ситуации, в связи с чем не требует ориентировки в ней (например, пауэрлифтинг с ориентировкой на полное выполнение действия, а также на внутренние сигналы о состоянии мышц).

Применительно к образам приведенные разновидности представляют собой своего рода иерархическую структуру, предполагающую интеграцию одного образа в другой в направлении от образа действия к тактическому образу ситуации. При этом необходимость перехода с одного уровня иерархии на другой определяется особенностями деятельности, ориентирами, используемыми в ее осуществлении, освоенностью входящих в ее состав действий. Если рассматривать образную сферу, характеризующую определенный вид деятельности, то в ней могут сразу сосуществовать образы разных уровней иерархии, соответствующие разным действиям в со-

ставе рассматриваемой деятельности или даже одному действию, предпринятому с опорой на разные ориентиры (например, проход к корзине или отработка дриблинга в баскетболе). В то же время может быть выделен и наиболее типичный для каждого конкретного вида деятельности уровень иерархии образа, формируемый в наиболее частых в ней действиях. В качестве знакомого ориентира, позволяющего лучше понять характеристики выделенных уровней, можно использовать функциональную классификацию применяемых в спорте мысленных образов А. Раivio (1985) [53]. Последняя исходно включает в себя четыре категории:

1) когнитивные общие – образы тактического планирования соревновательных действий – соответствуют уровню тактического образа ситуации;

2) когнитивные специальные – образы отработки осваиваемых двигательных навыков – соответствуют уровням технического образа ситуации и образа действия, которые являются функционально схожими, но имеют отличия по используемым ориентирам (внутренняя / внешняя направленность внимания) и могут быть характерны для разной степени владения действием;

3) мотивационные общие – образы переживания эмоционального аффекта и сопряженного с ним соматического возбуждения – не имеют конкретной отнесенности к какому-либо из выделенных уровней двигательного образа и могут сопровождать по большей части образы действия в виде сопутствующего эмоционального фона [54];

4) мотивационные специальные – образы, соответствующие цели, на которую направлено поведение (например, победа на соревнованиях, церемония награждения, восхождение на пьедестал почета и т.п.); образ, оставляющий впечатление целостного события, как правило, не имеет характерной для двигательного образа ориентировки, может иметь статический характер [55].

Заключение

Обобщая приведенный анализ, отметим, что и сегодня в спортивной деятельности актуален подход классической парадигмы отражения, согласно которой образ служит средством субъективного отражения действительности в виде психической репрезентации пространства и характерных свойств наполняющих его предметов, открывающих определенные возможности взаимодействия с ними, опосредованные законами физики и способностями самого субъекта действия. Точность отражения свойств среды определяет успешность взаимодействия с ее компонентами в процессе деятельности и эффективность достижения поставленной цели. Понимание внешних условий и собственных способностей не является чем-то изначально данным и формируется посредством активных зондирующих действий субъекта, в совокупности названных ориентировочной деятельностью. Специалистам в области спортивной подготовки важно помнить, что ориентировочной деятельностью руководят ее обособленные цели, ко-

которые могут конкурировать с целями основного задания по освоению исполнительных действий. При этом необходимо сознавать, что ориентировочная деятельность – вовсе не помеха, а обязательное условие формирования необходимых исполнительных действий. Таким образом, начальная программа технических тренировок должна быть направлена прежде всего на знакомство с условиями деятельности и лишь затем – на отработку и уточнение ее конкретных приемов.

Важные предпосылки к овладению техническими действиями могут быть созданы на основе имплицитного знания о свойствах среды, сформированного в процессе самостоятельной игровой деятельности еще в самом младшем возрасте [56]. Фундаментом описанного подхода выступает понимание того, что основой движения является его мысленный образ, в ядре которого – репрезентация объективных условий, куда включается программа соответствующего действия. Сила конфликта между ориентировочной и исполнительской деятельностью зависит от потребности в первой. Такая потребность определяется как исходными задатками в понимании условий деятельности, а, возможно, и переносом опыта деятельности в схожих ситуациях [36], так и степенью, в которой данная деятельность возлагается на ориентировку. В этом отношении каждый из видов спорта имеет свою специфику, которая может быть проиллюстрирована широко принятым в западной литературе условным делением видов спорта на «закрытые», где предпринимаемые действия относительно постоянны от попытки к попытке, и «открытые», где предпринимаемые действия являются решением сложившейся соревновательной ситуации, в каждом случае уникальной. Представленная иерархическая модель позволит выделять наиболее актуальное для формирования содержания образа, обусловленное особенностями вида спорта и уровнем подготовленности спортсмена, и интегрировать некоторые другие практико-ориентированные модели [53].

Литература

1. Morris T., Spittle M., Watt T. Imagery in sport. Champaign, IL : Human Kinetics, 2005. 387 p.
2. Murphy S.M. Imagery interventions in sport // *Medicine and Science in Sports and Exercise*. 1994. Vol. 26, is. 4. P. 486–494. DOI: 10.1249/00005768-199404000-00014.
3. Richardson A. Mental imagery. Berlin ; Heidelberg : Springer-Verlag, 1969. 180 p. DOI: 10.1007/978-3-662-37817-5.
4. Vealey R.S., Greenleaf C.A. Seeing is believing: Understanding and using imagery in sports // *Applied Sport Psychology: Personal Growth to Peak Performance* / J.M. Williams (ed.). Boston, MA : McGraw-Hill, 2006. P. 306–348.
5. Wraga M., Kosslyn S.M. Imagery // *Encyclopedia of Cognitive Science* / N. Nadel (ed.). London : Nature Publishing Group, 2002. Vol. 2. P. 466–470.
6. Lotze M., Halsband U. Motor imagery // *Journal of Physiology*. 2006. Vol. 99, is. 4-6. P. 386–395. DOI: 10.1016/j.jphysparis.2006.03.012.
7. Moran A.P., Campbell M., Holmes P., MacIntyre T. Mental imagery, action observation and skill learning // *Skill Acquisition in sport: Research, theory and practice* / J.N. Hodges, M.A. Williams (eds.). Sussex : Routledge, 2012. P. 94–111.

8. Stock A., Stock C. A short history of ideo-motor action // *Psychological research*. 2004. Vol. 68, is. 2-3. P. 176–188. DOI: 10.1007/s00426-003-0154-5.
9. Bock O., Schott N., Papaxanthis C. Motor imagery: lessons learned in movement science might be applicable for spaceflight // *Frontiers in systems neuroscience*. 2015. Vol. 9, is. 75. DOI: 10.3389/fnsys.2015.00075. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnsys.2015.00075/full>
10. Carrasco D.G., Cantalapedra J.A. Effectiveness of motor imagery or mental practice in functional recovery after stroke: a systematic review // *Neurologia (English ed.)*. 2016. Vol. 31, is. 1. P. 43–52. DOI: 10.1016/j.nrl.2013.02.003.
11. Lotze M. Kinesthetic imagery of musical performance // *Frontiers in Human Neuroscience*. 2013. Vol. 7, is. 280. DOI: 10.1016/S0028-3932(00)00079-8. URL: <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fnhum.2013.00280/full>
12. Mizuguchi N., Nakata H., Uchida Y., Kanosue K. Motor imagery and sport performance // *The Journal of Physical Fitness and Sports Medicine*. 2012. Vol. 1, is. 1. P. 103–111. DOI: 10.7600/jpfsm.1.103.
13. Rao A., Tait I., Alijani A. Systematic review and meta-analysis of the role of mental training in the acquisition of technical skills in surgery // *The American Journal of Surgery*. 2015. Vol. 210, is. 3. P. 545–553. DOI: 10.1016/j.amjsurg.2015.01.028.
14. Schack T., Ritter H. Representation and learning in motor action-bridges between experimental research and cognitive robotics // *New ideas in psychology*. 2013. Vol. 31, is. 3. P. 258–269. DOI: 10.1016/j.newideapsych.2013.04.003.
15. Shipley P., Baranski J.V. Police officer performance under stress: a Pilot Study on the Effects of Visuo-Motor Behavior Rehearsal // *International Journal of Stress Management*. 2002. Vol. 9, is. 2. P. 71–80. DOI: 10.1023/A:1014950602826.
16. Сурков Е.Н. Антиципация в спорте. М. : Физкультура и спорт, 1982. 145 с.
17. Vandell R.A., Davis R.A., Clugston H.A. The function of mental practice in the acquisition of motor skills // *The Journal of General Psychology*. 1943. Vol. 29, is. 2. P. 243–250. DOI: 10.1080/00221309.1943.10544442.
18. Веракса А.Н., Горовая А.Е. Модели использования образов в спортивной психологии // *Психолого-педагогические исследования*. 2011. № 1. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n1/39953.shtml
19. Гостев А.А. Психология вторичного образа. М. : Ин-т психологии РАН, 2007. 512 с.
20. Анохин П.К. Особенности афферентного аппарата условного рефлекса и их значение для психологии // *Вопросы психологии*. 1955. Т. 6. С. 16–38.
21. James W. *Principles of Psychology*. New York : Henry Holt and Company, 1890. Vol. 2. 704 p.
22. Herbart J.F. *Psychologie als Wissenschaft neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik. Zweiter, analytischer Teil*. Königsberg : Unzer, 1825. 541 p.
23. Lotze R.H. *Medizinische Psychologie oder Physiologie der Seele*. Leipzig : Weidmannsche Buchhandlung, 1852. 632 p.
24. Harleß E. *Der Apparat des Willens* // *Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik*. 1861. Vol. 38, is. 2. P. 50–73.
25. Arterberry M.E., Kellman P.J. *Development of perception in infancy: the cradle of knowledge revisited*. 2nd ed. Oxford : Oxford University Press, 2016. 392 p.
26. Выготский Л.С., Лурия А.Р. *Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок*. М. ; Л. : ГИЗ, 1930. 232 с.
27. Выготский Л.С. *Мышление и речь* // под ред. В.Н. Колбановского. М. ; Л. : Гос. соц.-экон. изд-во, 1934. 323 с.
28. Выготский Л.С. *Развитие высших форм внимания в детском возрасте* // *Избранные психологические исследования*. М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1956. С. 389–426.
29. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность* : учеб. пособие. М. : Политиздат, 1975. 304 с.

30. Рубинштейн С.Л. Мысли о психологии // Ученые записки Ленинградского государственного педагогического института им. А.И. Герцена. 1940. Т. 34. С. 5–14.
31. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий». М. : Изд-во Моск. ун-та, 1965. 50 с.
32. Талызина Н.Ф. Теория поэтапного формирования умственных действий // Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. С. 54–143 с.
33. Боген М.М. Обучение двигательным действиям. М. : Физкультура и спорт, 1985. 192 с.
34. Запорожец А.В. Избранные психологические труды : в 2 т. // под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М. : Педагогика, 1986. Т. II: Развитие произвольных движений. 296 с.
35. Гальперин П.Я. К проблеме внимания // Доклады Академии педагогических наук РСФСР. 1958. № 3. С. 33–38.
36. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность // под ред. О.Г. Газенко. М. : Наука, 1990. 495 с.
37. Аснин В.И. Своеобразие двигательных навыков в зависимости от условий их образования // Научные записки Харьковского педагогического института. 1939. Т. 1. С. 37–65.
38. Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения // под ред. В.М. Каганова. М. : ОГИЗ ; Госполитиздат, 1947. 645 с.
39. Елшанский С.П. Проприоцептивная память позы руки // Психология, социология и педагогика. 2014. № 3. URL: <http://psychology.snauka.ru/2014/03/2905>
40. Богуславская З.М. Развитие познавательной деятельности детей дошкольного возраста в условиях сюжетной дидактической игры // Известия Академии педагогических наук РСФСР. 1955. № 64. С. 28–35.
41. Минская Г.И. Переход от наглядно-действенного к рассуждающему мышлению у ребенка-дошкольника : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1954. 16 с.
42. Гордеева Н.Д., Зинченко В.П. Функциональная структура действия. М. : Изд-во МГУ, 1982. 208 с.
43. Лесгафт П.Ф. Собрание педагогических сочинений // под ред. Г.Г. Шахвердова, И.Д. Стрельникова, К.Х. Грантынь, Г.М. Краковяк, М.В. Лейкиной, Д.А. Семёнова, Г.Д. Харабуга, Н.И. Торопова. М. : Физкультура и спорт, 1952. Т. 2. 383 с.
44. Гальперин П.Я. Умственное действие как основа формирования мысли и образа // Вопросы психологии. 1957. № 6. С. 58–69.
45. Лисина М.И. О некоторых условиях превращения реакций из произвольных в произвольные : дис. ... канд. психол. наук. М., 1955. 145 с.
46. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М. : КДУ, 1999. 334 с.
47. Ericsson K.A., Krampe R.T., Tesch-Römer C. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance // Psychological review. 1993. Vol. 100, is. 3. P. 363–406. DOI: 10.1037/0033-295X.100.3.363.
48. Небылицын В.Д. О соотношении между чувствительностью и силой нервной системы // Типологические особенности высшей нервной деятельности человека / под ред. Б.М. Теплова. М. : Изд-во АНН РСФСР, 1956. Т. 1. С. 207–216.
49. Павлов И.П. Полное собрание сочинений. М. ; Л. : Изд-во Акад. наук СССР, 1951. Т. 3, кн. 1. 392 с.
50. Vallacher R.R., Wegner D.M. What do people think they're doing? Action identification and human behavior // Psychological review. 1987. Vol. 94, is.1. P. 3–15. DOI: 10.1037/0033-295X.94.1.3.
51. Самойлов А.Ф. Кольцевой ритм возбуждения // Самойлова А.Ф. Избранные статьи и речи. М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1946. С. 226–261.
52. Jeannerod M. The representing brain-neural correlates of motor intention and imagery // Behavioral and Brain Sciences. 1994. Is. 17. P. 187–202. DOI: 10.1017/S0140525X00034026.

53. Paivio A. Cognitive and motivational functions of imagery in human performance // Canadian journal of applied sport sciences. 1985. Vol. 10, is. 4. P. 22–28.
54. Каминский И.В., Алмазова О.В., Веракса А.Н. Взаимосвязь ракурса образов с освоенностью и спецификой представляемых движений // Психологический журнал. 2017. № 4. С. 76–92. DOI: 10.7868/S0205959217040079.
55. Каминский И.В., Веракса А.Н. Ракурс психического образа и его роль в мысленной проработке двигательных навыков // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 16. Психология. Педагогика. 2016. № 2. С. 27–37. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2016.204.
56. Каминский И.В., Каминская Т.С. Раннее обучение ходьбе на лыжах: достоинства, перспективы, специфика // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2016. № 1. С. 28–37.

*Поступила в редакцию 22.02.2020 г.; повторно 12.05.2020 г.;
принята 25.05.2020 г.*

Каминский Игорь Владиславович – научный сотрудник лаборатории психологии профессий и конфликта факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

E-mail: min5drav@mail.ru

Леонов Сергей Владимирович – кандидат психологических наук, доцент кафедры методологии психологии факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

E-mail: svleonov@gmail.com

Поликанова Ирина Сергеевна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии профессий и конфликта факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

E-mail: irinapolikanova@mail.ru

Егоров Сергей Юрьевич – доктор биологических наук, профессор кафедры методологии психологии факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

E-mail: s.egorov.msu@gmail.com

Клименко Виктор Александрович – научный сотрудник кафедры методологии психологии факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова.

E-mail: klimenko@siberia.design

For citation: Kaminskiy, I.V., Leonov, S.V., Polikanova, I.S., Egorov, S.Yu., Klimenko, V.A. Action and Situation Imagery Modelling: Classical Research and Emerging Perspectives in Russian Psychology. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2020; 76: 32–54. doi: 10.17223/17267080/76/3. In Russian. English Summary

Action and Situation Imagery Modelling: Classical Research and Emerging Perspectives in Russian Psychology

I.V. Kaminskiy^a, S.V. Leonov^a, I.S. Polikanova^a, S.Yu. Egorov^a, V.A. Klimenko^a

^a *Lomonosov Moscow State University, 11 build., 9, Mokhovaya Str., Moscow, 125009, Russian Federation*

Abstract

Motor imagery is a key concept in the context of psychological mechanisms of movement control. For approximately 200 years, movement has been considered a consequence of desire

to reproduce corresponding previous sensory experience. Hence, voluntary movement execution should rely on its mental counterpart which is created secondary to its reception by sensory organs, like other content of the consciousness, in a process called interiorization. This mental counterpart formation is not instant and results from learning. However, studies of this process are challenging as it is usually based on pre-existing stereotypes and in general never starts from scratch in adults. Russian psychologists provided 2 solutions for this issue, namely, studies involving children and studies introducing specific action conditions (e.g. sensory feedback inversion). Evidence from these studies suggests that the motor image is a gradually forming nested structure comprised of 2 parts. The first one, situation imagery, functions to represent environment. Accuracy of this representation is a primary factor to limit performance since action imagery, being the second part of the motor image, has to be created in congruence with this mental reconstruction of environmental conditions. Sometimes specific activity called orientational activity is required to probe the environment. Although orientational activity seems to interfere with action execution, it is recommended to not merely keep this probing in place but even to facilitate it as a mean to enhance learning. A set of criteria, called orienting basis of an action, indicating progress towards a goal and enabling a subject to assess action performance and need for corrections, appears to be an essential element in action planning. Depending on whether there is a match between action content and its orienting basis as well as whether progress towards a goal has positive or negative appraisal, there can be 4 possible scenarios for action correction: (1) correction is not required, (2) the orienting basis has to be corrected so that the action could be successfully used, (3) the orienting basis has to be corrected to block the action, (4) the execution has to be corrected to match the orienting basis. Corrections can be performed automatically, with conscious efforts or after additional probing activity depending on level of expertise, degree of mismatch between orienting and executional parts of an action and a cause of errors. Importance of attention to the situation varies according to specifics of a particular sport and personal experience. It is suggested to recognize activities with most important role of: (1) situation imagery for tactical tasks performance, (2) situation imagery for technique control, (3) action imagery. These classes are integrated into a hierarchical structure with the last ones being subordinated to the first in succession.

Keywords: sport psychology; mental picture; mental practice; orientational activity; motor skill; movement control; levels of imagery; action imagery; situation imagery; integrated imagery.

References

1. Morris, T., Spittle, M. & Watt, T. (2005) *Imagery in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
2. Murphy, S.M. (1994) Imagery interventions in sport. *Medicine and Science in Sports and Exercise*. 26(4). pp. 486–494. DOI: 10.1249/00005768-199404000-00014
3. Richardson, A. (1969) *Mental Imagery*. Berlin; Heidelberg: Springer-Verlag. DOI: 10.1007/978-3-662-37817-5
4. Vealey, R.S. & Greenleaf, C.A. (2006) Seeing is believing: Understanding and using imagery in sports. In: Williams, J.M. (ed.) *Applied Sport Psychology: Personal Growth to Peak Performance*. Boston, MA: McGraw-Hill. pp. 306–348.
5. Wraga, M. & Kosslyn, S.M. (2002) Imagery. In: Nadel, N. (ed.). *Encyclopedia of Cognitive Science*. Vol. 2. London: Nature Publishing Group. pp. 466–470.
6. Lotze, M. & Halsband, U. (2006) Motor imagery. *Journal of Physiology*. 99(4-6). pp. 386–395. DOI: 10.1016/j.jphysparis.2006.03.012
7. Moran, A.P., Campbell, M., Holmes, P. & MacIntyre, T. (2012) Mental imagery, action observation and skill learning. In: Hodges, J.N. & Williams, M.A. (eds). *Skill Acquisition in sport: Research, theory and practice*. Sussex: Routledge. pp. 94–111.

8. Stock, A. & Stock, C. (2004) A short history of ideo-motor action. *Psychological Research*. 68(2-3). pp. 176–188. DOI: 10.1007/s00426-003-0154-5
9. Bock, O., Schott, N. & Papaxanthis, C. (2015) Motor imagery: lessons learned in movement science might be applicable for spaceflight. *Frontiers in Systems Neuroscience*. 9(75). DOI: 10.3389/fnsys.2015.00075. [Online] Available from: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnsys.2015.00075/full>
10. Carrasco, D.G. & Cantalapiedra, J.A. (2016) Effectiveness of motor imagery or mental practice in functional recovery after stroke: a systematic review. *Neurologia*. 31(1). pp. 43–52. DOI: 10.1016/j.nrl.2013.02.003
11. Lotze, M. (2013) Kinesthetic imagery of musical performance. *Frontiers in Human Neuroscience*. 7(280). DOI: 10.1016/S0028-3932(00)00079-8. [Online] Available from: <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fnhum.2013.00280/full>
12. Mizuguchi, N., Nakata, H., Uchida, Y. & Kanosue, K. (2012) Motor imagery and sport performance. *The Journal of Physical Fitness and Sports Medicine*. 1(1). pp. 103–111. DOI: 10.7600/jpfs.1.103
13. Rao, A., Tait, I. & Alijani, A. (2015) Systematic review and meta-analysis of the role of mental training in the acquisition of technical skills in surgery. *The American Journal of Surgery*. 210(3). pp. 545–553. DOI: 10.1016/j.amjsurg.2015.01.028
14. Schack, T. & Ritter, H. (2013) Representation and learning in motor action-bridges between experimental research and cognitive robotics. *New Ideas in Psychology*. 31(3). pp. 258–269. DOI: 10.1016/j.newideapsych.2013.04.003
15. Shipley, P. & Baranski, J.V. (2002) Police officer performance under stress: a Pilot Study on the Effects of Visuo-Motor Behavior Rehearsal. *International Journal of Stress Management*. 9(2). pp. 71–80. DOI: 10.1023/A:1014950602826
16. Surkov, E.N. (1982) *Antitsipatsiya v sporte* [Anticipation in sports]. Moscow: Fizkul'tura i sport.
17. Vandell, R.A., Davis, R.A. & Clugston, H.A. (1943) The function of mental practice in the acquisition of motor skills. *The Journal of General Psychology*. 29(2). pp. 243–250. DOI: 10.1080/00221309.1943.10544442
18. Veraksa, A.N. & Gorovaya, A.E. (2011) Models of using mental images in sports psychology. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya – Psychological and Educational Studies*. 1. [Online] Available from: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n1/39953.shtml (In Russian).
19. Gostev, A.A. (2007) *Psikhologiya vtorichnogo obraza* [Psychology of the Secondary Image]. Moscow: RAS.
20. Anokhin, P.K. (1955) Osobennosti afferentnogo apparata uslovnogo refleksa i ikh znachenie dlya psikhologii [The specificity of the conditioned reflex afferent apparatus and their significance for psychology]. *Voprosy psikhologii*. 6. pp. 16–38.
21. James, W. (1890) *Principles of Psychology*. Vol. 2. New York: Henry Holt and Company.
22. Herbart, J.F. (1825) *Psychologie als Wissenschaft neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik. Zweiter, analytischer Teil*. Königsberg: Unzer.
23. Lotze, R.H. (1852) *Medizinische Psychologie oder Physiologie der Seele*. Leipzig: Weidmannsche Buchhandlung.
24. Harleß, E. (1861) Der Apparat des Willens. *Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik*. 38(2). pp. 50–73.
25. Arterberry, M.E. & Kellman, P.J. (2016) *Development of perception in infancy: the cradle of knowledge revisited*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.
26. Vygotsky, L.S. & Luria, A.R. (1930) *Etyudy po istorii povedeniya: Obez'yana. Primitiv. Rebenok* [Studies in the history of behavior: Monkey. Primitive. Child]. Moscow; Leningrad: GIZ.
27. Vygotsky, L.S. (1934) *Myshlenie i rech'* [Thinking and Speech]. Moscow; Leningrad: Gos. sots.-ekon. izd-vo.

28. Vygotsky, L.S. (1956) *Izbrannyye psikhologicheskie issledovaniya* [Selected Psychological Studies]. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences. pp. 389–426.
29. Leontiev, A.N. (1975) *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat.
30. Rubinstein, S.L. (1940) *Mysli o psikhologii* [Thoughts on Psychology]. *Uchenye zapiski Leningradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta im. A.I. Gertsena*. 34. pp. 5–14.
31. Galperin, P.Ya. (1965) *Osnovnye rezul'taty issledovaniy po probleme "Formirovaniye umstvennykh deystviy i ponyatiy"* [The main results of research on the problem "The formation of mental actions and concepts"]. Moscow: Moscow State University.
32. Talyzina, N.F. (1984) *Upravleniye protsessom usvoeniya znaniy* [Managing knowledge assimilation process]. Moscow: Moscow State University. pp. 54–143.
33. Bogen, M.M. (1985) *Obuchenie dvigatel'nykh deystviyam* [Training in motor actions]. Moscow: Fizkul'tura i sport.
34. Zaporozhets, A.V. (1986) *Izbrannyye psikhologicheskie trudy: v 2 t.* [Selected Psychological Works: in 2 vols]. Vol. 2. Moscow: Pedagogika.
35. Galperin, P.Ya. (1958) K probleme vnimaniya [On the problem of attention]. *Doklady Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR*. 3. pp. 33–38.
36. Bernstein, N.A. (1990) *Fiziologiya dvizheniy i aktivnost'* [Physiology of Movements and Activity]. Moscow: Nauka.
37. Asnin, V.I. (1939) *Svoebrazie dvigatel'nykh navykov v zavisimosti ot usloviy ikh obrazovaniya* [The specificity of motor skills depending on the conditions of their education]. *Nauchnyye zapiski Khar'kovskogo pedagogicheskogo instituta*. 1. pp. 37–65.
38. Sechenov, I.M. (1947) *Izbrannyye filosofskie i psikhologicheskie proizvedeniya* [Selected Philosophical and Psychological Works]. Moscow: OGIZ; Gospolitizdat.
39. Yelshansky, S.P. (2014) Proprioceptive memory of a posture of a hand. *Psikhologiya, sotsiologiya i pedagogika – Psychology, sociology and pedagogy*. 3. [Online] Available from: <http://psychology.snauka.ru/2014/03/2905> (In Russian).
40. Boguslavskaya, Z.M. (1955) *Razvitiye poznavatel'noy deyatel'nosti detey doshkol'nogo vozrasta v usloviyakh syuzhetnoy didakticheskoy igry* [The development of cognitive activity of preschool children in the plot didactic game]. *Izvestiya Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR*. 64. pp. 28–35.
41. Minskaya, G.I. (1954) *Perekhod ot naglyadno-deystvennogo k rassuzhdayushchemu myshleniyu u rebenka-doshkol'nika* [The transition from visual-effective to reasoning thinking in a preschool child]. Pedagogical Cand. Diss. Moscow.
42. Gordeeva, N.D. & Zinchenko, V.P. (1982) *Funktsional'naya struktura deystviya* [Functional structure of the action]. Moscow: Moscow State University.
43. Lesgaft, P.F. (1952) *Sobranie pedagogicheskikh sochineniy* [Collection of Pedagogical Works]. Vol. 2. Moscow: Fizkul'tura i sport.
44. Galperin, P.Ya. (1957) *Umstvennoe deystvie kak osnova formirovaniya mysli i obraza* [Mental action as the basis for the formation of thought and image]. *Voprosy psikhologii*. 6. pp. 58–69.
45. Lisina, M.I. (1955) *O nekotorykh usloviyakh prevrashcheniya reaktsiy iz neproizvol'nykh v proizvol'nye* [On some conditions for the transformation of reactions from involuntary to arbitrary]. Psychology Cand. Diss. Moscow.
46. Galperin, P.Ya. (1999) *Vvedeniye v psikhologiyu* [Introduction to Psychology]. Moscow: KDU.
47. Ericsson, K.A., Krampe, R.T. & Tesch-Römer, C. (1993) The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review*. 100(3). pp. 363–406. DOI: 10.1037/0033-295X.100.3.363
48. Nebylitsyn, V.D. (1956) *O sootnoshenii mezhdu chuvstvitel'nost'yu i siloy nervnoy sistemy* [On the relationship between sensitivity and strength of the nervous system]. In: Teplov, B.M. (ed.) *Tipologicheskie osobennosti vysshey nervnoy deyatel'nosti*

- cheloveka* [Typological features of a person's higher nervous activity]. Vol. 1. Moscow: Prosveshchenie. pp. 207–216.
49. Pavlov, I.P. (1951) *Polnoe sobranie sochineniy* [Complete Works]. Vol. 3(1). Moscow; Leningrad: USSR AS.
50. Vallacher, R.R. & Wegner, D.M. (1987) What do people think they're doing? Action identification and human behavior. *Psychological Review*. 94(1). pp. 3–15. DOI: 10.1037/0033-295X.94.1.3
51. Samoylova, A.F. (1946) *Izbrannye stat'i i rechi* [Selected articles and speeches]. Moscow: USSR AS. pp. 226–261.
52. Jeannerod, M. (1994) The representing brain-neural correlates of motor intention and imagery. *Behavioral and Brain Sciences*. 17. pp. 187–202. DOI: 10.1017/S0140525X00034026
53. Paivio, A. (1985) Cognitive and motivational functions of imagery in human performance. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*. 10(4). pp. 22–28.
54. Kaminsky, I.V., Almazova, O.V. & Veraksa, A.N. (2017) Vzaimosvyaz' rakursa obrazov s osvoennost'yu i spetsifikoy predstavlyaemykh dvizheniy [The relationship of the angle of images with the assimilation and specificity of the movements presented]. *Psikhologicheskii zhurnal*. 4. pp. 76–92. DOI: 10.7868/S0205959217040079
55. Kaminsky, I.V. & Veraksa, A.N. (2016) Imagery perspective and its role in mental training of motor skills. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Ser. 16. Psikhologiya. Pedagogika*. 2. pp. 27–37. (In Russian). DOI: 10.21638/11701/spbu16.2016.204
56. Kaminsky, I.V. & Kaminskaya, T.S. (2016) Teaching how to Ski in Early Age: Advantages, Prospects and Specifics. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika – Preschool Education Today: Theory and Practice*. 1. pp. 28–37. (In Russian).

Received 22.02.2020; Revised 12.05.2020;

Accepted 25.05.2020

Igor V. Kaminskiy – Researcher, Laboratory of Psychology of Professions and Conflict, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University

E-mail: min5drav@mail.ru

Sergey V. Leonov – Associate Professor, Department of Methodology of Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University. Cand. Sc. (Psychol).

E-mail: svleonov@gmail.com

Irina S. Polikanova – Senior Researcher, Laboratory "Psychology of Professions and Conflict", Faculty of psychology, Lomonosov Moscow State University. Cand. Sc. (Psychol).

E-mail: irinapolikanova@mail.ru

Sergey Yu. Egorov – Professor, Department of Methodology of Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University. D. Sc. (Biol.).

E-mail: s.egorov.msu@gmail.com

Victor A. Klimenko – Researcher, Department of Methodology of Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University.

E-mail: klimenko@siberia.design

УДК 159.9.075

СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЙ: ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РУССКОЙ ВЕРСИИ МЕТОДИКИ¹

Т.Н. Банщикова^а, М.Л. Соколовский^а, В.И. Моросанова^б

^а Северо-Кавказский федеральный университет, 355016 Россия, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1

^б Психологический институт РАО, 125009, Россия, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4

Представлена оценка психометрических показателей русскоязычной версии методики Strategic Approach to Coping Scale (SACS) С. Хобфолла. Обнаружено несовпадение факторной структуры русскоязычной версии авторской модели. Оценка психометрических показателей методики показала допустимую надежность-согласованность шкал русскоязычной версии SACS. Подтверждена конструктивная валидность, уточнены тестовые нормы, подтверждена возможность применения данной методики в психологических исследованиях.

Ключевые слова: методика SACS; копинг-стратегии; осознанная саморегуляция; студенты; психометрические характеристики; механизмы совладания; внешняя валидность; внутренняя валидность; конструктивная валидность; регуляторно-личностные предикторы.

Введение

Жизнь современного молодого человека характеризуется разного рода трудностями и стрессами, и для поддержания успешности в учебной и профессиональной деятельности, для сохранения психологического здоровья в непростых условиях жизнедеятельности необходимо уметь преодолевать их. «Интенсификация процесса обучения, усложнение учебных программ, повышение ответственности за результаты своей учебной деятельности приводят к усилению нервно-психического напряжения обучающихся. Этот процесс осложняется для молодых людей, приехавших для обучения из стран ближнего и дальнего зарубежья, регионов России с особыми национальными традициями, специфическим этническим укладом жизни, в связи с чем актуальной становится проблема изучения совладающего поведения в сложных жизненных ситуациях, в условиях преодоления аккультурационного стресса» [1. С. 115].

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 17-06-00804 «Осознанная саморегуляция и совладающее поведение в условиях адаптации студентов к новой социокультурной среде: общие закономерности и кросс-культурные различия».

Стратегии совладания с различными стрессовыми ситуациями обозначают термином «копинг». Копинги были определены как когнитивные и поведенческие способы преодоления стресса. Данное понятие предложено Р. Лазарусом и С. Фолкман и первоначально использовалось в рамках транзактной модели стресса [2, 3]. Копинг-стратегии выступают важным фактором для восстановления психологического благополучия человека, поэтому их исследование представляет особый интерес для психологической науки и практики.

Теоретический анализ литературы показал, что публикаций по механизмам совладания относительно немного по сравнению с количеством публикаций по методам измерения копинг-стратегий. Вместе с тем в отечественной психологии не существует адекватного инструментария для измерения совладающего поведения и его ресурсов. В связи с этим очень важно адаптировать, валидизировать уже имеющиеся и хорошо зарекомендовавшие себя зарубежные методики.

Отечественными исследователями были проведены психометрические оценки показателей ряда методик диагностики совладающего поведения. Подобные задачи решали Л.И. Вассерман и соавт. [4], Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова [5]; Е.И. Рассказова, Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин [6]. Наиболее близкое нашему исследованию психометрических показателей методики SACS было проведено в 2003 г. Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой на выборке респондентов социогуманитарных специальностей. Необходимость повторного осуществления оценки психометрических показателей методики SACS обусловлена востребованностью ее использования в условиях поликультурности российского пространства, возможностью обращения к индивидуальному и социальному контексту преодоления, проведению сравнительных характеристик копинг-стратегий по половому критерию (согласно концепции автора методики).

Цель работы – провести оценку психометрических показателей методики SACS.

Ключевым стало предположение о том, что русскоязычная версия методики SACS обладает психометрическими характеристиками, внешней и внутренней валидностью, достаточными для ее использования на поликультурной выборке молодых людей, обучающихся в российских вузах.

Не менее важным для нас стало предположение, что методика имеет конструктивную валидность, т.е. во-первых, тест способен к измерению стратегий преодолевающего поведения; во-вторых, выбор просоциальных активных стратегий зависит от сформированности позиций осознанной саморегуляции и личностных диспозиций.

В соответствии с основной и дополнительными гипотезами нами были сформулированы методология и логика исследования, определены четыре этапа исследования. Проверка внешней валидности осуществлялась на первом этапе исследования надежности-согласованности субшкал теста SACS с использованием коэффициента альфа Кронбаха. Оценка внутренней валидности проводилась на втором этапе, результатом чего стала корректировка тестовых

норм с учетом половой принадлежности респондентов. Конструктивная валидность проверялась в ходе третьего и четвертого этапов, при установлении взаимосвязи шкал методики с регуляторно-личностными предикторами.

Результаты проведенного нами исследования показали конструктивную валидность опросника, допустимую надежность-согласованность шкал русскоязычной версии методики SACS, выявив необходимость корректировки шкал опросника. Данный факт позволяет применять методику С. Хобфолла на смешанных выборках респондентов в целях диагностики стратегий преодоления стрессовых ситуаций.

Обзор литературы

Исследования копинг-стратегий имеют свою историю. Первоначально изучением реакций человека на стрессовую ситуацию, в том числе и на стресс, связанный с обнаружением заболевания, занимались S. Folkman и R.S. Lazarus [2, 3], реакцией человека на трудности, связанные с профессиональной и учебной деятельностью, – Т. Brown, C.S. Carver [7, 8, 9], T. Gonçalves, M.S. Lemos & C. Canário [10].

С момента начала изучения когнитивных и поведенческих способов преодоления стресса наметился ряд новых направлений исследований. Современные взгляды на проблему копинга аккумулированы в работе E.A. Skinner, M.J. Zimmer-Gembeck [11] вокруг понимания нейрофизиологических основ копинга. Авторами подробно рассмотрены стратегии преодоления в период детства и юности, выявлено влияние природных, социальных факторов на развитие копинг-поведения, проанализирована роль копингов в жизнестойкости субъекта.

Ряд исследований акцентирует внимание на социально-демографических предпосылках выбора копинг-стратегий субъектами (A.M. Al-Smadi et al.; F.A. Alzoubi, A.M. Al-Smadi, Y.M. Gougazeh) [12, 13]. Сегодня учеными установлены различия предпочитаемых стратегий совладания между представителями различных половозрастных и социальных групп, есть данные о способности к копингу у детей с разными типами привязанности (M.J. Zimmer-Gembeck et al. [14]. По мнению K.L. Modecki, M.J. Zimmer-Gembeck, N. Guerra [15], серьезное значение копинг имеет для решения экстернализированных поведенческих проблем у молодежи наряду с эмоциональной регуляцией и принятием решений.

Отечественными учеными также рассматриваются особенности совладающего поведения в ситуациях семейного стресса (B.A. Абабков, М. Перре) [16], в ситуации адаптации субъекта к новым социокультурным условиям (Т.Н. Банщикова, М.Л. Соколовский) [1].

В обширной литературе, посвященной копинг-стратегиям, все более заметное место занимают взгляды, связывающие проблематику копингов с более общими механизмами саморегуляции (E.A. Skinner, C.S. Carver и др.) [8, 9, 17]. Эти взаимосвязи были подтверждены в цикле исследований российских ученых (Д.А. Леонтьев, Л.А. Александрова, А.А. Лебедева и др.) [18].

Т.Л. Крюковой [19] был обоснован новый подход, заключающийся в анализе совладающего поведения как поведения субъекта, детерминированного структурным, динамическим, экологическим и регулятивным факторами. «Диспозиционный фактор совладающего поведения представляет соотношение индивидуально-психологических особенностей, личностных стилевых качеств, являющихся субъектными, т.е. задающими человеку выбор активного поведения в трудной жизненной ситуации. Разноуровневые диспозиционные характеристики (от нейротизма и тревожности до самоотношения) могут выступать предикторами выбора определенных стилей совладания» [Там же. С. 55]. Например, по мнению ученого, качества, основанные на рефлексии и развитом самосознании, значительно активнее будут взаимодействовать с продуктивным стилем совладания.

Полученные данные позволяют по-новому осмыслить природу, структуру и классификацию копинг-стратегий, вписав их в более широкий контекст общерегуляторных механизмов.

Для нашего исследования интересны подходы и результаты исследований, рассматривающих роли совладающего поведения студентов в ситуациях адаптации к образовательному процессу (Е. Skinner, J. Pitzer, 2016; V.A. Solomonov, D. V. Solomonov, E.A. Fomina, T.N. Banshchikova, 2018) [16, 20]. Разработанная Е. Skinner и соавт. методика Multidimensional Measure of Coping (MMC) позволяет выделить группы адаптивных и дезадаптивных копингов.

Можно констатировать, что теоретической литературы о механизмах совладающего поведения значительно меньше по сравнению с количеством публикаций о его измерении [19].

В последнее время достаточно часто исследователи используют методику Coping Strategies Indicator (CSI), предложенную J.H. Amirkhan [21] в целях выявления стратегий, направленных на поиск социальной поддержки, избегания или решения проблем. Группа арабских исследователей, F.A. Alzoubi и др., валидизировала методику Coping Strategies Indicator (CSI), предложенную J.H. Amirkhan [13, 21], на выборке сирийских граждан разного возраста, находящихся в лагере беженцев. Помимо упомянутых авторов, наличие кросс-культурной специфики и гендерной специфики копинг-поведения отмечают А. Кагаса и соавт. [22], в связи с чем исследователи оказались перед необходимостью разработать культурно-специфический опросник для работы с клиентками турецких медицинских центров.

Вопрос о валидности методик, оценивающих стратегии преодолевающего поведения, актуален, поскольку подробная и надежная диагностика копинг-стратегий может выступить основой для коррекционной работы по снижению стресса, рисков суицида, для определения условий и ресурсов в сохранении психического здоровья на фоне психосоциальных или средовых проблем. Так, в статье О. Слпа [23] на примере профессиональной деятельности педагогов из Румынии показана возможность использования результатов методики в снижении педагогического стресса. В работе С.-Ф. Ло [24] представлено, как на основе результатов диагностики необхо-

димо выстраивать работу по снижению риска суицидов. Вне коррекционной работы, но в условиях осознаваемой социальной поддержки, стратегии совладающего поведения служат значительным ресурсом для сохранения психического здоровья (С. Togas, F. Mavrogiorgi, G. Alexias) [25].

В отечественной психологии на сегодняшний день не существует общепризнанного инструментария для измерения совладающего поведения. Это обусловило необходимость адаптации, валидизации имеющихся и хорошо зарекомендовавших себя зарубежных методов. В психологии популярны следующие методы диагностики копинг-стратегий:

- опросник «Способы совладающего поведения» (Ways of Coping Questionnaire, WCQ) [3]. Данный опросник был разработан Р. Лазарусом и С. Фолкман в 1988 г. и предназначался для определения копинг-механизмов, способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности. Опросник считается первой стандартной методикой для измерения копинга. Русскоязычная версия опросника вышла в 2004 г., она была несколько сокращена (с 66 до 50 пунктов), адаптирована и валидизирована на российской популяции Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк [19]. В НИПНИ им. В.М. Бехтерева методика была перестандартизирована и валидизирована на выборке из 1 600 испытуемых Л.И. Вассерманом, Б.В. Иовлевым, Е.Р. Исаевой, Е.А. Трифиновой, О.Ю. Щелковой, М.Ю. Новожиловой [4];

- опросник для изучения копинг-поведения Э. Хейма (E. Heim) [26]. Использование опросника позволяет определить конкретный тип копинга, характерный для респондента, провести анализ задействованного механизма копинга, оценить степени адаптивности предпочитаемых стратегий, дать общую характеристику совладающего поведения респондента. Данный опросник, как и предыдущий, был адаптирован в Психоневрологическом институте им. В.М. Бехтерева. Авторы русскоязычной версии методики (Л.И. Вассерман, О.Ю. Щелкова) [4] отмечают неадекватность ее применения у пациентов, страдающих психозами, которым достаточно сложно объективно оценивать реальность. В опроснике представлено 26 ситуационно-специфических вариантов копинга, отражающих действие когнитивных, эмоциональных и поведенческих копинг-механизмов. Виды копинг-поведения были кластеризованы Э. Хаймом на три основные группы по степени адаптивных возможностей: адаптивные, относительно адаптивные и неадаптивные;

- опросник совладания со стрессом (COPE). Авторами опросника являются Ч. Карвер, М. Шайер, Дж.К. Вайнтрауб (C.S. Carver, M.F. Scheier, J.K. Weintraub) [9]. Методика предназначена для измерения как ситуационных копинг-стратегий, так и лежащих в их основе диспозиционных стилей. В работах по апробации методики была представлены ее надежность и валидность, а также ее факторная структура. Вместе с тем разработка опросника основывалась на теоретических позициях Р. Лазаруса и на авторской модели саморегуляции поведения. Полная версия опросника COPE включает 60 пунктов и выявляет 15 факторов. Краткий вариант методики COPE содержит 28 пунктов, которые формируют 14 шкал. В таком

модифицированном варианте методика широко используется в практической работе. Существуют две независимо разработанные русскоязычные версии методики: адаптация опросника Н.Г. Гаранян, П.А. Ивановым [27] и адаптация методики Е.И. Рассказовой, Т.О. Гордеевой, Е.Н. Осиным [6]. Установлена структурная, конвергентная и дискриминантная валидность методики, выявлены гендерные и возрастные различия в использовании копинг-стратегий;

– диагностика стратегий преодоления стрессовых ситуаций (Strategic Approach To Coping Scale, SACS) С. Хобфолла [28] предназначена для выявления предпочитаемых стратегий преодоления затруднительных ситуаций. С. Хобфолл предложил многоуровневую модель преодолевающего поведения, в которую вошли две основные оси: «просоциальная–асоциальная», «активная–пассивная», – и дополнительная ось – «прямая–непрямая». Положенная в основу методики модель основана на позициях автора относительно социальных последствий преодолевающего поведения, гендерных и межкультурных различий в поведенческих стратегиях, что позволяет более дифференцированно подойти к различиям в стратегиях преодоления. Методика была переведена и адаптирована Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой [5]. Данная методика близка целям наших исследований, поскольку помогает установить гендерные и межкультурные различия в поведенческих стратегиях, установить социальные последствия преодолевающего поведения.

Признавая значимость проделанной авторами работы по разработке русскоязычной версии опросника, нужно отметить несколько позиций, мотивировавших нас на продолжение работы с версией методики «Диагностика стратегий преодоления стрессовых ситуаций». Необходимо уточнить надежность-согласованность субшкал русскоязычной версии опросника, и тестовые нормы с учетом специфики изучаемой выборки ($N = 321$), имеющей гендерные и социокультурные различия.

Материалы и методы исследования

Исследование психометрических характеристик состояло из нескольких этапов.

На первом этапе была проведена пилотажная проверка надежности-согласованности шкал методики «Диагностика стратегий преодоления стрессовых ситуаций» (Strategic Approach To Coping Scale, SACS) С. Хобфолла [28]. Надежность является одной из психометрических характеристик любой измерительной методики, она определяется через устойчивость и согласованность результатов, получаемых в тесте и по отдельным его шкалам. Психометрика предлагает различные методы измерения надежности. Для оценки надежности-согласованности субшкал теста SACS мы использовали коэффициент альфа Кронбаха [29]. Е. Cho в своей работе [30] говорит о том, что α -Кронбаха является весьма популярным в валидации тестов и что его необходимо использовать, конечно, в сочета-

нии с другими современными методами оценки валидности. На вопросы адаптированной версии методики Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой отвечали студенты [5]. Опросник содержит 54 утверждения, описывающих 9 моделей преодолевающего поведения: ассертивные действия; вступление в социальный контакт; поиск социальной поддержки; осторожные действия; импульсивные действия; избегание; манипулятивные (непрямые) действия; асоциальные действия; агрессивные действия. Обработка и анализ полученных данных осуществлялись с применением коэффициента α -Кронбаха (оценка гомогенности шкал методики) [30].

Задачей второго этапа стала корректировка тестовых норм с учетом половой принадлежности респондентов. Были внесены изменения в русскоязычную версию методики: рассчитаны нормы по квартильному размаху с учетом гендерных особенностей (в качестве нормы брались значения на интервале от Q1 до Q3, низкие значения – меньше Q1, высокие – больше Q3, где Q1 и Q3 – первый и третий квартиль соответственно).

На третьем этапе для проверки факторной валидности методики был проведен эксплораторный факторный анализ методом минимальных факторных остатков (MINRES) с последующим вращением факторной структуры методом Varimax normalized. Учитывая многошкальную структуру методики и неоднозначность ее структуры, эксплораторный факторный анализ проводился и с целью проверки соответствия эмпирической структуры методики ее теоретической модели, поиска побочных переменных, влияющих на факторную структуру.

Четвертый этап валидации методики SACS был посвящен установлению связи шкал методики с регуляторно-личностными предикторами, обуславливающими ее конструктивную валидность (конвергентную и дискриминантную). Согласно подходу С.Е. Хобфолла [31], необходимость обращения к индивидуальному и социальному контексту преодоления дает возможность более сбалансированного сравнения полученных результатов по гендерному, социальному и другим аспектам. Согласно подходу отечественных ученых (Т.Л. Крюкова, В.Л. Моросанова и др.), преодоление стресса обуславливается личностными диспозициями. Считается, что испытуемые со сформированной потребностью в осознанном планировании и детализацией программ своей деятельности, с выраженной готовностью успешно решать поставленную задачу в ситуации риска и неопределенности должны использовать активные просоциальные стратегии совладания. Кроме того, предполагалось, что такие личностные характеристики, как добросовестность, ответственность, аккуратность в делах, готовность не нарушать общепринятые нормы поведения в обществе, будут способствовать использованию просоциальных копингов и препятствовать использованию асоциальных стратегий поведения.

Для оценки регуляторных характеристик респондентам был предоставлен многошкальный тест-опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой [32]. Данная методика позволяла выявить степень развития осознанной саморегуляции и регуляторный профиль ее сти-

левых характеристик (планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов), а также особенности развития регуляторно-личностных свойств – гибкости, самостоятельности. Интегральная характеристика саморегуляции отражает актуальные возможности человека осознанно инициировать и управлять произвольной активностью.

Для исследования личностных особенностей испытуемых использовался опросник NEO-PI-R (Big Five Model of Personality) [33], в адаптации А.Б. Хромова [34]. Пятифакторный тест-опросник состоит из 75 парных, противоположных по своему значению, стимульных высказываний, характеризующих поведение человека. Стимульный материал имеет пятибалльную оценочную шкалу (–2; –1; 0; 1; 2) для диагностики степени выраженности каждого из пяти факторов: экстраверсия – интроверсия; привязанность – обособленность; самоконтроль – импульсивность; эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость; экспрессивность – практичность.

Для установления взаимосвязи копинг-стратегий с регуляторно-личностными показателями применялся коэффициент линейной корреляции К. Пирсона (r -Пирсона) [35], который позволяет установить взаимосвязи двух переменных, измеренных в метрических шкалах на одной и той же выборке. Он дает возможность определить, насколько пропорциональна изменчивость двух переменных.

Таблица 1

Количество респондентов в зависимости от страны проживания

Страна	Кол-во	Страна	Кол-во	Страна	Кол-во
РФ	108	Марокко	3	Армения	
Узбекистан	77	Зимбабве	3	Бенин	1
Таджикистан	29	Нигерия	2	Египет	1
Южная Африка	25	Габон	2	Казахстан	1
Ангола	23	Ботсвана	1	Камерун	1
Ирак	16	Гана	1	Палестина	1
Азербайджан	5	Кения	1	Конго	1
Киргизия	4	Малави	1	Свазиленд	1
Туркменистан	4	Мозамбик	1	Украина	1
Кот-д'Ивуар	3	Тунис	1	Не указали гражданство	2

На всех этапах в исследовании принимали участие студенты Северо-Кавказского федерального университета ($N = 321$): 223 юноши и 98 девушек. Структура выборки определялась ключевой гипотезой исследования – русскоязычная версия методика SACS обладает психометрическими характеристиками, достаточными для ее использования на поликультурной выборке молодых людей, обучающихся в российских вузах. Поликультурность выборки определялась гражданской принадлежностью студентов. В выборку вошли российские студенты ($N = 108$), студенты из дальнего ($N = 95$) и ближнего ($N = 118$) зарубежья, обучающиеся по гуманитарным и техническим направлениям подготовки. Более подробная структура выборки в зависимости от гражданства испытуемых представлена в табл. 1.

Результаты исследования

На первом этапе была проведена оценка надежности-согласованности шкал методики SACS. Отличной и хорошей согласованности ($0,9 \leq \alpha$; $0,8 \leq \alpha < 0,9$) не установлено ни по одной шкале. Приемлемая согласованность ($0,7 \leq \alpha < 0,8$) установлена по шкалам: «вступление в социальный контакт» (0,76), «поиск социальной поддержки» (0,78). Спорная согласованность ($0,6 \leq \alpha < 0,7$) установлена по шкалам: «осторожные действия» (0,68), «избегание» (0,64), «непрямые действия» (0,64), «асоциальные действия» (0,63), «агрессивные действия» (0,68). Низкая согласованность ($0,5 \leq \alpha < 0,6$) установлена по шкале «ассертивные действия» (0,58), неприемлемая ($\alpha < 0,5$) – по шкале «импульсивные действия» (0,47).

Полученные значения α -Кронбаха соответствуют показателям русскоязычной версии (Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова).

Результаты расчета тестовых норм по квартильному размаху с учетом половой принадлежности респондентов представлены в табл. 2, 3.

Таблица 2

Нормы для представленной выборки студентов

	Исходные			Нормы по квартильному размаху		
	Степень выраженности преодолевающих моделей					
	низкая	средняя	высокая	низкая	средняя	высокая
Ассертивные действия	6–17	18–22	23–30	6–17	18–23	24–30
Вступление в социальный контакт	6–21	22–25	26–30	6–18	19–26	27–30
Поиск социальной поддержки	6–20	21–24	25–30	6–18	19–26	27–30
Осторожные действия	6–17	18–23	24–30	6–17	17–24	25–30
Импульсивные действия	6–17	16–19	20–30	6–17	16–21	22–30
Избегание	6–13	14–17	18–30	6–13	15–20	21–30
Непрямые действия	6–16	18–23	24–30	6–16	16–22	23–30
Асоциальные действия	6–14	15–19	20–30	6–14	14–20	21–30
Агрессивные действия	6–13	14–18	19–30	6–13	14–21	22–30
Разнообразие КС	нет	нет	нет	66–161	162–192	193–246

Корректировка тестовых норм, рассчитанных по квартильному размаху с учетом гендерных особенностей выборки, показала, что наибольшим изменениям подверглась средняя степень выраженности преодолевающих моделей поведения: для мужской выборки по шкалам: «вступление в социальный контакт» (18–26), «поиск социальной поддержки» (18–26); для женской выборки – «осторожные действия» (18–24), «асоциальные действия» (13–19), «агрессивные действия» (14–22). Вне гендерного аспекта изменения в нормах получили шкалы: «импульсивные действия» (мужчины – 16–21; женщины – 18–21), «избегание» (15–20), «непрямые действия» (мужчины – 16–21; женщины – 15–22).

В результате проведения факторного анализа методом минимальных факторных остатков MINRES с последующим вращением факторной

структуры методом Varimax normalized было выявлено 5 интерпретируемых факторов с общим процентом объясняемой дисперсии порядка 32%.

Таблица 3

Нормы для мужской и женской выборок студентов

	Нормы для мужской выборки по квартильному размаху			Нормы для женской выборки по квартильному размаху		
	Степень выраженности преодолевающих моделей					
	низкая	средняя	высокая	низкая	средняя	высокая
Ассертивные действия	6–17	18–22	23–30	6–17	18–23	24–30
Вступление в социальный контакт	6–20	21–26	27–30	6–17	18–26	27–30
Поиск социальной под- держки	6–20	21–26	27–30	6–17	18–26	27–30
Осторожные действия	6–16	18–24	25–30	6–16	17–24	25–30
Импульсивные действия	6–17	18–21	22–30	6–15	16–21	22–30
Избегание	6–14	15–20	21–30	6–14	15–20	21–30
Непрямые действия	6–14	15–22	23–30	6–15	16–21	22–30
Асоциальные действия	6–12	13–19	20–30	6–13	14–20	21–30
Агрессивные действия	6–13	14–22	23–30	6–13	14–20	21–30
Разнообразие КС	66–165	166–189	190–246	66–159	160–193	194–246

В структуру первого фактора вошли вопросы шкал «поиск социальной поддержки» и «вступление в социальный контакт» (табл. 4). В авторской интерпретации данные шкалы составляют «просоциальную» модель со-владающего поведения.

Таблица 4

Вопросы методики, вошедшие в структуру фактора 1

Вопросы методики	Факторные нагрузки по фактору				
	1	2	3	4	5
Советуетесь с друзьями или близкими о том, что бы они сделали, оказавшись в вашем положении	0,69	0,08	0,12	0,12	–0,01
Вы считаете, что общение с другими людьми обогащает Ваш жизненный опыт	0,66	–0,04	–0,06	0,24	0,07
Не стесняетесь при необходимости обращаться к другим людям за помощью или поддержкой	0,65	0,09	0,04	–0,02	–0,10
Стараетесь помочь другим при решении ваших общих проблем	0,63	–0,02	0,05	0,21	0,08
Вы полагаете, что поддержка других людей очень помогает Вам в трудных ситуациях	0,62	–0,04	0,14	0,13	0,01
Объединяетесь с другими людьми, чтобы вместе разрешить ситуацию	0,61	0,17	0,07	0,04	–0,05
Вы полагаете, что в критических ситуациях лучше действовать сообща с другими	0,60	0,04	0,08	0,07	0,18
В трудные минуты для Вас очень важна эмоциональная поддержка близких людей	0,58	–0,10	0,19	0,13	0,12
Вы считаете, что на душе может стать легче, если поделиться с другими своими переживаниями	0,56	0,02	0,17	0,03	0,00

Окончание табл. 4

Вопросы методики	Факторные нагрузки по фактору				
	1	2	3	4	5
Считаете, что совместные усилия с другими принесут больше пользы в любых ситуациях (при решении любых задач)	0,55	0,09	0,03	0,13	0,17
Вы всегда очень тщательно взвешиваете возможные варианты решений (лучше быть осторожным, чем подвергать себя риску)	0,53	0,08	0,22	0,27	–0,09
Вы уверены, что в трудных ситуациях Вы всегда найдете понимание и сочувствие со стороны близких людей	0,50	0,00	0,01	0,13	0,12

Во второй фактор вошли вопросы шкал «манипулятивные действия» и «асоциальные действия» (табл. 5). Данный фактор объединяет шкалы «непрямой» и «асоциальной» стратегий поведения. В зарубежной психологии преодолевающего поведения обнаружено, что мужчины справляются со стрессом активно, в некоторых случаях асоциальным способом, а женщины пассивны и выбирают пассивно-агрессивный путь. Можно предположить, что для студенческой выборки «асоциально-непрямая» стратегия преодоления стресса наиболее популярна.

Таблица 5

Вопросы методики, вошедшие в структуру фактора 2

Вопросы методики	Факторные нагрузки по фактору				
	1	2	3	4	5
Иногда Вам приходится немного манипулировать людьми (решать свои проблемы, невзирая на интересы других)	0,02	0,57	0,14	0,26	0,02
Бывает очень выгодно поставить другого человека в неловкое и зависимое положение	–0,17	0,56	0,16	–0,06	0,08
Ищете слабости других людей и используете их со своей выгодой	–0,13	0,55	0,16	0,02	0,12
В определенных ситуациях вы ставите свои личные интересы превыше всего, даже если это пойдет во вред другим	–0,08	0,55	0,11	0,11	0,10
Для достижения своих заветных целей не грех и немного полукавить	0,05	0,55	0,18	0,01	0,06
Считаете, что полезно демонстрировать свою власть и превосходство для укрепления собственного авторитета	0,11	0,46	0,11	0,17	0,10
Для достижения своих целей вам часто приходится «подыгрывать» другим или подстраиваться под других людей (несколько «кривить душой»)	0,13	0,42	0,36	0,02	–0,10
Вы полагаете, что хитростью можно добиться порой больше, чем действуя напрямую	0,13	0,42	0,07	0,23	0,13
Вы полагаете, что иногда необходимо действовать столь быстро и решительно, чтобы застать других врасплох	0,31	0,39	–0,01	0,09	0,05

В третий фактор вошли вопросы шкалы «избегание», что, согласно авторской модели, соответствует «пассивной» стратегии преодоления (табл. 6).

Таблица 6

Вопросы методики, вошедшие в структуру фактора 3

Вопросы методики	Факторные нагрузки по фактору				
	1	2	3	4	5
Как правило, Вы откладываете решение возникшей проблемы в надежде, что она разрешится сама	–0,02	0,20	0,50	–0,03	0,10
По возможности избегаете решительных действий, требующих большой напряженности и ответственности за последствия	0,14	0,23	0,48	0,07	0,12
Вы не тратите свою энергию на разрешение того, что, возможно, само по себе рассосется	0,02	0,25	0,46	0,20	0,07
В конфликтных ситуациях предпочитаете найти какие-либо важные и неотложные дела, позволяя другим заняться решением проблемы или надеясь, что время все расставит на свои места	0,09	0,22	0,40	0,13	–0,06
Вы часто проигрываете из-за того, что не полагаетесь на свои предчувствия	0,03	0,13	0,39	–0,03	0,27

В четвертый фактор вошли вопросы шкал «осторожные действия» и «ассертивные действия». Согласно авторской модели эти шкалы составляют противоположные полюсы одной оси: «активная–пассивная» (табл. 7).

Таблица 7

Вопросы методики, вошедшие в структуру фактора 4

Вопросы методики	Факторные нагрузки по фактору				
	1	2	3	4	5
В конфликтной ситуации убеждаете себя и других, что проблема «не стоит и выеденного яйца»	0,15	0,15	0,17	0,49	–0,06
Действие под влиянием первого порыва всегда хуже, чем трезвый расчет	0,14	0,03	0,18	0,45	0,11
Стараетесь держать все под контролем, хотя и не показываете этого другим	0,33	0,12	0,10	0,44	0,07
В любых сложных ситуациях Вы не сдаетесь	0,41	0,09	–0,22	0,41	0,08
Позволяете другим людям думать, что они могут повлиять на Вас, но на самом деле Вы – крепкий орешек и никому не позволяете манипулировать собой	0,26	0,22	0,01	0,40	0,06
Вы полагаете, что во всех случаях нужно следовать принципу «тише едешь, дальше будешь»	0,16	0,03	0,38	0,40	0,09
Вы легко и спокойно можете защитить себя от несправедливых действий со стороны других, в случае необходимости сказать «нет» в ситуации эмоционального давления	0,38	0,08	–0,15	0,39	0,18
Ничего не принимаете на веру, так как полагаете, что в любой ситуации могут быть «подводные камни»	0,24	0,25	0,06	0,36	0,04
В трудных ситуациях Вы долго готовитесь и предпочитаете сначала успокоиться, а потом уже действовать	0,42	–0,03	0,32	0,34	–0,04

Данный фактор был нами обозначен как «контроль», поскольку отражает стремление человека в трудной ситуации контролировать собственное состояние и поведение, а также действия других людей.

В пятый фактор вошли вопросы шкалы «агрессивные действия» и два вопроса шкалы «ассертивные действия» (табл. 8), что соответствует авторской модели и определяется как «асоциальная активность».

Таблица 8

Вопросы методики, вошедшие в структуру фактора 5

Вопросы методики	Факторные нагрузки по фактору				
	1	2	3	4	5
Грубость и глупость других людей часто приводят Вас в ярость (выводят Вас из себя)	0,04	0,18	0,05	0,15	0,63
В значимых и конфликтных ситуациях Вы бываете агрессивным	0,04	0,23	0,04	-0,06	0,47
Вы испытываете неловкость, когда Вас хвалят или говорят комплименты	0,01	-0,07	0,28	0,10	0,39
Вы считаете, что лучше решительно и быстро дать отпор тем, кто не согласен с Вашим мнением, чем «тянуть кота за хвост»	0,06	0,30	-0,01	0,27	0,39
Вас можно назвать вспыльчивым человеком	0,30	0,36	0,03	-0,19	0,36
Решая неприятные проблемы, выходите из себя и можете «наломать немало дров»	0,07	0,35	0,17	-0,06	0,31
Вам бывает достаточно трудно ответить отказом на чьи-либо требования или просьбы	0,23	-0,04	0,11	0,21	0,29

Таблица 9

Значения коэффициентов корреляции между показателями саморегуляции и копинг-стратегиями для выборок российских и иностранных студентов

	Ассертивные действия	Вступление в социальный контакт	Поиск социальной поддержки	Осторожные действия	Импульсивные действия	Избегание	Манипулятивные действия	Асоциальные действия	Агрессивные действия
<i>Зарубежные студенты</i>									
Планирование	0,38	0,42	0,40	0,37	0,14	0,09	0,16	-0,05	-0,01
Моделирование	-0,01	0,08	0,11	-0,02	-0,09	0,00	0,00	-0,10	-0,09
Программирование	0,26	0,33	0,38	0,28	0,08	-0,02	0,02	-0,19	-0,12
Оценивание результатов	-0,06	0,01	0,06	-0,01	0,05	-0,13	-0,06	-0,20	-0,16
Гибкость	0,47	0,52	0,50	0,32	0,17	0,06	0,14	-0,02	-0,04
Самостоятельность	0,16	-0,09	-0,02	-0,01	-0,01	-0,15	0,03	-0,01	0,00
Общий уровень саморегуляции	0,45	0,47	0,54	0,38	0,18	0,00	0,14	-0,15	-0,12
<i>Российские студенты</i>									
Планирование	0,34	0,19	0,28	0,46	0,22	0,10	0,46	0,17	-0,06

Окончание табл. 9

	Ассертивные действия	Вступление в социальный контакт	Поиск социальной поддержки	Осторожные действия	Импульсивные действия	Избегание	Манипулятивные действия	Асоциальные действия	Агрессивные действия
Моделирование	0,28	0,08	0,07	-0,17	-0,20	-0,35	0,00	-0,08	-0,11
Программирование	0,24	-0,03	0,03	0,18	-0,01	-0,32	-0,02	-0,25	-0,38
Оценивание результатов	0,39	0,14	0,11	0,21	-0,04	-0,30	0,10	-0,18	-0,29
Гибкость	0,36	0,43	0,37	0,09	0,08	-0,29	-0,01	-0,28	-0,07
Самостоятельность	0,25	-0,08	-0,20	0,01	0,11	0,17	0,30	0,26	0,13
Общий уровень саморегуляции	0,54	0,20	0,21	0,28	0,08	-0,23	0,24	-0,02	-0,20

Примечание. Значимые корреляции, для $p \leq 0,05$ выделены жирным шрифтом.

Таблица 10

Значения коэффициентов корреляции между копинг-стратегиями и личностными особенностями для выборок российских и зарубежных студентов

Показатели личности	Ассертивные действия	Вступление в социальный контакт	Поиск социальной поддержки	Осторожные действия	Импульсивные действия	Избегание	Непрямые действия	Асоциальные действия	Агрессивные действия
<i>Российские студенты</i>									
Экстраверсия	,242*	,361**				-,230*			
Привязанность		,412**	,261*					-,227*	
Контролирование	,250*	,319**				-,361**			
Эмоциональность	-,433**								
Игривость		,440**	,288**						
<i>Зарубежные студенты</i>									
Привязанность	,220**	,156*							
Контролирование	,269**	,160*							
Игривость	,201**	,157*							

Примечание. * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$.

Результаты установления взаимосвязи копинг-стратегий с регуляторно-личностными показателями с использованием коэффициента линейной корреляции К. Пирсона представлены в табл. 9, 10.

Обсуждение результатов

Гипотеза о том, что русскоязычный вариант методики SACS (S. Hobfoll) обладает внешней и внутренней валидностью, достаточной для ее исполь-

зования на поликультурной выборке студентов, обучающихся в российских вузах, не нашла полного подтверждения.

В результате проведения пилотажной проверки надежности-согласованности шкал методики SACS с применением коэффициента α -Кронбаха было выявлено неполное соответствие факторной структуры с имеющейся структурой шкал опросника. В данной методике заложен потенциал ее дальнейшего развития, как концептуального, так и технического, через наполнение вопросами шкал опросника. Иными словами, концептуальная модель относительно согласуется с полученными нами данными. Сеем предположить, что русскоязычная версия опросника не полностью соответствует ее англоязычной версии. С целью преодоления этих трудностей перед нами встала задача переформулирования шкал с низкой и недопустимой согласованностью и расчета норм, исходя из специфики изучаемой выборки.

В результате расчета тестовых норм по квартильному размаху с учетом гендерных особенностей выборки были получены иные нормы. Считаем, что они более корректны, чем имеющиеся [5]. Н.Е. Водопьянова рассчитывала нормы на выборке респондентов – представителей коммуникативных профессий, тогда как в представленных результатах в качестве респондентов выступили потенциальные субъекты как гуманитарных, так и инженерных профессий. Сеем предположить, что выборка по половому критерию была в основном женская, в нашем случае более выражено гендерное разнообразие (69,5% – юношей, 30,5% девушек). Таким образом, репрезентативность нашей выборки делает представленные нормы более корректными для оценки уровня выраженности стратегии преодолевающего поведения.

Проверка факторной валидности опросника позволяет говорить о несовпадении полученной факторной структуры методики ее авторской модели. Согласно концепции С. Хобфолла [28], модели преодолевающего поведения личности в ситуациях проблемного взаимодействия можно описать посредством минимум трех координат: ось «просоциальная–асоциальная стратегии», ось «активность–пассивность», ось «прямое–непрямое (манипулятивное) поведение». В нашем случае только два фактора полностью соответствуют авторской концепции: просоциальная и пассивная модели совладания. Иными словами, несовпадение полученной факторной структуры авторской модели может говорить о неоднородности русскоязычной версии опросника оригинальной авторской или может быть обусловлена возрастными и социокультурными особенностями представленной выборки. Чтобы преодолеть эти несоответствия, необходимо переформулировать отдельные пункты опросника.

Предположение о том, что методика имеет конструктивную валидность, т.е. тест способен к измерению стратегий преодолевающего поведения, а выбор просоциальных активных стратегий зависит от сформированности позиций осознанной саморегуляции и личностных диспозиций, нашло свое подтверждение.

В результате проверки конструктивной валидности методики SACS с применением корреляционного анализа были получены ожидаемые результаты.

У иностранных студентов установлена взаимосвязь активных просоциальных стратегий (ассертивные действия, вступление в социальный контакт, поиск социальной поддержки) с общим уровнем и отдельными показателями осознанной саморегуляции: планированием, программированием, гибкостью. Сформированная потребность в осознанном планировании деятельности, продумывание способов своих действий и поведения для достижения намеченных целей, детализация программ действий, их корректировка в ситуации новых обстоятельств, адекватное реагирование на быстрое изменение событий и готовность успешно решать поставленную задачу в ситуации риска позволяют иностранным студентам активно справиться с трудностями и стрессами для поддержания успешности в учебной и профессиональной деятельности. Нас удивила взаимосвязь пассивной стратегии «осторожные действия» со шкалой осознанной саморегуляции «гибкость» ($r = 0,320$, $p \leq 0,05$) и общим уровнем осознанной саморегуляции ($r = 0,380$, $p \leq 0,05$). В целом получены ожидаемые паттерны корреляции между активными просоциальными копингами и показателями осознанной саморегуляции, а также с личностными характеристиками «привязанность» ($r = 0,220$, $p \leq 0,01$), «контролирование» ($r = 0,269$, $p \leq 0,01$), «игривость» ($r = 0,201$, $p \leq 0,01$).

Потребность быть рядом с другими, помогать им, сопереживать и радоваться успехам (привязанность), быть добросовестным, ответственным, аккуратным в делах (контролирование) помогает иностранным студентам справиться с переживаниями стресса в стране с иными ценностями и нормами. Вместе с тем помогают адаптироваться к новым социокультурным условиям и такие личностные характеристики, как любопытство, легкое отношение к различным сторонам жизни в чужой стране (игривость). Полученные результаты согласуются с теоретическими позициями С. Хобфолла, согласно которым индивидуальные усилия по преодолению стресса (в нашем случае в ситуации адаптации к новым социокультурным условиям) часто требуют обращения к индивидуальному и социальному контексту [28].

У российских студентов связь показателей саморегуляции и личностных характеристик со шкалами копинг-стратегий не такая однозначная. Для проявления активных просоциальных стратегий российским студентам, помимо осознанного планирования деятельности, регуляторной гибкости и сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности, важна устойчивость субъективных критериев оценки результатов ($r = 0,39$, $p \leq 0,01$), т.е. адекватная оценка себя и результатов своей деятельности. Слабая сформированность процессов моделирования, неготовность замечать изменения ситуации, неумение и нежелание человека продумывать последовательность своих действий обуславливают использование пассивной стратегии преодоления стресса – «избегания». Однако манипулятивные действия осознанно планируются (планирование $r = 0,460$, $p \leq 0,05$).

Установлена прямая взаимосвязь активных просоциальных стратегий с экстравертированностью ($r = 0,361$, $p \leq 0,01$), привязанностью ($r = 0,412$, $p \leq 0,01$), контролем ($r = 0,319$, $p \leq 0,01$), игривостью ($r = 0,440$, $p \leq 0,01$) и

обратная – с эмоциональностью ($r = -0,433$, $p \leq 0,01$). Такие студенты стараются избегать разногласий, не любят конкуренцию, предпочитают сотрудничать с людьми, нежели соперничать. Они придерживаются моральных принципов, не нарушают общепринятых норм поведения в обществе. Высокая добросовестность и сознательность обычно сочетаются с хорошим самоконтролем.

Полученные результаты психометрической оценки методики SACS представляют интерес. В соответствии с нашими предположениями методика имеет конструктивную валидность. Вместе с тем факторная структура русскоязычной версии показала лишь относительное совпадение с ее авторской моделью, требуются дальнейшая корректировка русскоязычной версии методики и ее дальнейшая психометрическая оценка.

Заключение

Надежность-согласованность русскоязычной версии шкал методики относительна, методика требует дальнейшей корректировки. При использовании методики следует учитывать низкую согласованность шкал «ассертивные действия», «импульсивные действия».

Установлены тестовые нормы с учетом поликультурных и гендерных особенностей выборки. Репрезентативность представленной выборки делает полученные нормы более корректными для оценки уровня выраженности стратегии преодолевающего поведения.

Проверка факторной валидности опросника позволяет говорить о несовпадении полученной факторной структуры методики и ее авторской модели. Иными словами, несовпадение полученной факторной структуры с авторской моделью может говорить о неоднородности русскоязычной версии опросника и оригинальной авторской или может быть обусловлена возрастными и социокультурными особенностями представленной выборки. Чтобы преодолеть эти несоответствия, необходимо переформулировать отдельные пункты опросника.

Русскоязычная версия методики имеет хорошую конструктивную валидность. Тест способен к измерению стратегий преодолевающего поведения. Копинг-стратегии предсказуемо связаны со сформированностью компонентов осознанной саморегуляции (планирование, программирование, гибкость, оценка результатов) и социально значимыми личностными диспозициями (быть рядом с другими, помогать им, сопереживать и радоваться успехам, быть добросовестным, ответственным, аккуратным в делах).

В целом результаты оценки психометрических показателей методики SACS показали допустимую надежность-согласованность шкал русскоязычной версии методики, подтверждена конструктивная валидность, уточнены тестовые нормы, что позволяет говорить о возможности применения данной методики в психологических исследованиях. Дальнейшие направления исследований могут быть связаны с корректировкой шкал русскоязычной версии методики С. Хобфолла.

Литература

1. Банищикова Т.Н., Соколовский М.Л. Особенности взаимосвязи показателей осознанной саморегуляции и параметров совладающего поведения у российских и зарубежных студентов в условиях аккультурации // *Образование личности*. 2017. № 4. С. 114–121.
2. Folkman S., Lazarus R.S. The relationship between coping and emotion: Implications for theory and research // *Social Science Medicine*, 1988. Vol. 26. P. 309–317, DOI: 10.1016/0277-9536(88)90395-4.
3. Folkman S., Lazarus R. Manual for the Ways of Coping Questionnaire. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press, 1988. 33 p.
4. Вассерман Л.И., Иовлев Б.В., Исаева Е.Р., Трифонова Е.А., Щелкова Д.Ю. и др. Методика для психологической диагностики способов совладания со стрессом и проблемными для личности ситуациями : пособие для врачей и медицинских психологов. СПб. : Изд-во НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2009. 40 с.
5. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Стратегии и модели преодолевающего поведения // *Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности*. СПб. : Речь, 2003. С. 311–321.
6. Рассказова Е.И., Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики COPE // *Психология. Журнал высшей школы экономики*. 2013. Т. 10, № 1. С. 82–118.
7. Brown T. Confirmatory factor analysis for applied research. New York ; London : The Guilford Press, 2006. 462 p.
8. Carver C. S. You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the brief COPE // *International Journal of Behavioral Medicine*, 1997. № 4. P. 92–100. DOI: 10.1207/s15327558ijbm0401_6.
9. Carver C.S., Scheier M.F., Weintraub J. K. Assessing coping strategies: a theoretically based approach // *J. of Personality and Social Psychology*, 1989. Vol. 56, № 2. P. 267–283. DOI: 10.1037/0022-3514.56.2.267.
10. Gonçalves T., Lemos M.S., Canário C. Adaptation and validation of a Measure of students' adaptive and maladaptive ways of coping with academic problems // *Journal of Psychoeducational Assessment*. 2019. Vol. 37, № 6. P. 782–796. DOI: 10.1177/0734282918799389.
11. Skinner E.A., Zimmer-Gembeck M.J. The Development of Coping: Stress, Neurophysiology, Social Relationships, and Resilience During Childhood and Adolescence. Springer International Publishing, 2016. 336 p.
12. Al-Smadi A.M. et al. Predictors of Coping Strategies Employed by Iraqi Refugees in Jordan // *Clinical Nursing Research*. 2017. Vol. 26, № 5. P. 592–607. DOI: 10.1177/1054773816664915.
13. Alzoubi F.A., Al-Smadi A.M., Gougazeh Y.M. Coping Strategies Used by Syrian Refugees in Jordan // *Clinical Nursing Research*. 2017. P. 1–26. DOI: 10.1177/1054773817749724.
14. Zimmer-Gembeck M.J. et al. Is parent–child attachment a correlate of children's emotion regulation and coping? : review // *International Journal of Behavioral Development*. 2016. Vol. 41, № 1. P. 74–93. DOI: 10.1177/0165025415618276.
15. Modecki K.L., Zimmer-Gembeck M.J., Guerra N. Emotion Regulation, Coping, and Decision Making: Three Linked Skills for Preventing Externalizing Problems in Adolescence // *Child Development*. 2017. Vol. 88, № 2. P. 417–426. DOI: 10.1111/cdev.12734.
16. Абабков В.А., Перре М., Планшерел Б. Систематическое исследование семейного стресса и копинга // *Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В.М. Бехтерева*. СПб. : ПНИ им. В.М. Бехтерева, 1998. № 2. С. 4–8.

17. Skinner E.A., Pitzer J.R., Steele J.S. Can student engagement serve as a motivational resource for academic coping, persistence, and learning during late elementary and early middle school? // *Developmental Psychology*. 2016. Vol. 52, № 12. P. 2099–2117. DOI: 10.1037/dev0000232.
18. Леонтьев Д.А., Александрова Л.А., Лебедева А.А. Специфика ресурсов и механизмов психологической устойчивости студентов с ОБЗ в условиях инклюзивного образования // *Психологическая наука и образование*. 2011. Т. 16, № 3. С. 80–94. URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/2011/n3/Leontyev.shtml>
19. Крюкова Т.Л., Куфтяк Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // *Журнал практического психолога*. 2007. № 3. С. 93–112.
20. Solomonov V.A., Solomonov D.V., Fomina E.A., Banshchikova T.N. Using neural networks in building a psychological typology // *Proceedings of the 2018 Multidisciplinary Symposium on Computer Science and ICT*. Stavropol, Russia, October 15, 2018. URL: <http://ceur-ws.org/Vol-2254/10000260.pdf> (accessed: 18.02.2020).
21. Amirkhan J.H. A factor analytically derived measure of coping: the coping strategy indication // *J. Person. Soc. Psychol.* 1990. Vol. 59, № 5. P. 1066–1074. DOI:10.1037/0022-3514.59.5.1066.
22. Karaca A. et al. Development and Assessment of a Coping Scale for Infertile Women in Turkey // *African Journal of Reproductive Health*. 2018. Vol. 22, № 3. P. 13–23.
23. Clipa O. Teacher Stress and Coping Strategies // 15th edition of the International Conference on Sciences of Education, Studies and Current Trends in Science of Education, ICSED 2017, 9–10 June 2017, Suceava, Romania : LUMEN Proceedings. P. 120–128. DOI: 10.18662/lumproc.icsed2017.14.
24. Lo C.-F. Stress and Coping Strategies among University Freshmen in Hong Kong: Validation of the Coping Strategy Indicator // *Psychology*. 2017. Vol. 8, № 8. P. 1254–1266. DOI: 10.4236/psych.2017.88081.
25. Togas C., Mavrogiorgi F., Alexias G. Examining the relationship between coping strategies, perceived social support and mental health in psychosocial and environmental problems // *Dialogues in Clinical Neuroscience & Mental Health*. 2018. Vol. 1, № 3. P. 89–102. DOI: 10.26386/obrela.v1i3.96.
26. Heim E. Coping und Adaptivität: Gibt es geeignetes oder ungeeignetes Coping? // *Psychotherapie, Psychosomatik, medizinische Psychologie*. 1988. Bd. 38, № 1. S. 8–18.
27. Гараян Н.Г., Иванов П.А. Апробация опросника копинг-стратегий (COPE) // *Психологическая наука и образование*. 2010. Т. 15, № 1. С. 82–93. URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/2010/n1/28031.shtml> (дата обращения: 18.02.2020).
28. Hobfoll S.E., Lerman M. Personal relationships, personal attitudes, and stress resistance: mother's reactions to the child's illness // *American Journal of Community Psychology*. 1988. Vol. 16, № 4. P. 565–589. DOI: 10.1007/BF00922772.
29. Cronbach L.J. Coefficient alpha and the internal structure of tests // *Psychometrika*. 1951. Vol. 16, № 3. P. 297–334. DOI: 10.1007/BF02310555.
30. Cho E. Making Reliability Reliable: a Systematic Approach to Reliability Coefficients // *Organizational Research Methods*. 2016. Vol. 19, № 4. P. 651–682. DOI: 10.1177/1094428116656239.
31. Hobfoll S.E. et al. Gender and coping: the dual-axis model of coping // *American Journal of Community Psychology*. 1994. Vol. 22, № 1. P. 49–82. DOI: 10.1007/BF02506817.
32. Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) : руководство. М. : Когито-Центр, 2004. 44 с.
33. Сергеева А.С., Кириллов Б.А., Джумагулова А.Ф. Перевод и адаптация краткого пятифакторного опросника личности (TIPI-RU): оценка конвергентной валидности, внутренней согласованности и тест-ретестовой надежности // *Экспериментальная психология*. 2016. Т. 9, № 3. С. 138–154. DOI: 10.17759/exppsy.2016090311.
34. Хромов А.Б. Пятифакторный опросник личности : учеб.-метод. пособие. Курган : Изд-во Курган. гос. ун-та, 2000. 23 с.

35. Pearson K. Note on regression and inheritance in the case of two parents // Proceedings of the Royal Society of London. 1895. Vol. 58. P. 240–242. DOI: 10.1098/rspl.1895.0041.

Поступила в редакцию 04.09.2019 г.; повторно 24.02.2020 г.;
принята 14.05.2020 г.

Банищикова Татьяна Николаевна – кандидат психологических наук, руководитель научно-образовательного центра психологического сопровождения личностно-профессионального развития Северо-Кавказского федерального университета.

E-mail: sevkv@mail.ru

Соколовский Максим Леонидович – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник научно-образовательного центра психологического сопровождения личностно-профессионального развития Северо-Кавказского федерального университета.

E-mail: msokolovskii@ncfu.ru

Моросанова Варвара Ильинична – доктор психологических наук, заведующая лабораторией психологии саморегуляции Психологического института РАО.

E-mail: morosanova@mail.ru

For citation: Bانشchikova, T.N., Sokolovskij, M.L., Morosanova, V.I. Strategic Approach to Coping Scale: Psychometric Characteristics of the Russian Version of Technique. *Sibirskiy Psikhologicheskij Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2020; 76: 55–77. doi: 10.17223/17267080/76/4. In Russian. English Summary

Strategic Approach to Coping Scale: Psychometric Characteristics of the Russian Version of Technique

T.N. Bانشchikova^a, M.L. Sokolovskij^a, V.I. Morosanova^b

^a North-Caucasus Federal University, 1, Pushkin Str., Stavropol, 355016, Russian Federation

^b Psychological Institute of Russian Academy of Education, 4 build., 9, Mokhovaya Str., Moscow, 125009, Russian Federation

Abstract

Coping strategies are an important factor for a human psychological well-being reconstruction. Theoretical literature analysis revealed that the identified coping mechanisms are relatively few comparing to the number of publications about their measurement. At the same time, in Russian psychology there is no adequate toolkit for measuring the coping behavior and human individual resources. In this regard, it is very important to adapt, validate already existing and well-established foreign methods. The aim of the study is to evaluate the psychometric indices of the Strategic Approach to Coping Scale (SACS) by S.E. Hobfoll. The key assumption was that the Russian-language version of the SACS method has psychometric characteristics, external and internal validity sufficient for its use in a multicultural sample of young people studying at Russian universities.

In accordance with the hypothesis presented, the methodology and logic of the study were formulated, and four stages of the study were defined. External validity was tested in the first stage using the Cronbach's alpha coefficient. The internal validity assessment was carried out in the second phase, which resulted in the adjustment of test standards to the gender of the respondents. Construct validity was tested during the third and fourth stages of the study, when establishing the relationship of the scale of the methodology with the regulatory-personal predictors.

The results of the study showed the relative internal consistency of the Russian version of the methodology scale, the methodology requires further adjustment.

The scales' rates have been established taking into account the multicultural and gender characteristics of the sample. The representativeness of the sample presented makes the resulting norms more correct in assessing the significance of the overcoming behavior strategy.

Validity verification of the questionnaire allows speaking about the discrepancy between the received factor structure of the methodology and its author's model.

To overcome these discrepancies, some questionnaire items need to be reformulated. The Russian-language version of the technique has good construct validity. The test is capable to measure overcoming behavior strategies. Coping strategies are predictably associated with the level of conscious self-regulation scales (planning, programming, flexibility, evaluation of results) and socially significant personal dispositions (to be close to others, to help them, to empathize and to rejoice in successes, to be conscientious, responsible, and cautious in work).

In general, the results of the evaluation of psychometric indices of the SACS methodology showed acceptable internal consistency of the scales of the Russian-language version of the methodology, confirmed structural validity, refined test norms, which allows us talking about the possibilities of using this technique in psychological studies.

Keywords: SACS methodology; coping strategies; conscious self-regulation; students; psychometric characteristics; coping mechanisms; external validity; internal validity; construct validity; regulatory and personal predictors.

References

1. Banshchikova, T.N. & Sokolovsky, M.L. (2017) Osobennosti vzaimosvyazi pokazateley osoznannoy samoregulyatsii i parametrov sovladayushchego povedeniya u rossiyskikh i zarubezhnykh studentov v usloviyakh akkul'turatsii [Specificity of the relationship between conscious self-regulation indicators and coping behavior parameters in Russian and foreign students going through acculturation]. *Obrazovanie lichnosti – Personality Formation*. 4. pp. 114–121.
2. Folkman, S. & Lazarus, R.S. (1988) The relationship between coping and emotion: Implications for theory and research. *Social Science Medicine*. 26. pp. 309–317. DOI: 10.1016/0277-9536(88)90395-4
3. Folkman, S. & Lazarus, R. (1988) *Manual for the Ways of Coping Questionnaire*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
4. Wasserman, L.I., Iovlev, B.V., Isaeva, E.R., Trifonova, E.A., Shchelkova, D.Yu. et al. (2009) *Metodika dlya psikhologicheskoy diagnostiki sposobov sovladaniya so stressom i problemnymi dlya lichnosti situatsiyami* [Methodology for the psychological diagnosis of coping with stress and problematic situations]. St. Petersburg: V.M. Bekhterev National Medical Research Center of Psychiatry and Neurology.
5. Vodopyanova, N.E. & Starchenkova, E.S. (2003) Strategii i modeli preodolevayushchego povedeniya [Coping behavior strategies and model]. In: Nikiforov, G.S., Dmitrieva, M.A. & Snetkov, V.M. (eds) *Praktikum po psikhologii menedzhmenta i professional'noy deyatel'nosti* [Workshop on the Psychology of Management and Professional Activity]. Moscow: Rech'. pp. 311–321.
6. Rasskazova, E.I., Gordeeva, T.O. & Osin, E.N. (2013) Coping Strategies in the Structure of Activity and Self-Regulation: Psychometric Properties and Applications of the COPE Inventory. *Psikhologiya. Zhurnal vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 10(1). pp. 82–118. (In Russian).
7. Brown, T. (2006) *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York; London: The Guilford Press.
8. Carver, C.S. (1997) You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*. 4. pp. 92–100. DOI: 10.1207/s15327558ijbm0401_6

9. Carver, C.S., Scheier, M.F. & Weintraub, J. K. Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. 56(2). pp. 267–283. DOI: 10.1037/0022-3514.56.2.267
10. Gonçalves, T., Lemos, M.S. & Canário, C. (2019) Adaptation and validation of a Measure of students' adaptive and maladaptive ways of coping with academic problems. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 37(6). pp. 782–796. DOI: 10.1177/0734282918799389.
11. Skinner, E.A. & Zimmer-Gembeck, M.J. (2016) *The Development of Coping: Stress, Neurophysiology, Social Relationships, and Resilience During Childhood and Adolescence*. Springer International Publishing.
12. Al-Smadi, A.M. et al. (2017) Predictors of Coping Strategies Employed by Iraqi Refugees in Jordan. *Clinical Nursing Research*. 26(5). pp. 592–607. DOI: 10.1177/1054773816664915
13. Alzoubi, F.A., Al-Smadi, A.M. & Gougazeh, Y.M. (2017) Coping Strategies Used by Syrian Refugees in Jordan. *Clinical Nursing Research*. 28(4). pp. 396–421. DOI: 10.1177/1054773817749724
14. Zimmer-Gembeck, M.J. et al. (2016) Is parent–child attachment a correlate of children's emotion regulation and coping?: review. *International Journal of Behavioral Development*. 41(1). pp. 74–93. DOI: 10.1177/0165025415618276
15. Modecki, K.L., Zimmer-Gembeck, M.J. & Guerra, N. (2017) Emotion Regulation, Coping, and Decision Making: Three Linked Skills for Preventing Externalizing Problems in Adolescence. *Child Development*. 88(2). pp. 417–426. DOI: 10.1111/cdev.12734
16. Ababkov, V.A., Perre, M. & Plansherel, B. (1998) Sistematischeskoe issledovanie semeynogo stressa i kopinga [Systematic study of family stress and coping]. *Obozrenie psikiatrii i meditsinskoj psikhologii imeni V.M. Bekhtereva – V.M. Bekhterev Review of Psychiatry and Medical Psychology*. 2. pp. 4–8.
17. Skinner, E.A., Pitzer, J.R. & Steele, J.S. (2016) Can student engagement serve as a motivational re-source for academic coping, persistence, and learning during late elementary and early middle school? *Developmental Psychology*. 52(12). pp. 2099–2117. DOI: 10.1037/dev0000232
18. Leontiev, D.A., Aleksandrova, L.A. & Lebedeva, A.A. (2011) The Specificity of Resources and Mechanisms of Psychological Stability of Students With Disabilities in Terms of Inclusive Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*. 16(3). pp. 80–94. [Online] Available from: <https://psyjournals.ru/psyedu/2011/n3/Leontyev.shtml>
19. Kryukova, T.L. & Kuftyak, E.V. (2007) Oprosnik sposobov sovladaniya (adaptatsiya metodiki WCQ) [Questionnaire of coping methods (adaptation of the WCQ technique)]. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa*. 3. pp. 93–112.
20. Solomonov, V.A., Solomonov, D.V., Fomina, E.A. & Bانشchikova, T.N. (2018) Using neural net-works in building a psychological typology. *Proceedings of the 2018 Multidisciplinary Symposium on Computer Science and ICT*. Stavropol, Russia. October 15, 2018. [Online] Available from: <http://ceur-ws.org/Vol-2254/10000260.pdf> (Accessed: 18th February 2020).
21. Amirkhan, J.H. (1990) A factor analytically derived measure of coping: the coping strategy indication. *Journal of Personality and Social Psychology*. 59(5). pp. 1066–1074. DOI:10.1037/0022-3514.59.5.1066
22. Karaca, A. et al. (2018) Development and Assessment of a Coping Scale for Infertile Women in Turkey. *African Journal of Reproductive Health*. 22(3). pp. 13–23.
23. Clipa, O. (2017) Teacher Stress and Coping Strategies. *International Conference on Sciences of Education, Studies and Current Trends in Science of Education, ICSED 2017*. June 9–10, 2017. Suceava, Romania: LUMEN Proceedings. pp. 120–128. DOI: 10.18662/lumproc.icsed2017.14

24. Lo, C.-F. (2017) Stress and Coping Strategies among University Freshmen in Hong Kong: Validation of the Coping Strategy Indicator. *Psychology*. 8(8). pp. 1254–1266. DOI: 10.4236/psych.2017.88081
25. Togas, C., Mavrogiorgi, F. & Alexias, G. (2018) Examining the relationship between coping strategies, perceived social support and mental health in psychosocial and environmental problems. *Dialogues in Clinical Neuroscience & Mental Health*. 1(3). pp. 89–102. DOI: 10.26386/obrela.v1i3.96
26. Heim, E. (1988) Coping und Adaptivität: Gibt es geeignetes oder ungeeignetes Coping? *Psychotherapie, Psychosomatik, medizinische Psychologie*. 38(1). pp. 8–18.
27. Garanyan, N.G. & Ivanov, P.A. (2010) Validation of the Coping Strategies Questionnaire COPE. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*. 15(1). pp. 82–93. (In Russian). [Online] Available from: <https://psyjournals.ru/psyedu/2010/n1/28031.shtml> (Accessed: 18th February 2020).
28. Hobfoll, S.E. & Lerman, M. (1988) Personal relationships, personal attitudes, and stress resistance: mother's reactions to the child's illness. *American Journal of Community Psychology*. 16(4). pp. 565–589. DOI: 10.1007/BF00922772
29. Cronbach, L.J. (1951) Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*. 16(3). pp. 297–334. DOI: 10.1007/BF02310555
30. Cho, E. (2016) Making Reliability Reliable: a Systematic Approach to Reliability Coefficients. *Organizational Research Methods*. 19(4). pp. 651–682. DOI: 10.1177/1094428116656239
31. Hobfoll, S.E. et al. (1994) Gender and coping: the dual-axis model of coping. *American Journal of Community Psychology*. 22(1). pp. 49–82. DOI: 10.1007/BF02506817
32. Morosanova, V.I. (2004) Oprosnik "Stil' samoregulyatsii povedeniya" (SSPM): rukovodstvo [Questionnaire "The Style of Self-Regulation of Behavior": Manual]. Moscow: Kogito-Tsentr.
33. Sergeeva, A.S., Kirillov, B.A. & Dzhumagulova, A.F. (2016) Translation and adaptation of short five factor personality questionnaire (TIPI-RU): convergent validity, internal consistency and test-retest reliability evaluation. *Ekspieriment'naya psikhologiya – Experimental Psychology*. 9(3). pp. 138–154. (In Russian). DOI: 10.17759/exppsy.2016090311
34. Khromov, A.B. (2000) Pyatifaktornyy oprosnik lichnosti [Five-factor Personality Questionnaire]. Kurgan: Kurgan State University.
35. Pearson, K. (1895) Note on regression and inheritance in the case of two parents. *Proceedings of the Royal Society of London*. 58. pp. 240–242. DOI: 10.1098/rspl.1895.0041

Received 04.09.2019; Revised 24.02.2020;

Accepted 14.05.2020

Tatyana N. Banshchikova – Head of the Scientific and Educational Center for Psychological Support of Personal and Professional Development, North-Caucasus Federal University. Cand. Sc. (Psychol.).

E-mail: sevkav@mail.ru

Maksim L. Sokolovskij – Leading Researcher of the Scientific and Educational Center for Psychological Support of Personal and Professional Development, North-Caucasus Federal University. Cand. Sc. (Psychol.).

E-mail: msokolovskii@ncfu.ru

Varvara Il. Morosanova – Head of the Laboratory of Psychology of Self-Regulation Psychological Institute of Russian Academy of Education. D. Sc. (Psychol.).

E-mail: morosanova@mail.ru

УДК 159.9

ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ФУНКЦИЯХ СЕМЬИ И О СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДИКИ «АССОЦИАТИВНЫЙ РОМБ» (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ)

И.В. Добряков^а, И.А. Горьковая^б, А.В. Микляева^с

^а Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и неврологии им. В.М. Бехтерева Минздрава РФ, 192019, Россия, Санкт-Петербург, ул. Бехтерева, 3

^б Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет Минздрава РФ, 194100, Россия, Санкт-Петербург, ул. Литовская, 2

^с Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 191186, Россия, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48

Представлено описание методики «Ассоциативный ромб», разработанной И.В. Добряковым для выявления неосознаваемых, а также осознаваемых, но скрываемых переживаний, связанных с различными сторонами жизни. Показаны возможности применения данной методики для выявления представлений о функциях семьи, реализуемых в супружеских отношениях, на материале апробации методики ($n = 175$). Охарактеризован потенциал методики для решения различных задач в области добрачного и семейного консультирования.

Ключевые слова: «Ассоциативный ромб»; семья; супружеские отношения; функции семьи; добрачное консультирование; семейное консультирование; молодежь; студенты.

Демографический кризис, продолжающийся в нашей стране, среди прочих причин связан с аномией семьи: новое поколение XXI в. не принимает семейных отношений предыдущих поколений, а новые не в состоянии оформить [1]. Результатом и следствием этого являются дефицит искренности, любви, взаимоуважения супругов, напряженность отношений. Это объясняет нежелание многих пар регистрировать отношения в ЗАГСе, появление альтернативных форм брака, увеличение количества женщин и мужчин, впервые вступающих в брак в более позднем возрасте, рост числа разводов. Трансформация института семьи сегодня является общемировой тенденцией [2–5] и отмечается на разных уровнях анализа семейного функционирования: в изменении места семьи в ценностной иерархии, в появлении новых форматов семейных отношений, в структурных изменениях семейной системы. Нарастающая неопределенность содержания «нормативных» моделей семейного функционирования приводит к увеличению количества дисфункциональных семей [6–8].

Качество функционирования и жизнедеятельности семьи связано с удовлетворением ее различных потребностей и являются важным фактором субъективного благополучия членов семьи [9–12 и др.]. К функциям семьи

относятся: хозяйственно-бытовая, социального контроля, духовного и культурного общения, аффилиативная, сексуально-эротическая, репродуктивная, воспитательная [13–17 и др.].

Хозяйственно-бытовая функция направлена на обеспечение благоприятных для физического и психического здоровья условий существования членов семьи.

Функция первичного социального контроля отвечает за формирование у членов семьи способности самостоятельно строить свое поведение соответственно моральным и социальным нормам.

Функция духовного и культурного общения реализуется совместным проведением свободного времени, планированием отдыха, обеспечивает взаимное духовное обогащение, способствует реализации эмоциональной функции.

Эмоциональная функция обеспечивает удовлетворение аффилиативной потребности, т.е. потребности в создании теплых, доверительных, эмоционально значимых отношений, позволяющих не чувствовать одиночества, снизить базальную тревогу, оказывать помощь членам семьи и принимать помощь от них.

Сексуально-эротическая функция семейных отношений способствует успешному выполнению эмоциональной функции путем формирования социально одобряемых безопасных стереотипов удовлетворения полового влечения.

Репродуктивная функция тесно связана с сексуально-эротической, обеспечивает биологическое воспроизводство членов общества. Ее выполнение позволяет приобрести новые социальные роли отца и матери, испытать сильнейшие эмоции. Беременность, рождение ребенка – критические ситуации для семьи – могут способствовать либо сплочению супругов, либо ухудшению их отношений [18, 19].

Воспитательная функция направлена на удовлетворение потребности реализации себя в качестве матери или отца, обеспечение социализации детей.

Успешность выполнения одной функции влияет на другие, либо способствуя деятельности, направленной на их реализацию, либо компенсируя их несостоятельность и тем самым снижая мотивацию к их выполнению. Дисфункциональный брак характеризуется низкой комплиментарностью супругов [20], связанной с различием понимания ими ролей жены и мужа, отца и матери, что приводит к субъективной неудовлетворенности браком, определяемой несоответствием ожиданий партнеров друг от друга и реального выполнения ими своих обязательств. Это, в свою очередь, негативно сказывается на качестве функционирования семьи в целом [19, 21], что препятствует личностному росту и самоактуализации супругов.

В связи с этим актуальна необходимость изучения представлений мужа и жены о функциях семьи и о супружеских отношениях. Выявление совпадений и различий взглядов супругов на них может отражать качество функционирования семьи. Знание результатов такого исследования способствует разработке эффективных мер оказания психологической и пси-

хотерапевтической помощи дисфункциональным семьям [22]. Актуальной представляется разработка нового психологического инструментария, использование которого прицельно решало бы эти задачи.

В данной статье приводятся результаты исследования, использующего в качестве такого инструмента проективную методику, получившую название «Ассоциативный ромб». Его использование не требует подготовки специальных материалов, больших затрат времени и предоставляет, с нашей точки зрения, информативный результат.

В основе методики лежит разработанный Карлом Юнгом в начале XX в. ассоциативный эксперимент [23]. Еще до этого особенности ассоциативного процесса вызвали интерес ученых и практиков: Е. Краепелін исследовал изменения ассоциативного процесса у душевнобольных, М. Wertheimer – в криминологии. Однако именно эксперимент Юнга получил наибольшее признание и даже нашел отражение в художественной литературе. Сюжет известного рассказа К. Чапека «Эксперимент профессора Роусса» может служить иллюстрацией использования ассоциативного эксперимента в криминологии. Ассоциативный эксперимент К. Юнга послужил толчком к новым исследованиям, основой многих модификаций ассоциативной процедуры для решения широкого спектра научных и практических задач.

При проведении классического ассоциативного эксперимента К. Юнг в качестве стимульного вербального материала использовал 21 слово. По очереди они предъявлялись испытуемому, который в ответ должен был произнести первое слово-ассоциацию, пришедшее в голову. Оценивая результаты, Юнг обращал внимание на «латентный период», т.е. на временной промежуток между вербальным стимулом и ответом испытуемого, а также на качественные особенности ответов, практически проводя психолингвистический анализ семантики. Особо интересовали его ассоциации странные, неожиданные. Именно они выявляли неосознаваемые желания и переживания испытуемых, не соответствующие принятой в обществе морали. Юнг обнаружил, что ассоциации на вербальные стимулы отражают не столько их семантические характеристики, сколько наличие определенных связей между группами стимулов. Эти эмоционально заряженные связи выявляют значимые для личности испытуемого характеристики его жизненного опыта, которые Юнг связывал с архетипическими образами и называл подавляемыми комплексами. Сравнивая результаты ассоциативного эксперимента с данными, полученными в ходе психоанализа, Юнг отметил их сходство [Там же].

В настоящее время интерес к ассоциативным экспериментам, проведению семантического лингвистического анализа результатов не угасает. Разработана масса модификаций и вариантов ассоциативного эксперимента. Можно выделить отличающиеся процедурой три группы разновидностей ассоциативного эксперимента: варианты свободного, варианты направленного и варианты цепочного.

Варианты *свободного ассоциативного эксперимента* предоставляют испытуемому возможность на слово-стимул ответить первой пришедшей

в голову ассоциацией, невзирая на ее формальные и семантические признаки.

При вариантах *направленного ассоциативного эксперимента* испытуемый по инструкции должен предлагать свои ассоциации лишь определенного грамматического класса (например, только существительные).

При проведении вариантов *цепного ассоциативного эксперимента* испытуемому предлагают ответить на один вербальный стимул любым количеством приходящих в голову слов-ассоциаций независимо от их формальных и семантических характеристик.

Нами был разработан и успешно использован в работе вариант ассоциативного эксперимента, имеющий признаки направленного и цепочного вариантов, который нельзя полностью отнести ни к одному из описанных групп. Для выявления неосознаваемых, а также осознаваемых, но скрываемых переживаний, связанных с определенными понятиями, в процессе эксперимента испытуемому в качестве слова-стимула на листе бумаги предлагается понятие, отношение к которому исследуется. В качестве слова-стимула исследователь предлагает существительное. Ниже на листе бумаге испытуемый должен написать два существительных, ассоциирующихся со словом-стимулом, а далее под каждым написанным словом требуется написать пары существительных-ассоциаций, вызываемых первыми существительными уже в качестве стимулов. Одинаковых слов быть не должно. То есть эксперимент приобретает черты цепного варианта. Однако далее испытуемому предлагается соединить обе последние пары написанных ассоциаций одной общей, но не той, что их вызвала их. В результате получается пара существительных, которые, в свою очередь, предлагаются в качестве парного стимула, которые нужно объединить общей ассоциацией-существительным. В итоге должен получиться ромб, в вершине которого первичный стимул, с двух сторон – две цепочки ассоциаций, внизу – итоговая ассоциация. Как правило, выполнение этого несложного задания без особого труда выполняется испытуемыми, вызывает у них интерес. При этом частично снимаются психологические защиты, появляющиеся ассоциации выявляют связанные с понятием-стимулом переживания, происходит их осознание.

«Ассоциативный ромб» впервые был использован и продолжает применяться нами и коллегами в области перинатальной психологии [24–25 и др.]. В качестве примера приведем результаты исследования нашей пациентки, обратившейся за помощью по поводу бесплодия, причины которого акушеры-гинекологи и терапевты установить не смогли [25]. Пациентке было последовательно предложено написать в виде ромба ассоциации к словам-стимулам «ребенок», «беременность», «муж» (рис. 1).

Результаты удивили пациентку и способствовали переформулированию запроса и формированию мотивации к проведению семейной психотерапии, направленной, прежде всего, на гармонизацию супружеских отношений, выявление истинных скрытых мотивов беременности, их коррекцию.

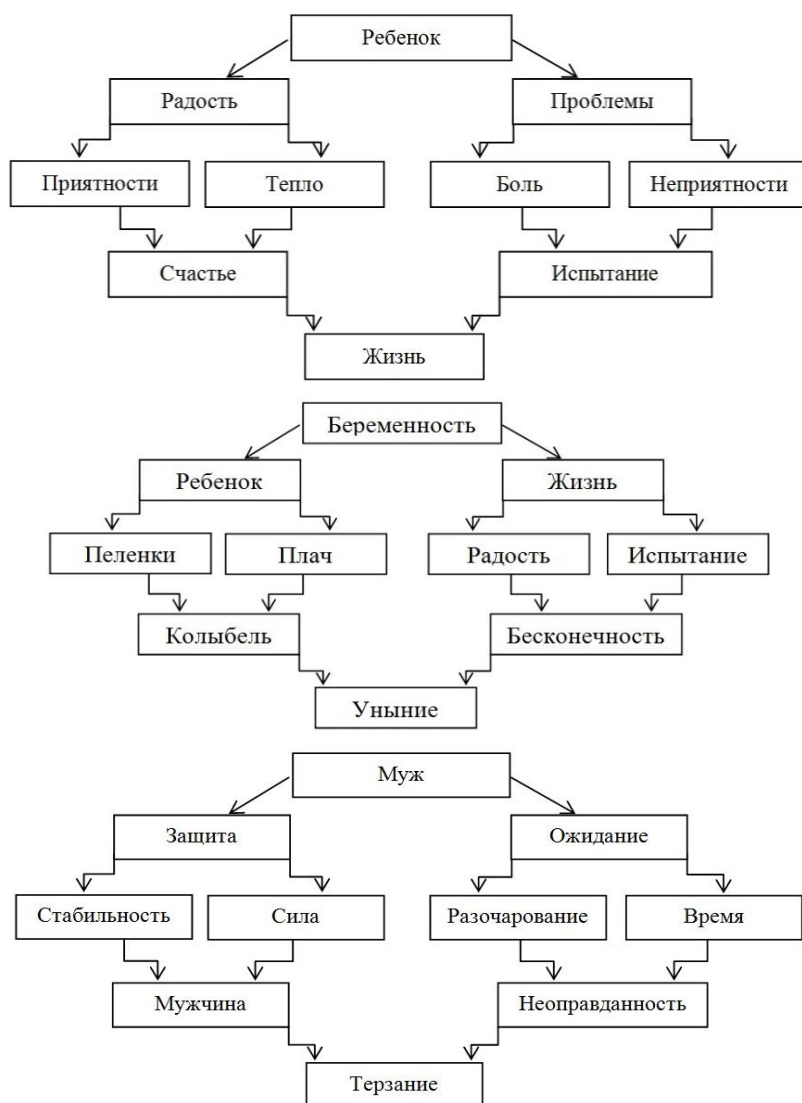


Рис. 1. Пример применения методики «Ассоциативный ромб»

Работа, представленная в этой статье, предполагает использование «Ассоциативного ромба» для исследования особенностей функционирования семьи. С целью изучения возможностей применения методики «Ассоциативный ромб» для выявления представлений о функциях семьи, реализуемых в супружеских отношениях, нами было проведено исследование, в котором приняли участие 175 респондентов в возрасте 18–23 лет, из них 93 девушки и 82 юноши, студенты высших учебных заведений Санкт-Петербурга, не состоящие в браке. В качестве ассоциативных стимулов использовались понятия «муж» и «жена». Всего было получено 3 005 се-

мантических единиц, составивших 1 004 категории ответов. Путем расчета статистической устойчивости полученных категорий [26], было выделено 238 устойчивых категорий ответов, объединивших 2 064 семантические единицы. В процессе обработки полученных данных использовался критерий Фишера (ϕ^*). Подробная характеристика материалов исследования представлена в табл. 1.

Таблица 1

Материалы исследования

Стимулы	Выборки	Количество			
		категорий	устойчивых категорий	семантических единиц	семантических единиц в устойчивых категориях
Муж	Девушки n = 93	262	63	830	605
Жена		266	61	815	572
Муж	Юноши n = 82	244	57	699	457
Жена		232	57	661	430

Семантические единицы, полученные в ходе исследования, подвергались контент-анализу, проводившемуся на основе приведенного выше перечня функций семьи. Результаты показывают, что 75,46% всех семантических единиц отражает функциональное содержание семейных отношений, причем для стимулов «муж» и «жена» различия незначительны и составляют менее 0,5%. Неклассифицируемыми по выбранному основанию оказались многозначные ассоциации (например, «мужчина» / «женщина»), а также абстрактные и символические ассоциации («бесконечность», «глубина», «черный квадрат» и т.д.).

Детальный анализ показывает, что ассоциации, предложенные испытуемыми при характеристике супружеских ролей, отражают все функциональные аспекты семейных отношений (табл. 2).

Таблица 2

Частота встречаемости контент-аналитических категорий

Функция	Стимул «муж»	Стимул «жена»
Воспитательная	3,72	10,17
Хозяйственно-бытовая	14,44	15,36
Эмоциональная	63,80	64,40
Духовного общения	2,76	4,66
Первичный социальный контроль	14,54	3,60
Сексуально-эротическая	0,74	2,81

Примечание. Показан процент от общего количества ответов, отражающих функции семьи.

Значительно чаще других в ответах респондентов встречаются ассоциации, отражающие эмоциональную функцию супружеских отношений (64,10%). Среди наиболее распространенных ассоциаций можно назвать понятия «любовь» и «забота», ассоциируемые с обеими супружескими ролями, а также «защита» и «опора», связываемые преимущественно с ролью мужа, и «поддержка», соотносимая с ролью жены.

Вторыми по частоте встречаемости являются ассоциации, отражающие хозяйственно-бытовую сторону супружеских отношений (14,88%). Универсальной для обеих супружеских ролей является ассоциация «дом». Остальные ассоциации, имеющие более или менее значительный удельный вес, специфичны для разных супружеских ролей и представлены такими понятиями, как «деньги» и «добытчик» для стимула «муж», «уют» и «хозяйство» для стимула «жена».

Следующими нужно отметить воспитательную функцию (6,99%) и функцию первичного социального контроля (9,08%), ассоциации с которыми оказались распределенными между супружескими ролями симметрично: воспитательная функция несколько чаще приписывается жене, тогда как функция первичного социального контроля – мужу. Воспитательная функция представлена преимущественно понятиями «отец» / «мать», «дети», «воспитание». Функция первичного социального контроля – понятиями «ответственность», «обязанности», а также «глава семьи» (для стимула «муж»).

Реже остальных используются ассоциации, отражающие содержание функции духовного общения (3,71%) и сексуально-эротической функции (1,73%). Функция духовного общения представлена понятиями «вечеринка», «развлечения», «путешествие». Сексуально-эротическая функция – понятиями «секс», «сексуальность», «любовник» / «любовница».

Учитывая цель проведенного нами исследования, отметим, что процентное соотношение ассоциаций, отнесенных к тем или иным функциям семейных отношений, в данном контексте не является существенным. Весьма вероятно, что полученное процентное соотношение ассоциаций отражает специфику юношеского возраста, в качестве основной задачи развития в котором выступает именно установление эмоционально-глубоких доверительных связей за пределами родительской семьи, а также отсутствие у респондентов личного опыта супружеских отношений. В связи с этим представляется более важным вывод о том, что в процессе ассоциирования, организованного в соответствии с заложенной в методике схемой, респонденты имеют потенциальную возможность выразить свои представления обо всех без исключения функциях семьи.

На основе полученных нами результатов можно утверждать, что в среднем в ассоциативном ряду отдельно взятого респондента находят отражение 2–3 функции семейных отношений (среднее значение по этому показателю составляет 2,33). В результате появляется возможность оценить значимость каждой из функций семейных отношений для конкретного респондента и, если речь идет о супружеской паре, проанализировать степень согласованности / противоречивости представлений супругов. Поскольку в данном исследовании не ставилась задача изучения реальных супружеских пар, обозначенную выше возможность можно проиллюстрировать на примере обобщенных представлений о супружеских ролях, оказавшихся свойственными для юношей и девушек в целом по выборке (табл. 3).

Таблица 3

**Частота встречаемости контент-аналитических категорий
в выборках юношей и девушек**

Функция	Стимул «муж»			Стимул «жена»		
	Юноши	Девушки	$\phi^* / p <$	Юноши	Девушки	$\phi^* / p <$
Воспитательная	4,82	3,17	–	10,01	10,21	–
Хозяйственно-бытовая	17,68	12,84	–	13,15	16,53	–
Эмоциональная	45,98	85,42	6,05 / 0,01	61,25	64,52	–
Духовного общения	3,54	2,38	–	5,50	4,21	–
Первичный социальный контроль	27,87	7,92	3,93 / 0,01	6,73	1,94	–
Сексуально-эротическая	–	1,11	–	3,36	2,59	–

Примечание. В столбцах «Юноши» и «Девушки» показан процент от общего количества ответов, отражающих функции семьи.

Представленные в табл. 3 результаты свидетельствуют о том, что потенциальными «точками напряжения» в отношениях между супругами на начальных стадиях брака могут оказаться вопросы, связанные с объемом и качеством эмоциональной включенности в супружеские отношения, а также с распределением «сфер влияния» и границ ответственности супругов в семейных отношениях, причем фокусироваться они будут преимущественно вокруг реализации своей супружеской роли мужем.

Таким образом, полученные данные позволяют в целом подтвердить выдвинутое предположение о том, что с помощью методики «Ассоциативный ромб» возможно изучать представления о психологических функциях супружеских отношений и степени их согласованности в супружеской паре. Однако это утверждение нуждается в дополнительной эмпирической проверке на выборке респондентов других возрастов, а также имеющих опыт супружества (как удачный, так и неудачный). Весьма вероятно, что в ходе этих исследований будут обоснованы дополнительные возможности анализа ассоциативного материала. В частности, в данном исследовании не удалось реализовать анализ модальности (эмоциональной окраски) ассоциаций, поскольку все без исключения негативно окрашенные ассоциации вошли в число статистически неустойчивых семантических единиц и в совокупности составили менее 1%, что, судя по всему, обусловлено «романтизацией» супружества молодыми людьми, не имеющими соответствующего опыта.

Тем не менее результаты, полученные в данном исследовании, дают основания утверждать, что методика «Ассоциативный ромб» может успешно использоваться в психологическом консультировании супружеских пар для решения широкого спектра задач, связанных с преодолением рассогласования представлений супругов о психологических функциях супружеских отношений, а также в добрачном консультировании.

Литература

1. Семенов Ю.И. Происхождение брака и семьи. М. : КРАСАНД, 2010. 312 с.
2. Rean A.A. The Family in the Structure of Values of Young People // Russian Education & Society. 2018. Vol. 60 (1). P. 43–57. DOI: 10.1080/10609393.2018.1436294.
3. Hu Y., Scott J. Family and Gender Values in China: Generational, Geographic, and Gender Differences // Journal of Family Issues. 2014. Vol. 39 (9). P. 1–27. DOI: 10.1177/0192513X14528710.
4. Knight G.P., Carlo G., Basilio C.D., Jacobson R.P. Familism Values, Perspective Taking, and Prosocial Moral Reasoning: Predicting Prosocial Tendencies Among Mexican American Adolescents // Journal of Research of Adolescence. 2015. Vol. 25 (4). P. 614–621. DOI: 10.1111/jora.12164.
5. Kuperberg A. Premarital cohabitation and direct marriage in the United States: 1956–2015 // Marriage & Family Review. 2019. Vol. 55 (5). P. 457–475. DOI: 10.1080/01494929.2018.1518820.
6. Безрукова О.Н. Материнство в контексте социальных и психологических проблем репродуктивного здоровья // Биосоциальная природа материнства и раннего детства / под ред. А.С. Батуева. СПб. : Изд-во СПбГУ, 2007. С. 41–119.
7. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. СПб. : Речь, 2006. 352 с.
8. Добряков И.В., Меньшакова А.В. Удовлетворенность браком мужчин и женщин на разных стадиях формирования супружеских отношений // Психическое здоровье. 2014. №11 (102). С. 52–55.
9. Фрондзей С.Н. Специфика конфликтов в неофициальном и официальном молодежных браках // Сборники конференции НИЦ Социосфера. 2013. № 43. С. 46–50.
10. Cheung R.Y., Leung M.C., Chiu H.T., Kwan J.L., Yee L.T., Hou W.K. Family functioning and psychological outcomes in emerging adulthood: Savoring positive experiences as a mediating mechanism // Journal of Social & Personal Relationships. 2019. Vol. 36 (9). P. 2693–2713. DOI: 10.1177/0265407518798499.
11. Pedro M., Ribeiro T., Shelton K. Romantic Attachment and Family Functioning: the Mediating Role of Marital Satisfaction // Journal of Child & Family Studies. 2015. Vol. 24 (11). P. 3482–3495. DOI: 10.1007/s10826-015-0150-6.
12. Варга А.Я. Введение в системную семейную психотерапию. М. : Когито-Центр, 2011. 182 с.
13. Волкова А.Н. Психология брака и семьи. СПб. : СПбГПИМА, 2003. Ч. 1. 106 с.
14. Добряков И.В. Перинатальная психология. СПб. : Питер, 2011. 272 с.
15. Кружинин В.Н. Психология семьи. СПб. : Питер, 2012. 176 с.
16. Олифинович Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф. Психология семейных кризисов. СПб. : Речь, 2006. 357 с.
17. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб. : Питер, 1999. 656 с.
18. Витакер К. Полномочные размышления семейного психотерапевта. М. : Класс, 1998. 208 с.
19. Добряков И.В. Семейные факторы, влияющие на формирование различных типов психологического компонента гестационной доминанты // Российский психиатрический журнал. 2011. № 2. С. 35–40.
20. Гроздова Е.В., Лидерс А.Г. Комплементарность супругов и удовлетворенность браком // Семейная психология и семейная терапия. 2009. № 2. С. 97–105.
21. Смуриной И.Е. Особенности конфликтов в сексуально-эротической сфере супружеских отношений // Психология и психотехника. 2013. № 5. С. 446–465.
22. Бибикина Е.А., Добряков И.В. Особенности психологического компонента гестационной доминанты у женщин с различными типами сбалансированности семейной

- системы // Профилактическая и клиническая медицина (Preventive and clinical medicine) : научно-практический журнал. 2012. № 4 (45). С. 56–61.
23. Юнг К.Г. Структура и динамика психического. М. : Когито-Центр, 2008. 480 с.
24. Акинкина Я.М. Метафорические карты в психологической работе с будущими родителями // Современное общество, образование и наука : сб. науч. тр. по материалам междунар. науч.-практ. конф. Тамбов : Юком, 2015. Ч. 2. С. 11–12.
25. Добряков И.В., Прохоров В.Н., Прохорова О.В. Психологическая диагностика в перинатальной психологии // Диагностика в медицинской (клинической) психологии: современное состояние и перспективы / под ред. Н.В. Зверевой, И.Ф. Рошиной. М. : Сам Полиграфист, 2016. С. 118–132.
26. Еремеев Б.А. Статистические процедуры при психологическом изучении текста. СПб. : Образование, 1996. 55 с.

Поступила в редакцию 05.11.2019 г.; принята 11.02.2020 г.

Добряков Игорь Валериевич – кандидат медицинских наук, доцент, старший научный сотрудник научно-организационного отделения Национального медицинского исследовательского центра психиатрии и неврологии им. В.М. Бехтерева Минздрава РФ.

E-mail: dobriakov2008@yandex.ru

Горьковая Ирина Алексеевна – доктор психологических наук, профессор, профессор Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена; заведующая кафедрой психосоматики и психотерапии Санкт-Петербургского государственного педиатрического медицинского университета.

E-mail: iralgork@mail.ru

Микляева Анастасия Владимировна – доктор психологических наук, доцент, профессор Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

E-mail: a.miklyaeva@gmail.com

For citation: Dobriakov, I.V., Gorkovaya, I.A., Miklyaeva, A.V. Representation of Family Functioning In Marital Relations Using the “Associative Rhombus” Technique (Students Case Study). *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2020; 76: 78–90. doi: 10.17223/17267080/76/5. In Russian. English Summary

Representation of Family Functioning In Marital Relations Using the “Associative Rhombus” Technique (Students Case Study)

I.V. Dobriakov^a, I.A. Gorkovaya^b, A.V. Miklyaeva^c

^a Saint-Petersburg V.M. Bekhterev Psychoneurological Research Institute, 3, Bekhtereva str., St. Petersburg, 192019, Russian Federation

^b Saint-Petersburg State Pediatric Medical University, 2, Litovskaya Str., St. Petersburg, 194100, Russian Federation

^c Herzen State Pedagogical University of Russia, 48, Moika Emb., St. Petersburg, 191186, Russian Federation

Abstract

The article presents the description of the “Associative rhombus” technique, which was developed by I. V. Dobriakov to identify unconscious and hidden experiences associated with different aspects of life, as well as the results of its approbation on the youth sample in order to analyze the representations of family functions in marital relations. The technique “Associative rhombus” is based on the principles of K. Jung’s associative experiment. It is an associative procedure, which combines the principles of directed and chain variants of the associative

experiment. The results of the technique approbation show its potential for identification of representations about family functions realized in marital relations (evidence from student youth). 175 unmarried students of higher educational institutions of St. Petersburg aged 18-23 years (93 females and 82 males) took part in the testing of the technique. The concepts of “husband” and “wife” were used as associative stimulus. As a result, 3005 semantic units were obtained, which were subjected to deductive content analysis for their correlation with the main functions of the family (household, social control, spiritual and cultural communication, affiliation, sexual-erotic, reproductive, parental). The analysis shows that the associations proposed by respondents for characterizing marital roles reflect all functional aspects of family relations. The emotional affiliation function of marital relationships was most frequently mentioned (64.10%). The second most frequent associations were connected with household aspect of marital relations. Then, in descending order, there were the parental function and the function of social control. The function of spiritual communication and sexual-erotic function had the lowest frequency. A comparison of the associations proposed by men and women revealed potential “stress points” in the relationship between spouses at the early stages of marriage, including the degree of emotional involvement of partners in marital relations, as well as the distribution of influence and boundaries of spouses’ responsibility in family relations. The percentage of associations assigned to certain functions of family relations probably reflects the specifics of youth, but it is important to note that during associating with the “Associative rhombus” technique respondents are able to express their ideas about every functions of the family. On the basis of these results, the potential of the “Associative rhombus” technique for solving various problems in the field of premarital and family counseling is characterized.

Keywords: “Associative rhombus”; family; marital relations; family functions; premarital counseling; family counseling; youth; students.

References

1. Semenov, Yu.I. (2010) *Proiskhozhdenie braka i sem'i* [The Origin of Marriage and Family]. Moscow: KRASAND.
2. Rean, A.A. (2018) The Family in the Structure of Values of Young People. *Russian Education & Society*. 60(1). pp. 43–57. DOI: 10.1080/10609393.2018.1436294
3. Hu, Y. & Scott, J. (2014) Family and Gender Values in China: Generational, Geographic, and Gender Differences. *Journal of Family Issues*. 39(9). pp. 1–27. DOI: 10.1177/0192513X14528710
4. Knight, G.P., Carlo, G., Basilio, C.D. & Jacobson, R.P. (2015) Familism Values, Perspective Taking, and Prosocial Moral Reasoning: Predicting Prosocial Tendencies Among Mexican American Adolescents. *Journal of Research of Adolescence*. 25(4). pp. 614–621. DOI: 10.1111/jora.12164
5. Kuperberg, A. (2019) Premarital cohabitation and direct marriage in the United States: 1956–2015. *Marriage & Family Review*. 55(5). pp. 457–475. DOI: 10.1080/01494929.2018.1518820
6. Bezrukova, O.N. (2007) Materinstvo v kontekste sotsial'nykh i psikhologicheskikh problem reproduktivnogo zdorov'ya [Maternity in the context of social and psychological problems of reproductive health]. In: Batuev, A.S. (ed.) *Biosotsial'naya priroda materinstva i rannego detstva* [Biosocial Nature of Motherhood and Early Childhood]. St. Petersburg: St. Petersburg State University. pp. 41–119.
7. Eydemiller, E.G., Dobryakov, I.V. & Nikolskaya, I.M. (2006) *Semeynyy diagnoz i semeynaya psikhoterapiya* [Family diagnosis and family psychotherapy]. St. Petersburg: Rech'.
8. Dobryakov, I.V. & Menshakova, A.V. (2014) Udovletvorennost' brakom muzhchin i zhenshchin na raznykh stadiyakh formirovaniya supruzheskikh otnosheniy [Satisfaction

- with the marriage in men and women at different stages of marital relations]. *Psikhicheskoe zdorov'e*. 2014. №11 (102). pp. 52–55.
9. Frondzey, S.N. (2013) Spetsifika konfliktov v neofitsial'nom i ofitsial'nom molodezhnykh brakakh [The specifics of conflicts in unofficial and official youth marriages]. *Sborniki konferentsii NITs Sotsiosfera*. 43. pp. 46–50.
 10. Cheung, R.Y., Leung, M.C., Chiu, H.T., Kwan, J.L., Yee, L.T. & Hou, W.K. (2019) Family functioning and psychological outcomes in emerging adulthood: Savoring positive experiences as a mediating mechanism. *Journal of Social & Personal Relationships*. 36(9). pp. 2693–2713. DOI: 10.1177/0265407518798499
 11. Pedro, M., Ribeiro, T. & Shelton, K. (2015) Romantic Attachment and Family Functioning: the Mediating Role of Marital Satisfaction. *Journal of Child & Family Studies*. 24(11). pp. 3482–3495. DOI: 10.1007/s10826-015-0150-6
 12. Varga, A.Ya. (2011) *Vvedenie v sistemnyuyu semeynuyu psikhoterapiyu* [Introduction to systemic family psychotherapy]. Moscow: Kogito-Tsentr.
 13. Volkova, A.N. (2003) *Psikhologiya braka i sem'i* [Psychology of marriage and family]. St. Petersburg: St. Petersburg State Pediatric Medical Academy.
 14. Dobryakov, I.V. (2011) *Perinatal'naya psikhologiya* [Perinatal Psychology]. St. Petersburg: Piter.
 15. Kruzhinin, V.N. (2012) *Psikhologiya sem'i* [Family psychology]. St. Petersburg: Piter.
 16. Olifirovich, N.I., Zinkevich-Kuzemkina, T.A. & Velenta, T.F. (2006) *Psikhologiya semeynykh krizisov* [Psychology of Family Crises]. St. Petersburg: Rech'.
 17. Eydemiller, E.G. & Yustitskis, V. (1999) *Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i* [Psychology and Psychotherapy of the Family]. St. Petersburg: Piter.
 18. Vitaker, K. (1998) *Polnomochnye razmyshleniya semeynogo psikhoterapevta* [Full thinking of a family therapist]. Moscow: Klass.
 19. Dobryakov, I.V. (2011) Semeynye faktory, vliyayushchie na formirovanie razlichnykh tipov psikhologicheskogo komponenta gestatsionnoy dominanty [Family factors affecting the formation of various types of psychological component of the gestational dominant]. *Rossiyskiy psikhiatricheskii zhurnal – Russian Journal of Psychiatry*. 2. pp. 35–40.
 20. Grozdova, E.V. & Liders, A.G. (2009) Komplementarnost' suprugov i udovletvorennost' brakom [Spouse's complementarity and marriage satisfaction]. *Semeynaya psikhologiya i semeynaya terapiya*. 2. pp. 97–105.
 21. Zhmurin, I.E. (2013) Peculiarities of Conflicts between Spouses in Sexual and Erotic Sphere of Marital Relations. *Psikhologiya i psikhotehnika – Psychology and Psychotechnics*. 5. pp. 446–465. (In Russian). DOI: 10.7256/2070-8955.2013.5.6270
 22. Bibikova, E.A. & Dobryakov, I.V. (2012) Osobennosti psikhologicheskogo komponenta gestatsionnoy dominaty u zhenshchin s razlichnymi tipami sbalansirovannosti semeynoy sistemy [the psychological component of gestational dominance in women with various types of family balance systems]. *Profilakticheskaya i klinicheskaya meditsina – Preventive and Clinical Medicine*. 4(45). pp. 56–61.
 23. Jung, K.G. (2008) *Struktura i dinamika psikhicheskogo* [The structure and dynamics of the mental]. Translated from German. Moscow: Kogito-Tsentr.
 24. Akinkina, Ya.M. (2015) Metaforicheskie karty v psikhologicheskoy rabote s budushchimi roditelyami [Metaphorical maps in psychological work with future parents]. In: Akinkina, Ya.M. e tal. *Sovremennoe obshchestvo, obrazovanie i nauka* [Modern Society, Education and Science]. Tambov: Yukom. pp. 11–12.
 25. Dobryakov, I.V., Prokhorov, V.N. & Prokhorova, O.V. (2016) Psikhologicheskaya diagnostika v perinatal'noy psikhologii [Psychological diagnostics in perinatal psychology]. In: Zvereva, N.V. & Roshchina, I.F. (eds) *Diagnostika v meditsinskoj (klinicheskoy) psikhologii: sovremennoe sostoyanie i perspektivy* [Diagnostics in medical (clinical) psychology: current state and prospects]. Moscow: Sam Poligrafist. pp. 118–132.

26. Eremeev, B.A. (1996) *Statisticheskie protsedury pri psikhologicheskom izuchenii teksta* [Statistical procedures for the psychological study of the text]. St. Petersburg: Obrazovanie.

Received 05.11.2019; Accepted 11.02.2020

Igor V. Dobriakov – Associate Professor, Senior Researcher at the St. Petersburg V.M. Bekhterev Psychoneurological Research Institute. Cand. Sc.(Med.).

E-mail: dobriakov2008@yandex.ru

Irina A. Gorkovaya – Professor at Herzen State Pedagogical University of Russia; Head of the Department “Psychosomatics and Psychotherapy”, Saint-Petersburg State Pediatric Medical University. Professor, D. Sc. (Psychol.).

E-mail: iralgork@mail.ru

Anastasia V. Miklyaeva – Professor at Herzen State Pedagogical University of Russia. D. Sc. (Psychol.).

E-mail: a.miklyaeva@gmail.com

УДК 159.9

СТРУКТУРА КОГНИТИВНО-КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИДЕРСТВА КАК БАЗОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ТРАНСФЕССИОНАЛА¹

В.И. Кабрин^а, В.С. Выскочков^{а, б}, И.О. Прудовиков^а

^а Томский государственный университет, 634050, Россия, Томск, пр. Ленина, 36

^б Сибирский государственный медицинский университет Минздрава России, 634050, Россия, Томск, Московский тракт, 2

Представлены результаты исследования структуры когнитивно-креативного потенциала лидерства. Применены методы коммуникативно-когнитивной психосемантики. Выборка составила 78 студентов разных направлений подготовки. В генеральный фактор когнитивно-креативного потенциала лидерства вошли когнитивная сложность восприятия партнеров, эмоционально позитивный фон описания проблем и партнеров, общая оригинальность, потенциальная психосемантическая гибкость. Эти показатели отразили основные аспекты исследуемого феномена.

Ключевые слова: трансфессионал; коммуникативная методология; коммуникативный мир личности; когнитивно-креативный потенциал лидерства; когнитивная психосемантика коммуникативного мира.

Введение

Современный мир каждый год повышает требования к выпускникам высших учебных заведений. Раньше было достаточно стать хорошим специалистом, а теперь softskills является не просто равным по важности набором компетенций по сравнению с профессиональными навыками, но и зачастую ценится гораздо выше. С переходом на проектную систему управления HR-отделы организаций разного профиля все чаще оценивают сформированность именно лидерских качеств для эффективного управления различными проектами [1].

Ряд современных исследований лидерства и его развития сосредоточен на изучении данного феномена в школьной среде [2–6]. Значительно больше работ направлено на изучение лидерства в университетах [7–12]. Классически лидерство рассматривается как набор личностных черт, необходимых для успешного управления, мотивирования сотрудников и способности к организации и некоторой инновационной деятельности [13, 14]. Однако в современных условиях этих компетенций явно недостаточно [14].

Современные проекты становятся сложнее, динамичнее и требуют взаимодействия специалистов из различных областей знаний. При этом важна

¹ Результаты получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России, проект № 0721-2020-0040.

не просто возможность коммуникации, но и определенная чувствительность к другим профессиональным сферам; предполагается, что современный специалист должен быть трансфессионалом. Анализ научной литературы, проведенный Н.А. Ткачёвой, А.Б. Фокиной, показал, что «...“трансфессионал” – это человек, который самостоятельно конструирует траекторию своего образования... формирует свое образование, стремится к самообучению, развитию и достижению новых целей... ведущий поиск навигатор, идущий по лабиринту-траектории своего образования... “сетевик-навигатор”, т.е. “обучатель” того, как пользоваться сетями знаний и как их добывать» [15. С. 185].

Следует понимать, что трансфессионал – это не просто «дилетант широкого профиля» [16. С. 122], это тип личности будущего, становление которого идет по своему, качественно новому творческому вектору. И для управления трансфессионалами уже недостаточно лидерства в классическом его понимании, описанном выше. Такой подход требует иного типа творческой коммуникации, которая влечет за собой формирование нового типа творческой личности, способной участвовать в инициативных разработках сложных трансфессиональных проблем – речь идет о личности креативного лидера [16, 17].

Анализ литературы показывает, что феномен креативного лидерства большинство авторов связывает с креативным управлением и менеджментом. Личность креативного лидера как таковая ими не рассматривается. Обобщенный образ лидера сосредоточен на умении эффективно делиться своим опытом и создавать комфортную среду для подчиненных [18, 19]. В ряде работ также говорится о коммуникативности креативных лидеров, однако не всегда уточняется, о каких конкретно коммуникативных особенностях идет речь [19, 20].

В одной из статей R. Sternberg и соавт. [17] представлена типология креативного лидерства, но, по сути, она выглядит как описание разных видов креативного управления: анализируются различные модели поведения, которые должны приводить организацию к успеху, и прежде всего финансовому. Креативный лидер описывается как человек, «который покупает дешево, а продает дорого» [17. Р. 149]. Более перспективным в этой типологии выглядит тип креативного лидера, способного к синтезу и объединению противопоставляемых друг другу подходов в управлении, соединяющего ранее не соединяемое и показывающего остальным членам организации, как это работает. Он похож на проблемно-ориентированного лидера-интегратора, предлагающего искать новые возможности в динамичной трансформации противоположенных тенденций. Отметим, что анализ этого типа лидерства носит редуцированный характер: например, не проясняются способы и стратегии креативной трансформации подобных противоречий. Таким образом, актуальная диагностика креативного лидера нивелирована до тестов креативности и оценки степени успешности организации, которой лидер руководит.

Представляется, что выход на психологический уровень решения проблемы креативного лидерства можно найти в коммуникативной методоло-

гии. Ключевым моментом в понимании специфики креативного лидерства становится транскомуникация как «латентный смысловой динамизм, транзит которого возникает в любой форме общения, ориентированного на поиск, обнаружение и образование смысла» [21. С. 172]. Ведущим становится формирование смысловых отношений, которые интуитивно трансформируются в процессе коммуникации (как между людьми в процессе живого общения, так и внутри одного человека при встрече с собственными «новыми» и «непонятными» смыслами). Транскомуникация – это всегда встреча с новым, непонятным. Такого рода встреча начинается с выхода за пределы себя и страха быть отвергнутым при желании высказаться и, таким образом, связана с ощущением большого риска. Эта ситуация порождает стресс-мобилизацию (коммуникативный стресс), индуцирует «транс» как переход границ и децентрацию, что неизбежно увеличивает вероятность отклика и реализацию встречи. Это перерождение энергии стресса в энергию транса может рассматриваться как первичное творческое достижение и создание новых смыслов.

Многообразие коммуникативных пространств, их сложность и уникальность формируют неповторимый транскомуникативный мир личности, а ее вовлеченность в этот сложный круговорот со-творчества и со-присутствия реализует творческий потенциал человека и приводит к со-реализации и соучастию [Там же].

Развитие потенциала когнитивно-креативного лидерства является задачей, решение которой позволит университетам прицельно готовить специалистов-трансфессионалов, способных инициировать генерацию новых идей и управлять креативными проектными командами профессионалов из различных областей знаний. Однако такое движение невозможно без глубокого системного эмпирического изучения феномена когнитивно-креативного лидерства.

Цель данного исследования – изучение внутренней структуры потенциала когнитивно-креативного лидерства. Предполагается, что креативные характеристики личности и коммуникативного мира студента образуют специфические связи, изучив которые, можно выделить структуру потенциала когнитивно-креативного лидерства.

Актуальность этого направления подтверждается исследованиями отечественных и зарубежных авторов, отмечающих необходимость эмпирического изучения структуры данного феномена. Кроме того, исследование решало задачу оценки влияния потенциала когнитивно-креативного лидерства на учебную успеваемость. Успеваемость была выбрана как один из наиболее простых, доступных и важных параметров для университетов и их студентов.

Материалы и методы исследования

Для достижения поставленной цели были собраны сведения об успеваемости студентов (средний балл за все время обучения). В соответствии

с целью исследования акцент был сделан на когнитивную психосемантику применяемых методов:

- метод моделирования коммуникативных миров (ММКМ);
- метод психосемантического графа (МПСГ);
- методика «Креативный тип личности» по Майерс–Бриггс (МВТИ);
- шкалограммный профиль коммуникабельности (ШПК);
- методика SNA (социограмма).

Совокупное количество шкал методик составляет 102, однако для корректного анализа были выведены из исследования шкалы, ранее показавшие взаимозависимость (получены путем простых алгебраических действий с другими шкалами), поэтому осталось 54 переменных.

В исследовании приняли участие 78 студентов первого и третьего курсов одного из сибирских вузов разных направлений подготовки; из них 38 девушек и 40 юношей. Для снижения вероятности получения «ожидаемых и одобряемых» ответов цель опроса для респондентов была обозначена как «исследование личностных особенностей студентов для совершенствования учебного процесса». Эта формулировка должна была мотивировать участников к саморефлексии и более откровенному описанию своего внутреннего и внешнего мира.

После вводной части респондентам предлагалось заполнить методики. Некоторые методики (ММКМ и МПСГ) сопровождались примерами для заполнения, что позволило сократить время погружения в смысл методик и минимизировать вероятность ошибки заполнения. Средняя продолжительность исследования составила 60 мин. При первичной обработке данных из общей выборки были удалены неполные результаты и анкеты с ошибками, в результате объем выборки сократился до 68 человек (средний возраст 18 лет), из которых 32 девушки и 36 юношей. Статистический анализ данных проводился с помощью Statistica 13. Были применены непараметрический критерий Спирмена (для анализа корреляционных связей), метод множественного регрессионного анализа (для оценки влияния изучаемых переменных на успеваемость студентов) и метод анализа главных компонент (РСА).

Результаты исследования

В результате проведенного корреляционного анализа было выявлено несколько переменных, образующих между собой наиболее сильные и важные для исследования корреляционные связи.

Показатели метода ММКМ:

- конструктивный фон по партнерам (КФ(п)) – показал степень позитивного восприятия партнеров;
- социосемантический объем коммуникативного мира (Π) – показал когнитивную сложность в восприятии респондентом своих партнеров;
- общая оригинальность (ОО) – отразила оригинальность, самобытность и непохожесть коммуникативного мира респондента;

– креативный момент в описании партнеров (КрМ(п)) – показал стресс-трансформативный (переход энергии стресса в энергию транса) момент при описании партнера.

Показатели метода МПСГ:

– потенциальная психосемантическая гибкость описания себя (ППСГ(сам)) – отразила самодостаточность и внутреннюю сложность представленных респондентом личностных качеств и их потенциальность;

– потенциальная психосемантическая гибкость описания партнера (ППСГ(парт)) – фиксирует наличие дополнительного ресурса для поиска новых решений и работы с противоречиями; не имея четкой взаимосвязи между качествами, дает условное «пространство маневра» и альтернативную возможность для оценки искомой связи в каждый момент времени.

Показатели социометрии:

– центральность по близости (Closeness Centrality) – показала близость респондента к центру своей социальной группы и остальным ее участникам;

– центральность взаимности (Betweenness Centrality) – показала меру посредничества респондента в своей социальной группе, т.е. частоту обращений к нему для установления контактов с другими участниками группы;

– центральность по собственному вектору (Eigenvector Centrality) – фиксирует близость респондента к наиболее популярным участникам его социальной группы.

С помощью критерия Спирмена были получены корреляции, которые можно условно разделить на два блока. В первый блок вошли следующие корреляционные пары: центральность по близости с потенциальной психосемантической гибкостью описания себя ($r = 0,34$; $p < 0,05$), потенциальной психосемантической гибкостью описания партнера ($r = 0,33$; $p < 0,05$), успеваемостью ($r = 0,41$; $p < 0,05$) и конструктивным фоном по партнерам ($r = 0,30$; $p < 0,05$). Успеваемость обнаружила связи с потенциальной психосемантической гибкостью описания себя ($r = 0,33$; $p < 0,05$), социосемантическим объемом коммуникативного мира ($r = 0,35$; $p < 0,05$), конструктивным фоном по партнерам ($r = 0,37$; $p < 0,05$) и центральностью по собственному вектору ($r = 0,409$; $p < 0,05$). Центральность по собственному вектору выявила связи с потенциальной психосемантической гибкостью описания себя ($r = 0,33$; $p < 0,05$) и конструктивным фоном по партнерам ($r = 0,31$; $p < 0,05$). Помимо этого, обнаружена связь между социосемантическим объемом коммуникативного мира и потенциальной психосемантической гибкостью описания партнера ($r = 0,36$; $p < 0,05$).

Во второй блок вошли следующие корреляционные пары: обнаружилась отрицательная связь потенциальной психосемантической гибкости описания партнера с центральностью взаимности (мерой посредничества) ($r = -0,40$; $p < 0,05$), а также выявлена положительная связь с общей оригинальностью ($r = 0,30$; $p < 0,05$) и креативным моментом в описании партнеров ($r = 0,25$; $p < 0,05$). Кроме того, отрицательную связь имеют общая оригинальность и центральная взаимность (мера посредничества) ($r = -0,25$; $p < 0,05$).

В результате проведенного анализа методом главных компонент (РСА) была определена одна статистически значимая главная компонента. Также были оценены мощности переменных, участвующих в основных корреляционных связях (таблица).

**Нагрузки переменных в общей дисперсии данных
по методу главных компонент (РСА)**

Переменная	Значимость переменной	
	Мощность	Значимость
Социосемантический объем коммуникативного мира (П)	0,682	1
Конструктивный фон по партнерам (КФ(п))	0,521	4
Общая оригинальность (ОО)	0,475	5
Потенциальная психосемантическая гибкость описания себя (ППСГ(сам))	0,467	6
Потенциальная психосемантическая гибкость описания партнера (ППСГ(парт))	0,326	10
Центральность по близости (Closeness Centrality)	0,290	12
Креативный момент в описании партнеров (КрМ(п))	0,203	21
Центральность по собственному вектору (Eigenvector Centrality)	0,203	22
Центральность взаимности (Betweenness Centrality)	0,149	30

Отдельно для оценки вклада переменных, участвующих в основных корреляционных связях в структуре потенциала когнитивно-креативного лидерства, в параметр успеваемости был проведен регрессионный анализ, показавший значимое влияние только одной переменной – центральности взаимности (меры посредничества) ($\beta = -0,305$, $p = 0,025$).

Обсуждение результатов

Поскольку метод главных компонент учитывает полную дисперсию всех параметров с целью минимизации основных переменных, в главной компоненте были выделены параметры с максимальной нагрузкой (мощностью):

- 1) когнитивная сложность восприятия и описания партнеров (социосемантический объем коммуникативного мира) – 0,682;
- 2) эмоционально-позитивный фон восприятия проблем и партнеров в коммуникативном мире (конструктивный фон) – 0,521;
- 3) общая оригинальность (минимальная частота встречаемости формулировок тем и партнеров коммуникативного мира личности в общем тезаурусе выборки) – 0,475;
- 4) потенциальная психосемантическая гибкость описания себя – 0,467.

Эти показатели комплексно отражают основные существенные характеристики когнитивно-креативного потенциала лидера. Дальнейшие исследования позволят углубить и уточнить понимание его смысловой структуры, однако эти четыре концептуальные координаты представляются весьма перспективными.

Из 54 исследуемых переменных было выделено 10 наиболее значимых, что подтверждает их определяющее влияние на всю модель потенциала когнитивно-креативного лидерства. Результаты корреляционного анализа наглядно представлены в корреляционных графах. На рис. 1 показаны взаимосвязи первого блока корреляционных пар.

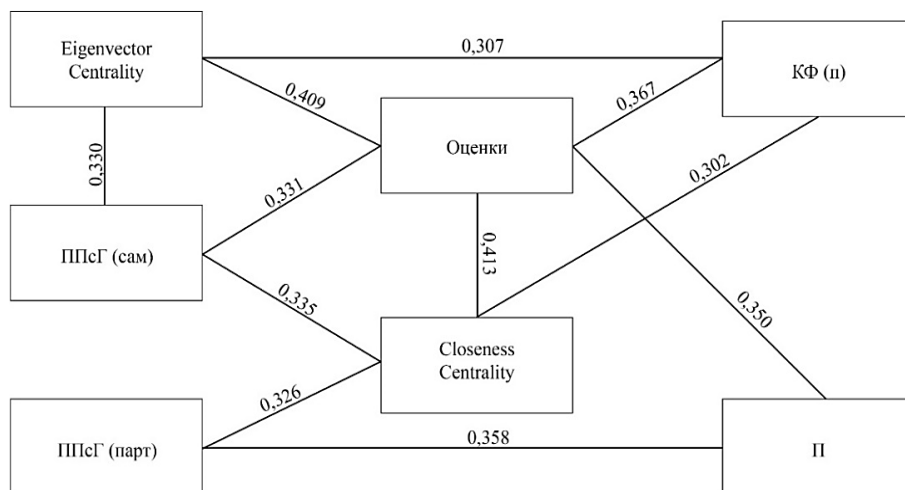


Рис. 1. Корреляционный граф первого блока корреляционных пар:

КФ(п) – конструктивный фон по партнерам, П – социосемантический объем коммуникативного мира, ППСГ(сам) – потенциальная психосемантическая гибкость описания себя, ППСГ(парт) – потенциальная психосемантическая гибкость описания партнера, Closeness Centrality – центральность по близости, Eigenvector Centrality – центральность по собственному вектору

Наиболее сильные связи были выявлены между успеваемостью, центральностью по близости и центральностью по собственному вектору. Это может свидетельствовать о том, что у современного студента успеваемость является определенным критерием учебной успешности и, соответственно, его образовательного статуса. Связь успешности образовательного статуса с количеством значимых связей в группе указывает на то, что показатели успеваемости в студенческий период являются фактором, благоприятствующим установлению значимых связей и социокультурного развития студента в целом.

Следующие сильные связи успеваемости были обнаружены с другими социоцентрическими показателями – социосемантическим объемом коммуникативного мира и конструктивным фоном по партнерам. Можно предположить, что студенты, имея высокие оценки и плотные социальные взаимодействия, склонны к позитивному восприятию своих партнеров, подчеркивая насыщенность и разнообразие своих межличностных отношений. При этом опосредованная (через социосемантический объем коммуникативного мира) положительная связь между успеваемостью и потенциальной психосемантической гибкостью в описании партнеров свиде-

тествует о наличии ресурса для появления новых социальных связей и коммуникативной открытости неизвестному опыту. Это позволяет студенту стать лидером в новой группе или в неожиданной ситуации, что может быть признаком креативного лидера.

Корреляционный граф, представленный на рис. 1, дополняется связями потенциальной психосемантической гибкости по партнерам с общей оригинальностью (рис. 2). Рисунок 2 отображает взаимосвязи второго блока корреляционных пар.

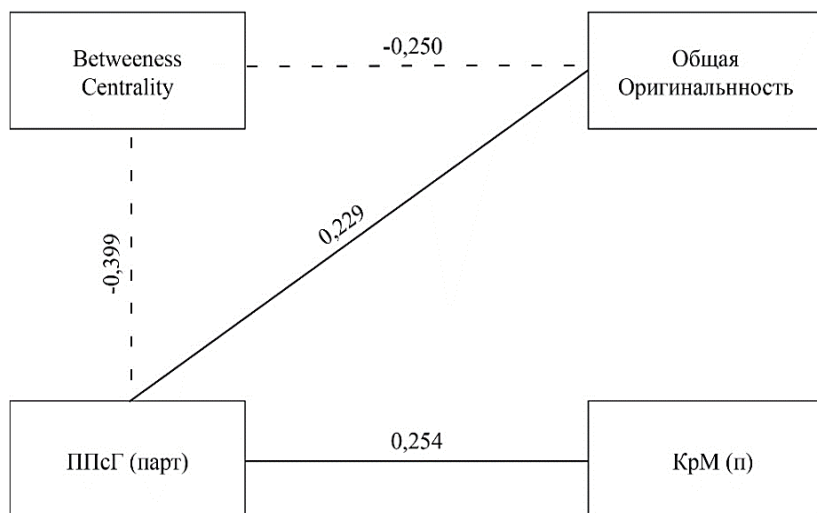


Рис. 2. Корреляционный граф второго блока корреляционных пар:
Betweenness Centrality – центральность взаимности, ППсГ(парт) – потенциальная психосемантическая гибкость описания партнера, КрМ(п) – креативный момент в описании партнеров

Отрицательная связь между общей оригинальностью и центральностью взаимности, а также между потенциальной психосемантической гибкостью описания партнера и центральностью взаимности, вероятнее всего, показывает, что склонность к посредничеству не ведет к глубокому избирательному контакту. Посредничество тяготеет к поверхностным отношениям; при этом избыточность контактов снижает потенциальную гибкость и избирательность в общении.

С другой стороны, выявлена положительная связь потенциальной психосемантической гибкости описания партнера с общей оригинальностью и креативным моментом в описании партнеров. Это говорит о том, что личность склонна к стресс-трансформации тогда, когда ее коммуникативный мир имеет определенный ресурс для соединения сложных конструктов, что является характеристикой креативного лидера. Это подтверждается положительной связью с общей оригинальностью, которая является дополнительным источником для реализации стресс-трансформации и индикатором креативности.

Важность именно транскомуникативных отношений в группе, особенно с членами своей команды, для креативного лидера подтверждается положительными связями с показателями, направленными на описание партнеров, а не на самого себя.

Помимо анализа структуры когнитивно-креативного потенциала лидерства, интересна выраженность влияния этого феномена на успеваемость как на простой показатель успешности студента (учитывая, что успеваемость является важным показателем для самих вузов). Было оценено влияние выявленных основных компонентов когнитивно-креативного потенциала лидерства на академическую успеваемость. Результаты регрессионного анализа показали, что единственной статистически значимой переменной, отрицательно влияющей на успеваемость, оказалась центральность взаимности, которая занимает лишь тридцатую позицию по мощностям переменных в представленной модели. Это означает, что влияние когнитивно-креативного потенциала лидерства на успеваемость достаточно низкое. Отрицательная связь обнаружила большую склонность креативных лидеров к выстраиванию особого коммуникативного поля внутри группы, чем к непосредственному и деятельному участию в учебном процессе.

На сегодняшний день большинство образовательных практик высшей школы не имеет проблемного характера, запускающего креативную альтернативность мышления. Более того, ориентация на стереотипные, репродуктивные задания (как, например, создание электронной презентации, которое занимает больше времени, чем несет смысловой нагрузки, и остается, по сути, механическим воспроизводством знаний) может отталкивать креативного лидера от включения в данные задачи.

Ограничения

Основным ограничением проведенного исследования являются размер выборки и ее специфичность. Увеличение выборки в дальнейшем через привлечение магистрантов и аспирантов будет способствовать как уточнению данных, так и выделению специфических и неспецифических параметров в структуре потенциала когнитивно-креативного лидерства. Расширение количества респондентов позволит использовать метод факторного анализа для более детальной конкретизации его структуры.

Заключение

Статья открывает цикл работ, направленных на исследование феномена когнитивно-креативного потенциала лидерства в русле холодинамической и транскомуникативной методологии. Психосемантические методы позволили определить вклад характеристик коммуникативного мира студентов в картину когнитивно-креативного потенциала лидерства. Выявленные

взаимосвязи подтверждают гипотезу других исследований об особой структуре этого феномена. Полученные данные свидетельствуют о необходимости более глубокого изучения этого сложного феномена.

Показательно, что в контексте изучаемой модели успеваемость студентов вносит небольшой вклад в когнитивно-креативный потенциал лидерства. Однако необходимо помнить об ограничениях данного исследования: полученная модель применима к выборке студентов. Частичное снятие ограничения произойдет по мере включения в выборку магистрантов и аспирантов разных направлений подготовки. Ее расширение позволит более точно и достоверно оценить вклад коммуникативного мира и его характеристик в структуру когнитивно-креативного потенциала лидерства.

Данные будущих исследований помогут трансформировать или внести существенные коррективы в образовательный процесс для более качественной и прицельной подготовки креативных лидеров будущего. Проведенное исследование уже проблематизирует образовательный контур – насколько существующие концепты, формы и методы образования соответствуют задачам подготовки креативного лидера-трансфессионала, затребованного современными изменениями цифрового постиндустриального общества.

Литература

1. Ефимов В.С. Вызовы будущего: высшая школа России в ситуации постиндустриального перехода // Вестник Новосибирского государственного университета экономики и управления. 2012. № 3. С. 40–57.
2. Тофт В.О. Лидерство в представлениях обучающихся старших классов школы // Социальные отношения. 2014. № 1(8). С. 42–47.
3. Рязанцева А.Г., Микерова Г.Г. Лидерство в коллективе класса и его влияние на адаптацию первоклассников в школе // Концепт : научно-методический электронный журнал. 2017. Т. 34. С. 85–91.
4. Михайлова О.Б. Гендерные характеристики лидерских качеств и инновационности у старшеклассников // Психология образования в поликультурном пространстве. 2016. № 36 (4). С. 14–21.
5. Котельникова А.В. Проблемы детского лидерства в отечественной психолого-педагогической науке // Учитель и время. 2017. № 12. С. 126–131.
6. Метнева М.В. Теоретические аспекты проблемы развития лидерских качеств в подростковом возрасте // Научные горизонты. 2018. № 11-1 (15). С. 219–222.
7. Шафиков А.Х. Изучение лидерства в Гарвардском университете // Управление устойчивым развитием. 2016. № 4 (05). С. 65–70.
8. Анисимов, Н.Д., Бударин П.Ю., Касьяник Ю.В. Оценка способностей к лидерству и командному сотрудничеству у студентов // Вестник университета. 2014. № 20. С. 165–170.
9. Вержибок Г.В. Социально-психологические контексты лидерства у студентов // Наука. Мысль. 2014. № 12. С. 9–17.
10. Coffey A., Lavery S. Student leadership the middle year: a matter of concern // Improving schools. 2017. Vol. 21 (2). P. 187–200. DOI: 10.1177/1365480217732223.

11. Gott T., Bauer T., Long K. Student leadership today, professional employment tomorrow // New Directions for student leadership. 2019. Vol. 162. P. 91–109. DOI: 10.1002/yd.20336.
12. Schmidt W.J., Eno A.C., Breen M.J., Linenberger J.S. Medical student leadership disposition in the first year of medical school // Medical science educator. 2018. Vol. 28 (11). P. 281–284. DOI: 10.1007/s40670-018-0555-0.
13. Логвинов И.Н. Психология эффективного лидерства: современные исследования курских психологов // Ученые записки : электронный научный журнал Курского государственного университета. 2015. № 2 (34). С. 199–206.
14. Petriglieri G., Petriglieri J.L. Can business schools humanize leadership // Academy of Management Learning & Education. 2015. Vol. 14, № 4. P. 625–647. DOI: <http://dx.doi.org/10.5465/amle.2014.0201>
15. Ткачева Н.А., Фокина А.Б. Трансфессионализм и профессиональный потенциал молодежи // Успехи современной науки и образования. 2016. № 9. С. 185–186.
16. Кабрин В.И. Креативное лидерство: транскультуральная перспектива // Сибирский психологический журнал. 2015. № 58. С. 121–135. DOI: 10.17223/17267080/63/12.
17. Sternberg R., Kaufman J., Pretz J. A Propulsion model of creative leadership // Creativity and Innovation Management. 2004. Vol. 13, is. 3. P. 145–153. DOI: 10.1111/j.0963-1690.2004.00304.x.
18. Carmeli A., Gelbard R., Reiter-Palmon R. Leadership, Creative Problem-Solving Capacity, and Creative Performance: the Importance of Knowledge Sharing // Hum. Resour. Manage. 2013. № 52. P. 95–121. DOI: 10.1002/hrm.21514.
19. Rickards T., Moger S. Creative Leadership Processes in Project Team Development: an Alternative to Tuckman's Stage Model // British Journal of Management. 2002. № 11. P. 273–283. DOI: 10.1111/1467-8551.00173.
20. Ibbotson P., Darso L. Directing creativity: the art and craft of creative leadership // Journal of Management & Organization. 2008. № 14 (5). P. 548–559. DOI: 10.1017/S1833367200003035.
21. Кабрин В.И. Креативное лидерство в холодинамике коммуникативных миров самообновляющейся организации // Сибирский психологический журнал. 2017. № 63. С. 170–183. DOI: 10.17223/17267080/63/12.

*Поступила в редакцию 28.02.2020 г.; повторно 10.05.2020 г.;
принята 25.05.2020 г.*

Кабрин Валерий Иванович – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности Томского государственного университета.

E-mail: kabrin@list.ru

Высочков Владимир Сергеевич – ассистент кафедры фундаментальной психологии и поведенческой медицины Сибирского государственного медицинского университета Минздрава РФ; аспирант Томского государственного университета.

E-mail: vysko4kov@yandex.ru

Прудовиков Игорь Олегович – аспирант Томского государственного университета.

E-mail: one_1709@mail.ru

For citation: Kabrin, V.I., Vyskochkov, V.S., Prudovikov, I.O. Structure of the Cognitive-creative Leadership Potential as a Basic Competence of a Future Trans-professional. *Sibirskiy Psikhologicheskij Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2020; 76: 91–104. doi: 10.17223/17267080/76/6. In Russian. English Summary

Structure of the Cognitive-creative Leadership Potential as a Basic Competence of a Future Trans-professional¹

V.I. Kabrin^a, V.S. Vyskochkov^{a, b}, I.O. Prudovikov^a

^a Tomsk State University, 36, Lenin Ave., Tomsk, 634050, Russian Federation

^b Siberian State Medical University, 2, Moscovsky Tr., Tomsk, 634050, Russian Federation

Abstract

With the transition to a project management system, HR departments of various organizations increasingly evaluate the leadership formation qualities for the effective project management. Moreover, not only the ability to communicate, but also certain sensitivity to other professional areas is important: it is assumed that a modern specialist should be a trans-professional.

The purpose of this paper is to study the internal structure of cognitive-creative leadership potential. We assume that creative characteristics of a student's personality and their communicative world form specific connections. The study of such connections is able to distinguish the structure of cognitive-creative leadership potential.

The emphasis was placed on the cognitive psychosemantics of the methods used: the method of modeling communicative worlds, the method of the psychosemantic graph, the method of «Creative personality type» according to Myers-Briggs, the Scalogram profile of sociability, the SNA method (sociogram).

The study involved 78 students of one of the Siberian universities in different areas of training from first and third year (38 female and 40 male). To reduce the chance of receiving «expected and approved» answers, the purpose of the survey for respondents was designated as «a study of the personal characteristics of students to improve the educational process». This formulation was supposed to motivate participants to self-reflection and a more frank description of their inner and outer world.

Statistical analysis of the data was made using Statistica 13. The Spearman non-parametric criterion (for analyzing correlation relationships), the multiple regression analysis method (for assessing the influence of the studied variables on student's academic performance) and the principal component analysis (PCA) were applied.

According to the PCA, four parameters with the maximum weight were identified: the cognitive complexity of the perception and description of partners (socio-semantic volume of the communicative world); emotionally-positive background of the perception of problems and partners in the communicative world (constructive background), general originality (wording of topics and partners of the communicative world of the personality in the general thesaurus of the sample with minimum frequency of occurrence), and potential psychosemantic flexibility of self-description. These indicators comprehensively reflect the main essential characteristics of the cognitive-creative potential of leadership.

The revealed negative correlation of the creative leaders characteristics with academic performance may show that most educational practices of higher education do not have a problematic character that triggers a creative thinking alternative. However, it is significant that in the context of the studied model, students' academic performance makes a small contribution to the cognitive-creative potential of leadership.

¹ Trans-professional is the authors' term for a person who succeeded in two or more professions and is able to overcome the borders of his professional fields if necessary. A trans-professional transports his knowledge and technologies from one field of study to another, creating the new knowledge and technologies.

Thus, the conducted study problematizes the educational circuit: how the existing concepts, forms and methods of education correspond to the tasks of preparing a creative leader and trans-professional who is required by modern changes in the digital post-industrial society.

Keywords: trans-professional; communicative methodology; communicative world of personality; cognitive-creative potential of leadership; cognitive psychosemantics of the communicative world.

References

1. Efimov, V.S. (2012) Future challenges: high school of Russia in postindustrial transition. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta ekonomiki i upravleniya – Vestnik NSUEM*. 3. pp. 40–57. (In Russian).
2. Toft, V.O. (2014) Leadership in perceptions of senior classes students at school. *Sotsial'nye otnosheniya*. 1(8). pp. 42–47. (In Russian).
3. Ryazantseva, A.G. & Mikerova, G.G. (2017) Liderstvo v kollektive klassa i ego vliyanie na adaptatsiyu pervoklassnikov v shkole [Leadership in the class team and its impact on the adaptation of first-graders in school]. *Kontsept*. 34. pp. 85–91.
4. Mikhaylova, O.B. (2016) Gender characteristics of leadership qualities and innovation of senior pupils. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve – Educational Psychology in Polycultural Space*. 36(4). pp. 14–21. (In Russian).
5. Kotelnikova, A.V. (2017) Child leadership problem in psycho-pedagogical science of our country. *Uchitel' i vremya*. 12. pp. 126–131. (In Russian).
6. Metneva, M.V. (2018) Theoretical aspects of the problem of designing psychologically safe educational environment in the elementary school. *Nauchnye gorizonty*. 11-1(15). pp. 219–222. (In Russian).
7. Shafikov, A.Kh. (2016) Izuchenie liderstva v Garvardskom universitete [Learning Leadership at Harvard University]. *Upravlenie us-toychivym razvitiem*. 4(05). pp. 65–70.
8. Anisimov, N.D., Budarin, P.Yu. & Kasyanik, Yu.V. (2014) Otsenka sposobnostey k liderstvu i komandnomu sotrudnichestvu u studentov [Leadership Assessment and team collaboration among students]. *Vestnik universiteta*. 20. pp. 165–170.
9. Verzhibok, G.V. (2014) Sotsial'no-psikhologicheskie konteksty liderstva u studentov [Socio-psychological contexts of leadership in students]. *Nauka. Mysl'*. 12. pp. 9–17.
10. Coffey, A. & Lavery, S. (2017) Student leadership the middle year: a matter of concern. *Improving schools*. 21(2). pp. 187–200. DOI: 10.1177/1365480217732223
11. Gott, T., Bauer, T. & Long, K. (2019) Student leadership today, professional employment tomorrow. *New Directions for Student Leadership*. 162. pp. 91–109. DOI: 10.1002/yd.20336
12. Schmidt, W.J., Eno, A.C., Breen, M.J. & Linenberger, J.S. (2018) Medical student leadership disposition in the first year of medical school. *Medical Science Educator*. 28(11). pp. 281–284. DOI: 10.1007/s40670-018-0555-0
13. Logvinov, I.N. (2015) Psychology of effective leadership: modern researches of Kursk psychologists. *Uchenye zapiski – Scientific Notes*. 2(34). pp. 199–206. (In Russian).
14. Petriglieri, G. & Petriglieri, J.L. (2015) Can business schools humanize leadership. *Academy of Management Learning & Education*. 14(4). pp. 625–647. DOI: <http://dx.doi.org/10.5465/amle.2014.0201>
15. Tkacheva, N.A. & Fokina, A.B. (2016) Transfessionalizm i professional'nyy potentsial molodezhi [Transfessionalism and the professional potential of youth]. *Uspekhi sovremennoy nauki i obrazovaniya*. 9. pp. 185–186.
16. Kabrin, V.I. (2015) The creative leadership: transcultural prospect. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 58. pp. 121–135. (In Russian). DOI: 10.17223/17267080/63/12

17. Sternberg, R., Kaufman, J. & Pretz, J. (2004) A Propulsion model of creative leadership. *Creativity and Innovation Management*. 13(3). pp. 145–153. DOI: 10.1111/j.0963-1690.2004.00304.x
18. Carmeli, A., Gelbard, R. & Reiter-Palmon, R. (2013) Leadership, Creative Problem-Solving Capacity, and Creative Performance: the Importance of Knowledge Sharing. *Human Resource Management*. 52. pp. 95–121. DOI: 10.1002/hrm.21514
19. Rickards, T. & Moger, S. (2002) Creative Leadership Processes in Project Team Development: an Alternative to Tuckman's Stage Model. *British Journal of Management*. 11. pp. 273–283. DOI: 10.1111/1467-8551.00173
20. Ibbotson, P. & Darso, L. (2008) Directing creativity: the art and craft of creative leadership. *Journal of Management & Organization*. 14(5). pp. 548–559. DOI: 10.1017/S1833367200003035
21. Kabrin, V.I. (2017) Creative leadership in holodynamics of the communicative worlds of self-renewed organization. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 63. pp. 170–183. (In Russian). DOI: 10.17223/17267080/63/12

Received 28.02.2020; Revised 10.05.2020;
Accepted 25.05.2020

Valery I. Kabrin – Professor, Department of Personality Psychology, Tomsk State University. Professor, D. Sc. (Psychol.).

E-mail: kabrin@list.ru

Vladimir S. Vyskochkov – Assistant, Department of Fundamental Psychology and Behavior Medicine, Siberian State Medical University. Graduate Student, Tomsk State University.

E-mail: vysko4kov@yandex.ru

Igor O. Prudovikov – Graduate Student, Tomsk State University.

E-mail: one_1709@mail.ru

УДК 159.9

РЕФЛЕКСИВНАЯ ГОТОВНОСТЬ К ОСВОЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

А.В. Тараканов^а, И.В. Архипова^б, М.В. Ляшенко^с,
О.А. Дураченко^б, Т.Э. Сизикова^б

^а Новосибирский государственный технический университет, 630073, Россия, Новосибирск, пр. К. Маркса, 20

^б Новосибирский государственный педагогический университет, 630126, Россия, Новосибирск, ул. Вилуйская, 28

^с Сибирский государственный университет путей сообщения, 630049, Россия, Новосибирск, ул. Дуси Ковальчук, д. 191

Статья посвящена проблеме рефлексивной готовности к освоению профессиональных компетенций. Показано, что критерием такой готовности является степень соответствия (слияния) интенциональности рефлексии и общекультурных компетенций, когда процесс интериоризации общекультурных компетенций еще не завершен, но определенные направленности рефлексии уже сформированы. Для сбора данных применен Опросник «Фокус рефлексии» (ОФР) Т.Э. Сизиковой. Было исследовано шесть групп профессиональных профилей: педагогический, психологический, военный, менеджерский, экономический, технический. Получены значимые достоверные различия между группами, свидетельствующие о взаимном отражении направленностей рефлексии и общекультурных компетенций, активности механизма «рефлексия–мотив–воля». Даются рекомендации по развитию рефлексии на начальных этапах профессионального обучения в вузе, акцентирующие внимание на важности общекультурных компетенций в соответствии с механизмом «рефлексия–мотив–воля».

Ключевые слова: рефлексия; профессиональная рефлексия; рефлексивная готовность; рефлексивная профессиональная готовность; общекультурные компетенции; профессиональные компетенции; механизм «рефлексия–мотив–воля»; профили рефлексии профессиональной направленности.

Введение

На современном этапе развития общества к профессионализму специалиста предъявляются высокие требования. Современный специалист – это личность, способная анализировать, корректировать, варьировать и совершенствовать свою профессиональную деятельность. По нашему мнению, необходимым условием этого совершенствования является профессиональная рефлексия. Под профессиональной рефлексией большинством психологов понимается соотнесение субъектом возможностей своего «Я» с тем, чего требует избранная (избираемая) профессия, в том числе – с существующими о ней представлениями. Профессиональная рефлексия является основой для профессиональной готовности, под которой мы понимаем

ценностно-смысловое и мотивационно-волевое ядро в деятельности, направленной на освоение профессиональных знаний, умений и навыков, а также профессиональное самосовершенствование. Между профессиональной рефлексией и профессиональной готовностью существуют взаимопределяющие отношения: профессиональная готовность формируется на основе профессиональной рефлексии, и профессиональная готовность, в свою очередь, является формой активности профессиональной рефлексии. Исследованиями рефлексии в профессиональной деятельности занимались такие психологи, как Л.Б. Шнейдер [1], В. Спиваковский [2] и др. В современных зарубежных исследованиях также рассматривается профессиональная рефлексия, с помощью нее предлагается выделять в профессиональной деятельности соответствия целей, задач, процессов, методов и тому подобного между участниками деятельности и обучать именно такой рефлексии в ходе профессионального обучения в учебном заведении [3–5].

Распространенное в западной европейской психологии понятие «идентичность» [6] нашло свое воплощение в российском представлении о личности и ее профессиональной деятельности.

Л.Б. Шнейдер [1] введено различие понятий профессиональной идентичности и профессиональной самоидентичности, в становлении последней ведущая роль отводится соотносению образа «Я» и представлений о профессии, что близко к нашему пониманию действия рефлексии. Профидентичность, по мнению Л.Б. Шнейдер, соответствует уровню внутренней активности, т.е. проявляется в личностной значимости профессиональной активности для человека, а профпригодность и профессиональная готовность соответствуют формам проявления активности, при этом профпригодность является низшей формой активности, так как для ее определения требуется выявление ситуативно обусловленных профессионально-дифференцирующих признаков, а профготовность является высшей формой активности, так как для ее определения требуется выявление сознательно обеспеченных профессионально-дифференцирующих признаков. В таком динамическом понимании профготовности нами видится проявление действия механизма «рефлексия–мотив–воля», что в смысле высшей формы активности соотносится в данном аспекте с нашим представлением о рефлексивной готовности освоения профессии.

Еще в работах неклассического периода развития психологии В.Г. Асеева [7], И.К. Кряжевой [8], К.М. Гуревича [9], М.П. Будякиной, А.А. Русалиновой [10], Е.А. Климова [11] и других ученых исследовались уровни профессиональной готовности человека к какому-либо труду. В них было обосновано, что профессиональная готовность определяется критериями удовлетворенности трудом и взаимоотношениями в коллективе, успешностью в овладении профессией или успешностью в работе как психофизиологической ценой труда. В качестве признаков готовности человека к профессиональной деятельности они выделили степень сформированности у субъекта основных психических регуляторов деятельности: образа объекта (субъективный образ профессии); образа субъекта (образ «Я»–самосознание);

образа субъектно-субъектных и субъектно-объектных отношений (профессиональное самосознание). Е.М. Иванова считает, что изучение названных признаков должно осуществляться по показателям: знания; мера их осознания в социальном и личностном смысле; возможность применения при решении профессиональных задач; уровень профессионального самосознания; функциональное состояние [12].

В профессиональной готовности мы выделяем ее разновидность – готовность занимать рефлексивную профессиональную позицию, т.е. позицию, в которой субъект самопонимает себя (свои внутренние состояния, отношение, желания и пр.) в процессе профессиональной деятельности, самоопределяет себя по отношению к разным процессам и действиям в профессиональной деятельности и самооценивает себя по выработанным на основе интериоризации требованиям, предъявляемым регламентом деятельности. Данная позиция отличается от рефлексии профессиональной позиции, о которой В.Е. Спиваковский пишет: «Рефлексия профессиональной позиции – это внутренняя предметная деятельность, направленная на осуществление адекватного самопознания (а как следствие – самоконтроля, саморазвития) личности, предметным содержанием которой являются особенности профессиональной позиции конкретного индивида, а результатом – своеобразный “слепок” профессиональной позиции, являющийся частью “Я-концепции” последнего. Кроме того, рефлексия понимается еще и как некое неспецифичное для конкретных профессиональных и других средовых областей социальное умение продуктивно выполнять только что описанную деятельность» [2. С. 16].

Таким образом, в рамках профессиональной психологии выделены понятия «профессиональная рефлексия», «профессиональная готовность» и «профессиональная позиция», относящиеся как к процессу профессионального обучения, так и к процессу осуществления профессиональной деятельности.

Понятия «профессиональная ориентация», «профессиональное самоопределение», «профессиональный выбор» описывают процесс, осуществляющийся до начала профессионального обучения. Мы поддерживаем взгляды психологов, считающих, что профессиональное ориентирование, профессиональное самоопределение и профессиональный выбор являются необходимыми условиями формирования внешней формы активности становления и развития профессиональной готовности и как внутренней формы активности в состоянии рефлексивной готовности, т.е. такой готовности, которая осознанно развивается субъектом в созданных для этого внешних условиях; это внутренняя смысловая и аналитическая, самодетерминирующая и саморазвивающая работа субъекта в стремлении овладеть профессией.

Рефлексивная профессиональная готовность, по нашему мнению, может рассматриваться в широком смысле, охватывая время субъекта от первых интересов к профессии в детском возрасте и до завершения интереса к профессиональной деятельности в зрелом возрасте. Главными являются

факторы интереса и эмоционально-волевой активности, направленной на познание или осуществление профессиональной деятельности. В узком же смысле профессиональная готовность относится к осуществлению профессиональной деятельности.

Мы выделяем рефлексивную готовность к овладению профессией в процессе обучения как промежуточную составляющую, когда рефлексия профессионального выбора завершена, а рефлексия профессиональной деятельности еще не имеет под собой достаточных оснований. Такая рефлексивная готовность основана на общекультурных компетенциях профессии, позволяющих осваивать профессиональные компетенции в процессе обучения. От развитости данной готовности зависит успешность овладения профессиональными знаниями, умениями, навыками и устойчивость профессиональной идентичности субъекта. Рефлексивная готовность, основанная на общекультурных компетенциях, дает профессиональные идентификации как результат временного занятия профессиональных позиций в процессе обучения, возможно, в игровом и практическом вариантах, как результат рефлексии таких профессиональных позиций, как результат отражения в образе «Я» образа профессии. Такие идентификации, их частота и устойчивость приводят в конечном итоге к профессиональной идентичности как устойчивому образованию в концепции личности в процессе осуществления производственной, профессиональной деятельности.

Таким образом, рефлексивная готовность к освоению общекультурных компетенций профессии является важным звеном в цепи процессов, связанных с профессиональной деятельностью.

Проблема современного состояния профессионального образования состоит в том, что, с одной стороны, рыночная экономика заинтересована в конкурентоспособных высококвалифицированных кадрах, имеющих устойчивую мотивацию на развитие личностного потенциала и повышение эффективности своего труда, с другой стороны, период начального профессионального обучения в вузе весьма слабо обеспечивает формирование данной мотивации, что влечет за собой неустойчивость интереса к профессии на последующих этапах обучения. На формирование устойчивости мотивации влияет рефлексия, именно с помощью нее осуществляется поддержка мотивации, направленной на профессиональное развитие в юношеском возрасте.

Цель статьи – раскрыть особенности рефлексивной готовности к освоению профессии. Рефлексивная готовность есть отражение в рефлексии основных общекультурных компетенций профессионального направления, сопряженное с развитостью механизма «рефлексия–мотив–воля», который обеспечивает и поддерживает состояние готовности к профессионально-личностному развитию.

Методы исследования. Аналитическим путем устанавливалась степень слитности общепрофессиональных компетенций и направленностей рефлексии. Общепрофессиональные компетенции разных профессий выделялись на основании ФГОС ВО. Направленности рефлексии и механизм

«рефлексия–мотив–воля» диагностировались методом тестирования при помощи Опросника «Фокус рефлексии» (Т.Э. Сизиковой) [13]. Представленность образа профессии в культуре обосновывалась историческим временем ее существования, потребностью в этой профессии, ее новизной и престижностью, более высокими доходами из-за специальных знаний для ее выполнения, что накладывает отпечаток как на поколения, так и на влияние современных тенденций востребованности профессии.

Результаты, полученные на основании проведенного экспериментального исследования рефлексии студентов на этапе начального профессионального образования (1-й и 2-й курсы вузовского обучения), свидетельствуют о том, что рефлексия обладает следующими особенностями.

1. Чем более ярко выражена слитность общекультурных компетенций профессии и направленностей рефлексии, тем выше результаты по шкале «механизм “рефлексия–мотив–воля”», диагностируемые по Опроснику «Фокус рефлексии». И наоборот, чем слабее отражение общекультурных профессиональных компетенций в направленностях рефлексии, тем слабее работа механизма «рефлексия–мотив–воля».

2. Чем более четко представлен в культуре образ профессии, тем плотнее слитность общекультурных компетенций профессии и направленностей рефлексии, другими словами, тем прозрачнее представлены в рефлексии общекультурные компетенции профессии, степень их развитости. Еще в начале века Л.Б. Шнейдер указывала [1], что в качестве обобщенной детерминанты становления профессиональной идентичности можно назвать информационно насыщенную окружающую среду, из которой вычерпываются представления об объекте и субъекте труда, его целях и задачах, способах получения образования или приобретения необходимых навыков, требованиях профессии к человеку и пр.

3. В рефлексивной готовности, основанной на общекультурных компетенциях, имеются несформированные основания профессиональных компетенций, что подтверждается наличием в экспериментальных группах разной профессиональной направленности значимых различий не только в отражении общекультурных компетенций в рефлексии.

Теоретические положения

Мы вводим понятие рефлексивной готовности к освоению профессиональных компетенций. Данная рефлексивная готовность складывается из отражения в рефлексии общекультурных компетенций и работы механизма «рефлексия–мотив–воля». Для освоения профессиональных компетенций необходима развитость общекультурных компетенций и их представленность в рефлексии. Такая рефлексия формирует мотивацию на освоение профессиональных навыков. Рефлексия и мотивация активизируют волю, необходимую для преодоления трудностей, возникающих в профессиональном обучении. Данная готовность имеет свои предпосылки в профессиональном ориентировании и выборе профессии, полностью формируется

на первых курсах профессионального обучения и получает свою реализацию в освоении профессиональных компетенций на завершающих курсах профессионального обучения.

Общекультурные компетенции являются необходимыми для освоения профессиональных компетенций; А.В. Глебов пишет, что «общекультурные (в некоторых источниках – базовые) компетенции не являются профессионально обусловленными, ими должны обладать все специалисты независимо от сферы их деятельности. Они дают возможность выпускникам вуза более успешно реализовать себя в различных сферах деятельности, в том числе не связанных с полученной в вузе квалификацией. В целом общекультурные компетенции ориентированы на формирование способностей к логическому, упорядоченному мышлению и работе с информацией – к ее получению и систематизации. Общекультурные компетенции в составе базовых компетенций выступают некой первообразной и фундаментальной составляющей для таких образований, как профессиональная готовность и компетентность, профессионализм, мастерство, индивидуальное творчество и др. Общекультурные компетенции в отличие от других компетенций носят более устойчивый и неугасаемый характер» [14].

В перечисленных общекультурных компетенциях основную роль играет мышление, но мотивационно-волевую функцию, необходимую для освоения профессии, выполняет рефлексия. Рефлексивные общекультурные компетенции обширно представлены в виде социорефлексии в ФГОС ВО только по профессии педагог, для других гуманитарных профессий рефлексия встречается опосредованно в виде формулировок, что специалист должен «осуществлять саморазвитие», «выделять и критически относиться к собственным достоинствам и недостаткам». В технических специальностях акцент ставится на эрудиции, владении знаниями, и не упоминается в каком-либо виде о профессионально-личностном саморазвитии как общекультурной компетенции специалиста. Следовательно, в большинстве направлений и специальностей рефлексивные общекультурные компетенции, обеспечивающие профессионально-личностный рост, обучающиеся должны осваивать самостоятельно, чтобы быть востребованными высококвалифицированными и конкурентоспособными специалистами.

Ресурсом самостоятельного освоения компетенций является сформировавшийся в онтогенезе фокус рефлексии. Данный фокус рефлексии выступает основой выбора профессии, он же является базовым для формирования готовности освоения профессиональных компетенций.

При этом истоки профессиональной рефлексии могут корениться в профессиональном самосознании личности. Еще Е.А. Климов [11] указывал, что развитие профессионального самосознания является одним из центральных моментов в становлении профессионала. В.В. Столин [15] отмечал, что основной единицей профессионального самосознания можно считать так называемый «конфликтный личностный смысл», понимаемый как осознаваемое человеком столкновение отношений субъекта, мотивов и иных элементов в структуре его деятельности. Без сомнения, понимание

В.В. Столиным механизма осуществления конфликтного личностного смысла сближает его с пониманием рефлексии.

М.М. Кашапов [16], рассуждая о показателях сформированности творческого мышления профессионала как одной из важнейших составляющих профессионализма, говорит о том, что знание признаков как творческого мышления, так и рефлексии могут понадобиться ему в процессе самоанализа.

Для анализа рефлексивной готовности к освоению профессиональных компетенций нами были выбраны профессии педагогической, психологической, экономической, менеджерской, технической, военной направленности. Выбор данных профилей основывался на двух положениях.

1. Утвердившееся с 1960-х гг. представление о кардинальных различиях гуманитарной и технической направленностей профессий в настоящее время претерпело изменения, и главной тенденцией современного образования является необходимость изучения технических наук в гуманитарном профиле, а в технических науках – изучение дисциплин гуманитарного профиля. Каждый специалист-гуманитарий обязан знать основы информатики и уверенно пользоваться компьютером и другими средствами коммуникации, профессионал-гуманитарий для успешного карьерного роста должен владеть базовыми знаниями в области информационных технологий. В свою очередь, технический специалист должен обладать широким историческим и философским взглядом, позволяющим ему ориентироваться в современных достижениях и строить прогнозы востребованности тех или иных изобретений и технических продуктов. «Политика государства, направленная на интеграцию России в европейское образовательное пространство, на повышение качества профессионального образования, в том числе и инженерно-технического, приводит к осознанию необходимости формирования гуманитарной направленности личности студентов технических специальностей с целью самопознания, развития рефлексии, осознанности и максимального использования ресурсов личности в профессиональной деятельности» [17. С. 1801], – писала в своей работе О.В. Лазорак. Интеграция гуманитарного и технического направлений современных профессий находит свое отражение в общекультурных и профессиональных компетенциях.

2. Общекультурные компетенции человеко-ориентированных и технико-ориентированных профессий разные. В первых акцент ставится на понимании и принятии позиции Другого, а во вторых – на общефилософском понимании своей профессии и перспектив развития общества. Общими являются необходимость саморазвития, профессионального самосовершенствования и понимание закономерностей развития общества.

Исходя из данных положений, мы предположили, что на начальных этапах профессионального обучения значимых различий в рефлексии между гуманитарным и техническим профилями профессий по большинству направленностей рефлексии быть не должно при условии общности общекультурных компетенций. Различия коснутся только направленности

рефлексии на Другого и на «Я». Результаты эксперимента показали обратное. Тем самым было выявлено, что большинство значимых различий между группами обусловлено преломлением сквозь общекультурные компетенции профессиональных особенностей, которые сформировались в предыдущий период, связанный с получением общего среднего образования. Таким образом, было определено, что для успешного овладения профессиональными компетенциями необходимо обращать внимание на то, что осело в рефлексии до начала данного процесса, как представления о профессии отражаются при освоении общекультурных компетенций. Именно общекультурные компетенции, оседающие в рефлексии, должны задать ценностно-смысловую и мотивационно-волевую направленности в овладении профессиональными компетенциями. Поэтому период рефлексивной готовности к освоению профессии, основанный на общекультурных компетенциях и активности механизма «рефлексия–мотив–воля», является важным. Слитность фокуса рефлексии и общекультурных компетенций не является результатом формирования, она есть результат интериоризации и экстеориоризации, осуществляющихся в определенных, управляемых в организации образовательного процесса условиях.

Экспериментальное исследование

В эксперименте приняли участие 533 человека в возрасте от 18 до 20 лет, обучающиеся на 1–2-м курсах по направлениям: психология (85 чел.), педагогика (64 чел.), экономика (102 чел.), менеджмент (75 чел.), военный офицер (122 чел.), информационные технологии (85 чел.). Для проведения исследования статистически значимых различий между двумя и более группами считается достаточной выборка объемом 63 человека для одной группы. При таком объеме можно получить необходимый уровень значимости (0,05) и мощность критерия (0,80) [18].

Исследование различий в фокусе рефлексии проводилось с помощью психодиагностического метода «Опросник “Фокус рефлексии”» (Т.Э. Сизиковой), состоящего из 14 шкал: 12 шкал соответствуют направленностям рефлексии («направленность рефлексии на фрагментарность», «направленность рефлексии на нормативность», «направленность рефлексии на системность», «направленность рефлексии на целостность», «рефлексия рефлексии», «прогрессивная направленность», «регрессивная направленность», «Я-направленность», «направленность на Другого», «направленность на творчество», «направленность на индуктивный способ», «направленность на дедуктивный способ»); шкала «механизм “рефлексия–мотив–воля”»; шкала, определяющая подстройку под социально желаемые нормативы.

Полученные результаты подлежали статистическому анализу сравнения всех шести групп с помощью рангового критерия Крускала–Уоллиса и парного сравнения групп с помощью коэффициента Стьюдента. Каждая группа прошла проверку на соответствие нормальному распределению. Было выявлено соответствие групп «психологи», «техники», «экономисты»

нормальному распределению. В группе «военные» наблюдалась правосторонняя асимметрия по шкале «рефлексия рефлексии» ($A_s = -1,149$ при $A_{kr} = 0,651$). В группе «менеджеры» правосторонняя асимметрия выявлена по четырем шкалам: «направленность на системность» ($A_s = -1,329$), «прогрессивная направленность» ($A_s = -0,935$), «Я-направленность» ($A_s = -0,910$), «направленность на Другого» ($A_s = -0,837$) при $A_{kr} = 0,821$, $\Sigma_{kr} = 2,561$, – и острровершинность эксцесса $\Sigma = 2,839$. В группе «педагоги» правосторонняя асимметрия по двум шкалам: «направленность на системность» ($A_s = -1,078$), «прогрессивная направленность» ($A_s = -1,002$) при $A_{kr} = 0,883$.

На основе рангового критерия Крускала–Уоллиса сравнения шести групп по результатам Опросника «Фокус рефлексии» были выявлены значимые различия во всех группах по тринадцати шкалам опросника; по шкале «направленность рефлексии на творчество» значимых различий не было обнаружено (таблица).

Критерий Крускала–Уоллиса для шести групп

Шкалы	Критерий Крускала–Уоллиса
Направленность на фрагментарность	$H = 18,80127$; $p = ,0021$
Направленность на нормативность	$H = 11,36025$; $p = ,0447$
Направленность на системность	$H = 34,26050$; $p = ,0000$
Направленность на целостность	$H = 25,78698$; $p = ,0001$
Механизм «рефлексия–мотив–воля»	$H = 15,80348$; $p = ,0074$
Рефлексия рефлексии	$H = 28,88913$; $p = ,0000$
Прогрессивная направленность	$H = 25,58467$; $p = ,0001$
Регрессивная направленность	$H = 14,78181$; $p = ,0113$
Я-направленность	$H = 20,13345$; $p = ,0012$
Направленность на Другого	$H = 23,91941$; $p = ,0002$
Направленность на творчество	$H = 8,794014$; $p = ,1176$
Направленность на индуктивный способ	$H = 19,47562$; $p = ,0016$
Направленность на дедуктивный способ	$H = 17,03566$; $p = ,0044$
Ложь	$H = 16,14427$; $p = ,0064$

Для выявления качественных различий между группами мы провели попарное сравнение по критерию Стьюдента.

Профессии психолог-педагог и педагог близки между собой, им характерна работа со взрослыми и детьми с целью оказания психолого-педагогической помощи в получении знаний, развитии общих умений учебной деятельности, личностного развития и формирования конструктивных межличностных отношений. Между группами «психологи» и «педагоги» значимые различия выявлены по двум шкалам: «Я-направленность» ($t = -2,818$, $p = 0,005$) и «направленность на Другого» ($t = -2,409$, $p = 0,017$). В рефлексии студенты педагогического профиля более направлены в рефлексии как на свою личность, так и на Другого. Направленности рефлексии, сформированные в онтогенезе и развиваемые в процессе обучения в вузе на первых курсах, отражают образ профессии и основное содержание общекультурных рефлексивных компетенций, обозначенных в ФГОС ВО

по педагогическому и психологическому профилям. В общекультурные компетенции педагога включена социокультурная рефлексия, предполагающая анализ педагогом собственных поступков и действий, а также понимание действий других участников образовательного процесса. Социокультурная рефлексия является источником саморазвития педагога, помогает разрешать различные затруднения в работе. Открытость к принятию других позиций предполагает, что педагог не считает свою точку зрения единственно правильной и открыт к диалогу с окружающими. Он интересуется мнением других, в случаях достаточной аргументации готов корректировать собственную позицию. Для него также характерны сохранение спокойствия в трудных, эмоционально-напряженных ситуациях и сохранение способности к объективной оценке в ситуации эмоционального конфликта, а также способность находить продуктивные пути разрешения конфликтов.

Мы наблюдаем слияние (отражение) общекультурных профессиональных компетенций и направленностей рефлексии в группе «педагоги». В профиле группы «педагоги» зафиксированы самые высокие значения по шкале «механизм “рефлексия–мотив–воля”» по сравнению со всеми другими группами (рис. 1). На основании этих двух параметров, определяющих введенное нами понятие «рефлексивная готовность», и результатов, им соответствующих, можно сделать вывод, что группе «педагоги» характерна рефлексивная готовность к освоению профессии, которая более выражена по сравнению с другими группами.

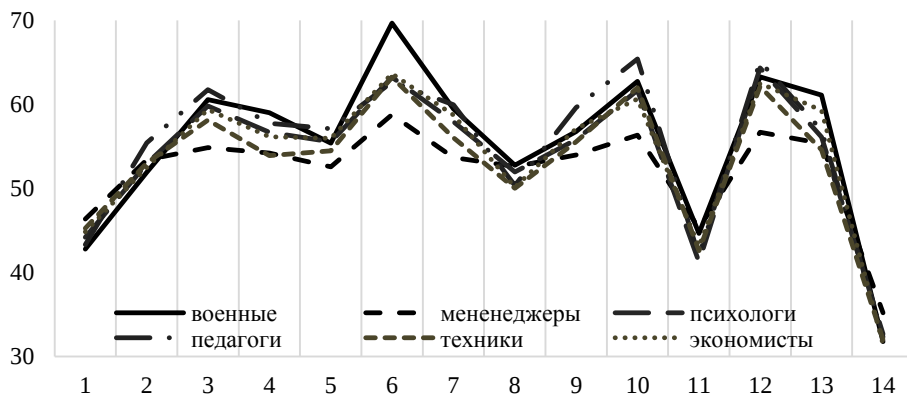


Рис. 1. Профили фокуса рефлексии шести групп.

Шкалы: 1 – фрагментарная; 2 – комплексная; 3 – системная; 4 – целостная; 5 – рефлексия–мотив–воля; 6 – рефлексия рефлексии; 7 – прогрессивная; 8 – регрессивная; 9 – Я-направленность; 10 – направленность на Другого; 11 – творчество; 12 – индукция; 13 – дедукция; 14 – ложь

Для специалиста – психолога образования к рефлексивным общекультурным компетенциям относится способность к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий. Данная способность относится к средствам профессионально-личностного роста и обеспечивается в рефлексии ее направленностью на себя (шкала «рефлексия рефлексии»),

направленностью на «Я», направленностью на Другого, прогрессивной направленностью и направленностью на системность и целостность. В профиле фокуса рефлексии группы «психологи» более высокие значения имеют шкалы «направленность на Другого», «направленность на индуктивный способ», «рефлексия рефлексии» (см. рис. 1). В целом данный профиль соответствует общекультурной профессиональной компетентности, но над ее более полным отражением в рефлексии необходимо работать на начальных этапах профессионального обучения для формирования рефлексивной готовности освоения профессиональных компетенций. Средние значения по шкале «механизм “рефлексия–мотив–воля”» подтверждают данный вывод.

В группах «психологи» и «экономисты» значимых различий в фокусе рефлексии не выявлено. В ФГОС ВО обозначены рефлексивные компетенции по экономическому направлению и направлению менеджмента. Специалист по экономике должен владеть способностью находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и быть готовым нести за них ответственность, стремиться к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства, уметь критически оценивать свои достоинства и недостатки, намечать пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков. Данные компетенции также соответствуют психолого-педагогическому виду деятельности.

Мы получили следующие результаты: группы «психологи» и «педагоги» различаются по двум шкалам, группы «психологи» и «экономисты» не имеют значимых различий, а группы «педагоги» и «экономисты» имеют значимые различия по четырем шкалам. Две шкалы соответствуют шкалам, по которым выявлены различия между «педагогами» и «психологами»: «направленность на Другого» и «Я-направленность», – и добавились еще две шкалы: шкала «направленность на нормативность» ($t = 2,689$, $p = 0,007$) и шкала «направленность на системность» ($t = 2,162$, $p = 0,032$). Студенты педагогического профиля в рефлексии более чем группа экономического профиля направлены на соответствие нормам и систематизацию.

Из трех групп – «педагоги», «психологи», «экономисты» – наиболее высокая рефлексивная готовность к освоению профессиональных компетенций проявлена в группе «педагоги». Мы считаем, что на такое положение вещей оказало влияние историческое время существования профессии «педагог» и сопровождение всей жизни ребенка воспитательной и обучающей деятельностью со стороны взрослых. Широта и четкость представленности образа педагога в культуре способствует личностной идентификации с профессией «педагог», а воспитывающее сопровождение детства – принятию, подражанию, интериоризации и субъективации средств педагогической деятельности. Для групп «психологи» и «экономисты» необходимо разрабатывать и осуществлять определенные действия по развитию рефлексивной готовности к освоению профессиональных компетенций.

Различия групп «психологи» и «техники» выявлены по шкале «направленность на целостность» ($t = 2,089$, $p = 0,038$). Психологам более характер-

на направленность на целостное осознание личности, взаимоотношений, выделение смысла и причинно-следственных связей. Для технических профессий данная направленность рефлексии не является обязательной в рамках общепрофессиональных компетенций. Значимые различия выявлены между группами «педагоги» и «техники» по шкалам «направленность на системность» ($t = 3,134$, $p = 0,002$), «направленность на целостность» ($t = 2,559$, $p = 0,011$), «прогрессивная направленность» ($t = 2,878$, $p = 0,004$), «Я-направленность» ($t = 3,068$, $p = 0,002$), «направленность на Другого» ($t = 2,058$, $p = 0,041$) и шкале «механизм рефлексия–мотив–воля» ($t = 2,170$, $p = 0,031$). Значимые различия между группами «техники» и «экономисты» выявлены по шкалам «прогрессивная направленность» ($t = 2,307$, $p = 0,022$) и «направленность на дедуктивный способ» ($t = 2,548$, $p = 0,011$). К общепрофессиональным компетенциям технической направленности относятся осознание социальной значимости своей будущей профессии и обладание высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности, стремление к саморазвитию. Показатели различий между группами «педагоги», «психологи», «экономисты», «техники» свидетельствуют о том, что в фокусе рефлексии группы «техники» полностью отражена предъявляемая общекультурная компетенция, что подтверждает и профиль рефлексии данной группы – вершинами являются шкалы «рефлексия рефлексии», «направленность на индуктивный способ», «направленность на Другого».

Выявленные различия фокуса рефлексии подтверждают различия между технической и гуманитарной направленностью профессий. Рефлексивная готовность освоения общекультурных компетенций технической направленности в группе «техники» развита и обусловлена, как и в группе «педагоги», сформированностью профессионального образа в культуре, широтой его культивирования в жизни общества и оперированием техническими средствами с детства, в связи с этим возможностью более ранней личностно-профессиональной идентификации. Но по шкале «механизм “рефлексия–мотив–воля”» у группы «техники» наблюдаются средние значения, что свидетельствует о неполной сформированности рефлексивной готовности к освоению профессиональных компетенций и предполагает необходимость осуществления определенных действий со стороны преподавательского состава для развития данной готовности.

Для курсантов военного вуза наиболее общими рефлексивными компетенциями являются аналитико-конструктивный склад мышления, эмоционально-волевая и стрессовая устойчивость, адаптированность к экстремальным условиям и факторам военной службы, развитая эмпатия и профессионально-личностная рефлексия. П.И. Образцов и Д.В. Дулепов добавляют, что «будущие офицеры должны отвечать повышенным требованиям к развитию личности, ее ценностной и мотивационной системе, уровню интеллектуального и культурно-нравственного становления» [19. С. 196]. Все это не должно противоречить структуре, в которой существует четкая иерархия, каждый человек точно знает, чьи приказы он обязан выполнять и кому сам вправе приказывать (а приказы, как известно, не обсуждаются).

В ней довольно жестко регламентировано большинство сторон жизни и деятельности, существуют уставы, множество различных нормативных документов, имеется строго определенная форма одежды, режим дня и т.п. Хорошие офицеры получаются из тех, кому комфортно в таких условиях.

Условия профессиональной деятельности отпечатываются в рефлексии. Группа «военные» по данным фокуса рефлексии имеет значимые отличия от всех групп по многим шкалам. Значимые различия двух групп – «военные» и «техники» – выявлены по семи шкалам: «направленность на фрагментарность» ($t = -2,924$, $p = 0,003$), «направленность на системность» ($t = 2,588$, $p = 0,010$), «направленность на целостность» ($t = 4,704$, $p = 0,000$), «рефлексия рефлексии» ($t = 3,232$, $p = 0,001$), «прогрессивная направленность» ($t = 2,927$, $p = 0,003$), «регрессивная направленность» ($t = 2,690$, $p = 0,007$), «направленность на дедуктивный способ» ($t = 3,930$, $p = 0,000$). Различия групп «военные» и «педагоги» отмечены по четырем шкалам, равно как и с группами «психологи», «экономисты». Общим различием с этими группами является отличие по шкале «рефлексия рефлексии». Результаты по фокусу рефлексии группы «военные» показывают соответствие особенностей фокуса рефлексии профессиональному образу военного офицера, сложившемуся в культуре. Показатели механизма «рефлексия–мотив–воля» не отличаются значимо от показателей других групп. В целом можно сделать вывод, что группа «военные» менее, чем группа «педагоги», но более, чем группа «техники», подготовлена к освоению профессиональных компетенций. Преподавателям военного вуза необходимо обращать внимание на степень сформированности рефлексивной готовности у студентов первых лет обучения и осуществлять действия по ее развитию.

Особое положение занимает группа «менеджеры». Данная профессия и комплекс специальностей, в нее включенных, характеризуются недавним сроком востребованности на рынке труда, обособлением управленческой деятельности в определенную профессию и должность. Границы образа профессии «менеджер» еще остаются размытыми в представлении и понимании людей. Стремление управлять не охватывает все возможности данной профессии, но оно осознанно или неосознанно становится тенденцией, мотивирующей выбор профессии и влияющей на рефлексию выбирающей и выбравшей данную профессию личности.

Группа «менеджеры» имеет значимые различия по всем шкалам Опросника «Фокус рефлексии» со всеми группами по той или иной шкале. Только по трем шкалам – «направленность на нормативность», «регрессивная направленность» и «направленность на творчество» – группа «менеджеры» не имеет значимых различий с группой «военные», по пяти шкалам – «направленность на фрагментарность», «направленность на нормативность», «направленность на целостность», «направленность на творчество», «направленность на дедуктивный способ» – с группой «экономисты» и по пяти шкалам с группой «педагоги»: шкалы «направленность на нормативность», «рефлексия рефлексии», «регрессивная направленность», «направленность на творчество» и «направленность на дедуктивный спо-

соб». Таким образом, профиль фокуса рефлексии группы «менеджеры» отличается от других профилей по большинству шкал. В силу значимых различий группы «менеджеры» по шкале «механизм “рефлексия–мотив–воля”» с группой «педагоги» ($t = -3,466$, $p = 0,000$), группой «экономисты» ($t = -2,987$, $p = 0,003$), группой «военные» ($t = -2,705$, $p = 0,007$) можно утверждать, что рефлексивная готовность к освоению профессиональных компетенций у группы «менеджеры» не сформирована.

Данный вывод подкрепляется тем, что в фокусе рефлексии не выражена слитность направленностей рефлексии с общекультурными компетенциями. Общекультурные компетенции в ФГОС ВО также размыты, широки и, можно сказать, необозримы, как и образ представителя данной профессии, характеризующегося «способностью использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции (ОК-1); способностью анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции (ОК-2); способностью использовать основы экономических знаний в различных сферах деятельности (ОК-3); способностью использовать основы экономических знаний в различных сферах деятельности (ОК-4); способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5); способностью работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6); способностью к самоорганизации и самообразованию (ОК-7); способностью использовать методы и средства физической культуры для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности (ОК-8); способностью использовать приемы оказания первой помощи, методы защиты в условиях чрезвычайных ситуаций (ОК-9)» [20].

Результаты диагностики фокуса рефлексии свидетельствуют о слабой слитности направленностей рефлексии и общекультурных компетенций. Профиль фокуса рефлексии (см. рис. 1) почти по всем шкалам имеет средние значения, ниже результатов других групп, особенно по шкалам, обеспечивающим субъективацию обозначенных компетенций: «направленность на Другого», «Я-направленность», «рефлексия рефлексии», «механизм “рефлексия–мотив–воля”», «направленность на системность», «направленность на индуктивный способ», «направленность на дедуктивный способ».

Таким образом, в группе «менеджеры» необходимо обратить пристальное внимание на формирование рефлексивной готовности освоения профессиональных компетенций.

Заключение

Результаты эксперимента показали, что, несмотря на современную интеграцию гуманитарного и технического профилей, в рефлексии на начальных этапах профессионального обучения существуют значимые различия между гуманитарным и техническим профилями по большинству направленностей.

стей рефлексии, некоторые из них соответствуют различиям в общекультурных компетенциях. Но большинство значимых различий, по-видимому, сформировалось еще на этапе профессионального самоопределения и обучения в общеобразовательном учреждении. Группы гуманитарного профиля «педагоги» и «психологи» направлены на организацию условий развития Другого: условно, «педагоги» ведут за собой (к норме), а «психологи» следуют так за Другим, чтобы он пришел к условной норме. Группы технической направленности – «техники» и «экономисты» – работают с процессами, обусловленными цифрами, значениями и т.п. Группы промежуточной направленности – «менеджеры» и «военные» – в большей степени характеризуются интеграцией технического и гуманитарного, управлением людьми и процессами. Именно эти особенности нашли отражение в значимых различиях фокуса рефлексии. Мы отнесли данные различия к незавершенному формированию общекультурных профессиональных компетенций, но такое утверждение требует своего научного исследования и выдвигается нами в качестве возможной гипотезы. Полученные экспериментальные результаты ставят больше вопросов, чем дают ответов. Один из вопросов заключается в том, как через рефлексивное преломление в общекультурных компетенциях общекультурных профессиональных компетенций задавать с позиции обучающего активность механизма «рефлексия–мотив–воля» для успешного овладения профессиональными компетенциями. Ответ на данный вопрос ведет к практическим результатам обучающей деятельности, и поиску ответа помогает применение метода «Опросник “Фокус рефлексии”», позволяющего диагностировать то, что осело в рефлексии из общекультурных и общекультурных профессиональных компетенций.

На основании полученных диагностических результатов, с учетом наличия нормального распределения в группах, позволяющего переносить выводы на всю генеральную совокупность, нами сформулированы практические рекомендации для групп разной профессиональной направленности.

Для более успешного обучения в вузе и овладения профессиональными компетенциями в учебном процессе по педагогическому профилю рекомендуется опираться на имеющуюся развитость рефлексивной готовности. По экономическому и психологическому направлению необходимо обратить внимание и оказать помощь в развитии рефлексивной готовности в разделе формирования более четкого общекультурного образа профессий данного профиля. При организации процесса начального профессионального обучения по техническому профилю необходимо обратить внимание на развитие механизма «рефлексия–мотив–воля». Обучение по профессиональному профилю «менеджмент» необходимо строить таким образом, чтобы формировать рефлексивную готовность освоения профессиональных компетенций – создавать условия для интериоризации общекультурных компетенций, влиять на фокус рефлексии и приводить к слитности направленностей фокуса рефлексии с общекультурными компетенциями, влиять на активность механизма «рефлексия–мотив–воля» и проводить профориентационную работу по формированию более четких общекуль-

турных представлений о профессиях данного профиля, о производственной деятельности менеджера.

В целом готовность студентов к освоению профессиональных компетенций базируется на слитности (отражении) ключевых характеристик их рефлексии с общекультурными компетенциями профессии. Факторами, влияющим на формирование данного отражения, являются четкость оформленности образа профессии в культуре и готовность преподавателей и административного состава вуза к формированию рефлексивной готовности освоения профессиональных компетенций у студентов на начальных этапах профессионального обучения.

Литература

1. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность. М. : МОСУ, 2001. 233 с.
2. Спиваковский В.Е. Рефлексия профессиональной позиции как фактор успешности управленческой деятельности менеджеров среднего звена : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 19.00.05. М., 2011. 30 с.
3. Levett-Jones T.L. Facilitating reflective practice and self-assessment of competence through the use of narratives // Nurse education in practice. 2007. № 7. P. 112–119.
4. Mann K., Gordon J., MacLeod A. Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review // Advances in Health Sciences Education, Theory and Practice. 2009. № 14. P. 595–621.
5. White P., Laxton J., Brooke R. *Reflection: Importance, theory and practice* // ALPS CETL. 2013. URL: http://www.alps-cetl.ac.uk/documents/Reflection_BAA_article_submission.pdf (дата обращения: 27.06.2018).
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М. : Академа, 1996. 118 с.
7. Асеев В.Г. Психология труда. Иркутск : Изд-во Иркут. ун-та, 2005. 342 с.
8. Кряжева И.К. Социально-психологические факторы адаптации рабочего производстве // Прикладные проблемы социальной психологии. М., 1983. С. 203–213.
9. Гуревич К.М. Дифференциальная психология и психодиагностика : избранные труды. СПб. : Питер, 2008. 336 с.
10. Будякина М.П., Русалинова А.А. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации новичков на предприятиях // Социальная психология и социальное планирование. Л. : Ленинград. гос. ун-та, 1973. С. 92–97.
11. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях : учеб. пособие. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1995. 223 с.
12. Иванова Е.М. Психологическая системная профессиография, М. : Когито-центр, 2003. 290 с.
13. Сизикова Т.Э. Рефлексивное психологическое консультирование. Новосибирск : Новосиб. гос. пед. ун-т, 2018. Ч. 3: Практика рефлексивного психологического консультирования. 518 с.
14. Глебов В.А. Сущность профессиональных компетенций курсантов военного вуза // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 5. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=10035> (дата обращения: 23.06.2018).
15. Столин В.В. Самосознание личности. М. : Изд-во Моск. ун-та. 1983. 284 с.
16. Кашапов М.М. Психология творческого мышления профессионала. М. : ПЕР СЭ, 2006. 688 с.
17. Лазорак О.В. Гуманитарная направленность в образовании студентов технических специальностей: экзистенциальный аспект // Фундаментальные исследования. 2013. № 10-8. С. 1801–1805. URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=32667> (дата обращения: 26.06.2018).

18. Тихов Г.П. Планируем клиническое исследование. Вопрос № 1: Как определить необходимый объем выборки? // Региональная анестезия и лечение острой боли : практикум по анализу клинических данных. 2014. Т. 8, № 3. С. 57–63
19. Образцов П.И., Дулепов Д.В. Формирование общекультурных компетенций у будущих офицеров в условиях организации воспитательной работы военного вуза // Ученые записки Орловского государственного университета. Сер. Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 1 (74). С. 194–199.
20. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент (уровень бакалавриата) : приказ Министерства образования и науки РФ от 12.01.2016 № 7.

Поступила в редакцию 26.12.2018 г.; повторно 24.05.2020 г.;
принята 26.05.2020 г.

Тараканов Антон Вениаминович – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики Новосибирского государственного технического университета.

E-mail: avtar_76@mail.ru

Архипова Ирина Витальевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры экономики и менеджмента Новосибирского государственного педагогического университета.

E-mail: arhipova.irina@mail.ru

Ляшенко Максим Викторович – кандидат экономических наук, доцент кафедры мировой экономики и туризма Сибирского государственного университета путей сообщения.

E-mail: mvol@mail.ru

Дураченко Оксана Алексеевна – старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики и психологии Новосибирского государственного педагогического университета.

E-mail: reflexia@mail.ru

Сизикова Татьяна Эдуардовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии Новосибирского государственного педагогического университета.

E-mail: tat@ccru.ru

For citation: Tarakanov, A.V., Arkhipova, I.V., Lyashenko, M.V., Durachenko, O.A., Sizikova, T.E. Reflexive Readiness to Develop Professional Skills. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2020; 76: 105–124. doi: 10.17223/17267080/76/7. In Russian. English Summary

Reflexive Readiness to Develop Professional Skills

A.V. Tarakanov^a, I.V. Arkhipova^b, M.V. Lyashenko^c,
O.A. Durachenko^b, T.E. Sizikova^b

^a Novosibirsk State Technical University, 20, K. Marks Ave., Novosibirsk, 630073, Russian Federation

^b Novosibirsk State Pedagogical University (NSPU), 28, Vilyuyskaya St., Novosibirsk, 630126, Russian Federation

^c Siberian Transport University, 191, Dusi Koval'chuk St., Novosibirsk, 630049, Russian Federation

Abstract

The current problem of high education is that, on the one hand, the market economy is interested in competitive highly qualified personnel with a stable motivation for the development of personal potential and increase the efficiency of their work, on the other hand, the

period of initial professional training in the University very weakly provides this motivation. It entails the instability of interest in the profession in subsequent stages of training. The formation of motivation stability is influenced by reflection. Reflection supports motivation, aimed at professional development in adolescence.

The purpose of the article is to reveal the features of reflective readiness for the professional development. Reflective readiness is a projection of soft skills in reflection associated with the development of the "reflection – motive – will" mechanism, providing and maintaining a state of readiness for professional and personal development.

The authors analytically establish the degree of "merging" general professional skills and fields of reflection. General skills of different professions were allocated on the basis of FSES. Reflective directions and the "reflection – motive – will" mechanism were diagnosed with the testing method using the technique of "the Questionnaire of the reflection focus" (Sizikova T. E.). The representation of the image of the profession in culture was justified through the historical time of its existence, the need for this profession, its novelty and prestige, higher incomes due to the special knowledge for its implementation, which affects both generations and the influence of modern trends in the demand for the profession.

The results obtained on the basis of an experimental study of students' reflection at the stage of primary high education (first and second years of university studies), indicate that the reflection has the following features:

1. The more pronounced the unity of soft skills of the profession and the reflective directions, the higher the results on the scale of "reflection – motive – will", diagnosed by the "the Questionnaire of the reflection focus". And the opposite, the weaker the reflection of soft and professional skills in the directions of reflection, the weaker the work of the "reflection – motive – will" mechanism.

2. The more clearly represented in the culture the image of a profession is, the denser is the unity of soft skills and the directions of reflection.

3. In reflexive readiness, based on soft skills, there are unformed grounds for professional skills. The presence of significant differences not only in projection of soft skills in experimental groups of different professional orientation proves it.

Keywords: reflection; professional reflection; reflective readiness; reflective professional readiness; soft skills; professional skills; "reflection – motive – will" mechanism; profiles of professional reflection.

References

1. Schneider, L.B. (2001) *Professional'naya identichnost'* [Professional Identity]. Moscow: MOSU.
2. Spivakovsky, V.E. (2011) *Refleksiya professional'noy pozitsii kak faktor uspekhov upravlencheskoy deyatel'nosti menedzherov srednego zvena* [Reflection of a professional position as a factor in the success of middle managers' activity]. Pedagogy Cand. Diss. Moscow.
3. Levett-Jones, T.L. (2007) Facilitating reflective practice and self-assessment of competence through the use of narratives. *Nurse Education in Practice*. 7. pp. 112–119. DOI: 10.1016/j.nedt.2016.07.005
4. Mann, K., Gordon, J. & MacLeod, A. (2009) Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review. *Advances in Health Sciences Education, Theory and Practice*. 14. pp. 595–621. DOI: 10.1007/s10459-007-9090-2
5. White, P., Laxton, J. & Brooke, R. (2013) Reflection: Importance, theory and practice. [Online] Available from: http://www.alps-cetl.ac.uk/documents/Reflection_BAA_article_submission.pdf (Accessed: 27th June 2018).
6. Erikson, E. (1996) *Identichnost': yunost' i krizis* [Identity: Youth and Crisis]. Translated from English. Moscow: Akadema.

7. Aseev, V.G. (2005) *Psikhologiya truda* [Psychology of Labor]. Irkutsk: Irkutsk State University.
8. Kryazheva, I.K. (1983) Sotsial'no-psikhologicheskie faktory adaptatsii rabocheho proizvodstve [Socio-psychological factors of adaptation of worker production]. In: Shorokhova, E.V. & Levkovich, V.P. (1983) *Prikladnye problemy sotsial'noy psikhologii* [Applied Problems of Social Psychology]. Moscow: Nauka. pp. 203–213.
9. Gurevich, K.M. (2008) *Differentsial'naya psikhologiya i psikhodiagnostika* [Differential psychology and psychodiagnostics]. St. Petersburg: Piter.
10. Budyakina, M.P. & Rusalina, A.A. (1973) Nekotorye aspekty sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii novichkov na predpriyatiyakh [Some aspects of beginners' socio-psychological adaptation in enterprises]. In: Kuzmina, E.S. & Bodalev, A.A. (eds) *Sotsial'naya psikhologiya i sotsial'noe planirovanie* [Social Psychology and Social Planning]. Leningrad: Leningrad State University. pp. 92–97.
11. Klimov, E.A. (1995) *Obraz mira v raznotipnykh professiyakh* [The image of the world in diverse professions]. Moscow: Moscow State University.
12. Ivanova, E.M. (2003) *Psikhologicheskaya sistemnaya professiografiya* [Psychological Systemic Professionography]. Moscow: Kogito-tsentr.
13. Sizikova, T.E. (2018) *Refleksivnoe psikhologicheskoe konsul'tirovanie* [Reflexive psychological counseling]. Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical University.
14. Glebov, V.A. (2013) The essence of the cadets professional competences in a military institute. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*. 5. (In Russian). [Online] Available from: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=10035> (Accessed: 23rd June 2018).
15. Stolin, V.V. (1983) *Samosoznanie lichnosti* [Self-identity]. Moscow: Moscow State University.
16. Kashapov, M.M. (2006) *Psikhologiya tvorcheskogo myshleniya professional* [Psychology of a professional's creative thinking]. Moscow: PER SE.
17. Lazorak, O.V. (2013) Humanitarian orientation in the education of students of technical specialties: existential aspect. *Fundamental'nye issledovaniya – Fundamental Research*. 10-8. pp. 1801–1805. [Online] Available from: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=32667> (Accessed: 26th June 2018).
18. Tikhov, G.P. (2014) Planning clinical research. Question #1: How to calculate enough sample volume?. *Regionarnaya anesteziya i lechenie ostroy boli – Regional Anesthesia and Acute Pain Management*. 8(3). pp. 57–63. (In Russian).
19. Obraztsov, P.I. & Dulepov, D.V. (2017) Future officers' common cultural competence formation under the conditions of the military high school educational work organization. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta – Scientific notes of Orel State University*. 1(74). pp. 194–199.
20. Ministry of Education and Science of the Russian Federation. (2016) *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 38.03.02 Menedzhment (uroven' bakalavriata): prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 12.01.2016 № 7*. [On the approval of the federal state educational standard of higher education for 38.03.02 Management (Bachelor's Degree): Order No. 7 of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of January 12, 2016].

Received 26.12.2018; Revised 24.05.2020;

Accepted 26.05.2020

Anton V. Tarakanov – Head of The Department of Psychology and Pedagogy of Novosibirsk State Technical University. Cand. Sc. (Psychol.). Docent.

E-mail: avtar_76@mail.ru

Irina V. Arkhipova – Associate Professor, Department of Economics and Management, Novosibirsk State Pedagogical University. Cand. Sc. (Psychol.).

E-mail: arhipova.irina@mail.ru

Maxsim V. Lyashenko – Associate Professor, Department of World Economy and Tourism, Siberian Transport University. Cand. Sc.

E-mail: mvol@mail.ru

Oksana A. Durachenko – Senior Lecturer, Department of Correctional Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University.

E-mail: reflexia@mail.ru

Tatyana E. Sizikova – Associate Professor, Department of Correctional Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University. Cand. Sc. (Psychol.).

E-mail: tat@ccru.ru

УДК 316.6

КВАЗИЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ТРАЕКТОРИЙ И ЛИЧНОСТНЫХ ФАКТОРОВ ПСИХОПРОФИЛАКТИКИ РАДИКАЛИЗАЦИИ И ЭКСТРЕМИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ¹

Э.И. Мещерякова^а, А.В. Ларионова^а, Н.В. Козлова^а, И.А. Куликов^а

^а Томский государственный университет, 634050, Россия, Томск, пр. Ленина, д. 36

Разведены, уточнены и определены понятия радикализма и экстремизма, их соотношение и различие. С целью изучения особенностей влияния деструктивной информации на молодежь был реализован трехэтапный исследовательский эксперимент по особенностям восприятия молодежью деструктивного интернет-контента. Отмечена назревшая объективная необходимость развития у молодежи умений делать сознательный личностный выбор в условиях лавинообразного нарастания количества информации и развития неопределенности глобализирующегося мира.

Ключевые слова: молодежь; эксперимент; интернет-пространство; деструктивный контент; экстремизм; дерадикализация; неопределенность.

В настоящее время мировое научное сообщество проводит большой объем работ по вопросам экстремизма и радикализма. Отечественные психологи также создают перспективные модели исследования этих явлений и противодействия им. Такие модели базируются на культурно-историческом подходе Л.С. Выготского, А.Р. Лурии и А.Н. Леонтьева и на главном следствии этого подхода – релевантности психического общественным и культурным условиям и запросам [1–3]. Значительные изменения современного мира задают особую логику, статус и терминологию психологической интерпретации происходящего. Сегодняшняя эпистемологическая волна обусловлена обозначившейся актуальной тематикой – изменяющейся, неопределенной социальной средой, концептуальным разнообразием науки, осознанием транзитивности как одного из ведущих факторов развития современного человека и особенностями его социализации. Ведущие тенденции современности – глобализация, цифровизация-виртуализация, трансформация ценностей и возрастающая сложность реальности – называются исследователями по-разному: «информационная эпоха», «постиндустриальная эпоха», «эпоха коммуникаций», «текущая современность» и «ускользающий мир», по З. Бауману и Э. Гидденсу, и в контекстах А.Г. Асмолова – «сетевое столетие» [4–7]. Описывая модели современного мира, известный немецкий социолог У. Бек (2000) назвал его «обществом риска». «Обще-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-01116 А «Психология формирования и профилактики современного экстремизма».

ство риска» – это объединительная интегральная концепция развития современного социума с повышенной рискогенностью, наличием различного рода угроз и опасностей [8]. Но ситуации неопределенности, риска являются, по Н. Луману (2004), естественными для общества как самоорганизующейся системы [9]. Эту растущую и расширяющуюся неопределенность психологи относят к специфике XXI в. в целом [7, 10, 11]. Конструкт неопределенности отечественные психологи соотносят с понятиями выбора, принятия решений, личностного самоопределения, процессами когнитивной и личностной регуляции [12].

Неопределенность, хаос и неразбериха в обществе способствуют росту радикалистских устремлений молодежи в силу отмеченного еще Ж.Ф. Липотаром (1994) свойства человечества отвечать на рост неопределенности, сложности и разнообразия окружающего мира дифференциацией на «людей, готовых воспринимать сложное, и людей, склонных к упрощению реальности» [13]. Последних характеризуют дефицит индивидуальности, когнитивная простота и недифференцированность средств саморегуляции, поэтому, например, глобальное информационное пространство Интернета помогает таким людям преодолевать дискомфорт тягостного ощущения неопределенности. К слову сказать, существует и иной стиль совладания с неопределенностью – вызов любопытству, фантазии, креативности, тогда неопределенность порождает новые смыслы, положительные эмоции, возвышенные состояния, научный азарт и приводит к преобразованию подобных ситуаций [14]. То есть для определенных групп молодежи современный информационный век неопределенности является подходящим периодом развития радикалистской и экстремистской направленности.

Исследователи D. Webber и A.W. Kruglanski (2017) выделяют три взаимосвязанных фактора в основе развития радикализма молодежи – потребности, повествования и сети, которые являются теоретически жизнеспособными и эмпирически поддерживаемыми компонентами радикализации. Авторами подчеркивается индивидуальная мотивация, движущая радикальными действиями, – стремление к значимости, различные механизмы уменьшения неопределенности типа призывов к коллективизму и защите священных ценностей [15].

В наших исследованиях экстремизма выбор методологического направления исходит из выводов В.Е. Клочко (2005) о возможности рассмотрения человека в качестве открытой самоорганизующейся системы, которая «расширяется и усложняется за счет взаимодействия с внешним, делая его внутренним» [16]. В феноменологию проблемного поля исследования возможностей дерадикализации (как антитезе радикализации, подразумевающей когнитивную траекторию переосмысления радикалистской информации и радикального поведения) молодежи включены понятия самоопределения, самореализации, самоосуществления, жизненного пути и пр., что приближает к пониманию проблемы перехода от «возможного» к «императивному», «пребывающему в потенции», которая при определенных условиях обретает направленность [16].

В отношении понятия «радикализм» (а также соотношения понятий «радикализм» и «экстремизм») существует терминологическая путаница, так как семантика понятия «радикализм» связана с его прямым и переносным значением. Термин «радикализм» («радикалистский», «радикализация») происходит от позднелатинского *radicalis* – коренной (лат. *radix* – корень). В настоящее время он употребляется в двух значениях. В своем первом значении – это политическая реформаторская мысль и направление на общественные, политические, экономические и культурные перемены. В переносном, социально-психологическом, а не политическом смысле, – это динамичный образ действий, свойственный в основном молодежному контингенту, стремление идти до конца, добиваться изменений в любой деятельности. «Экстремизм» и «радикализм» – концепты, глубоко укорененные в общественном сознании как сугубо деструктивные, и А.В. Резникова (2016) указывает на когнитивную близость этих концептов и их слитность в единое понятие с точки зрения языковой конфликтологии [17]. Вторая, позитивная коннотация радикализма противоречит этому представлению. Действительно, в общепсихологическом смысле радикальными представляются мировоззренческие и поведенческие особенности молодежи, обусловленные их возрастными особенностями, проистекающими из свойств и динамики их психических процессов, сильной энергетики, романтических устремлений, своеобразных установок, иллюзорности восприятия и пр. Но при определенных средовых условиях, индивидуально-психологических особенностях, состояниях психологического и психического здоровья они могут обусловить участие молодого человека в экстремистских и радикалистских эксцессах. То есть с точки зрения возрастной психологии, психологии личности и социальной психологии в отношении свойств молодежи работает положительная коннотация понятия «радикальный», а с политической точки зрения – отрицательная как крайняя форма экстремизма.

В кризисные периоды жизни общества резко изменяется ландшафт жизненного мира человека, возникает угроза его существованию и привычному укладу жизни. Таким кризисным периодом можно считать сегодняшний. Неотъемлемым элементом современной жизни стала цифровая среда, повседневностью становится перетекание информации в коммуникацию, самоорганизацию и рост горизонтальных связей, так как виртуальная коммуникация отличается от привычного взаимодействия динамикой, качеством и количеством. «Новая цифровая социальность», проникновение цифровой среды в повседневность помимо позитивных возможностей несет в себе и различные угрозы. Одной из таких угроз является деструктивный контент, который провоцирует формирование и развитие уже отмеченных радикалистских настроений молодежи. Будучи творцом и актором цифровой среды, молодой человек переносит эту стилистику в повседневность, а далее в большинстве случаев латентным и спонтанным процессом может явиться трансформация ценностей.

Исследователи Ю.А. Антонова (2012), А.С. Быкадорова и соавт. (2016) отмечают, что экстремисты при подготовке сообщений для молодежи ис-

пользуют популярные среди них форматы – слоганы и символы, демотиваторы, мемы, подкасты, коллажи, фотографии, генераторы изображений и пр. Распространенными методами манипулирования являются психологические атаки, подмена понятий, ссылки на анонимные авторитеты, создание мнимых угроз и пр. Для молодежи привлекательными являются интерактивность коммуникации, отсутствие психологических барьеров для общения на разные темы, слоговой характер сообщений иногда шокирующего содержания, обязательное сопровождение постов картинками, призывы к конкретному действию, использование табуированной (бранной и нецензурной) лексики. Характерно, что под влияние подобных радикалистских дискурсов попадают как необразованные, так и достаточно начитанные, но духовно ограниченные молодые люди. Опираясь на мнение о том, что «сообщество в социальной сети – это не только объединение людей, но и набор продуцируемых участниками текстов (страниц) различных авторов, видеозаписей, фотографий, аудиофайлов, выкладываемых в рамках концепции группы», отмечается, что гипертекстуальность в этом случае может благоприятствовать распространению опасных радикалистских идей [18, 19].

Процесс дерадикализации как антитеза радикализации, как переосмысление радикалистской информации и радикального поведения подразумевает наличие определенной когнитивной траектории. В отечественном научном дискурсе термин «дерадикализация» практически не используется, встречаются лишь отдельные работы в области юриспруденции и пенитенциарной психологии. В программах дерадикализации предусматривается изменение когнитивных рамок радикализированных людей с целью предотвращения их вовлечения в насилие и реинтеграции в общество [20, 21]. Это подразумевает изменения в поведении путем как отказа от ассоциации с группами, совершающими насилие, так и отказа от насилия вообще [22]. Q. Wiktorowicz (2005) ввел понятие «когнитивного раскрытия» – момента, когда человек, сталкивающийся, например, с дискриминацией, социально-экономическим кризисом или политическими репрессиями, пытается осмыслить эти жизненные события, и внезапно его ранее принятые убеждения меняются, он становится уязвимым и восприимчивым к новому способу восприятия и мышления, и часто в структуре радикализированной идеологии [23].

Теоретические обобщения позволили отобрать методический инструментарий и сформировать дизайн серии эмпирических исследований в отношении определения когнитивных траекторий и личностных факторов психопрофилактических подходов к дерадикализации и деэкстремизации молодежи. Предварительным этапом было изучение особенностей влияния на молодежь деструктивной информации, приводящей ее впоследствии в радикалистский и экстремистский стан. Было реализовано трехэтапное исследование, где на первом этапе изучались представления молодежи о феномене экстремизма. На втором этапе стояла задача изучить в молодежной аудитории особенности формирования глубинных смысловых конструктов в отношении экстремизма. Третий этап был посвящен исследова-

нию особенностей зрительного восприятия деструктивных изображений, подобных распространяемым в Интернете, с использованием процедуры айтрекинга. Основной гипотезой исследования было предположение, что в изучении радикализации молодежи необходимо учитывать воздействующий информационный контент, в котором молодые люди взаимодействуют, самореализуются и получают большую часть представлений о мире.

Материалы и методы исследования

Нами был применен метод квазиэкспериментального моделирования с построением процедуры исследования и регистрацией ответов. «Квази», или «как бы», в психологии называются такие средства организации сбора данных, когда предполагается снижение форм экспериментального контроля при сочетании собственно экспериментальных и психодиагностических приемов воссоздания жизненной реальности.

Батарея психодиагностических методов на всех этапах исследования включала пять методик:

1) авторскую анкету, направленную на выявление ассоциаций в отношении разных форм и видов экстремизма. Ассоциативный принцип, заложенный в конструирование анкеты, позволяет проанализировать когнитивные структуры, стоящие за языковыми значениями, личностные смыслы в отношении слов-стимулов, смысловые конструкторы, наличие характеристик самоидентичности в отношении экстремизма, его видов и форм проявления;

2) тест «Смысложизненные ориентации» (СЖО) Д.А. Леонтьева (2000), позволяющий оценить «источник» смысла жизни;

3) тест самодетерминации Е.Н. Осина – модификацию шкалы самодетерминации К. Шелдона (Sheldon, 1995);

4) визуальные стимулы – изображения, отражающие социально значимые проблемы общества (национальные, политические, социальные). Всего в исследовании был апробирован авторский набор из девяти изображений, семь из которых представляли креолизированный текст деструктивного содержания. Это текст, фактура которого состоит из двух разнородных частей: вербальной (языковой / речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам). Для сравнения особенностей восприятия различных стимулов два изображения были фрактальными, гармоничными, которые вызывают обычно положительные ассоциации и переживания;

5) система высокоскоростного трекинга глаза SMI RED 500 с программным обеспечением SMI Experimental Suite 360° v.3.7 (производство SensoMotoric Instruments GmbH, Германия) для регистрации и анализа параметров глазодвигательной активности, проявляемых в процессе рассматривания деструктивных и фрактальных изображений. Анализировались саккады – согласованные движения глаз, играющие существенную роль в зрительном восприятии и целенаправленном поведении исследования окружающего мира.

Выборка исследования составила на всех этапах серии эмпирических исследований 515 человек в возрасте от 17 до 28 лет. Респонденты проживали в Сибирском федеральном округе и являлись студентами томских высших образовательных учреждений.

Результаты исследования и их обсуждение

На первом этапе исследования, в 2014 и 2018 гг., был проведен сравнительный анализ представлений о феномене молодежного экстремизма. В исследовании приняли участие 415 студентов различных вузов: 145 человек в 2014 г., 270 – в 2018 г. Студентам предлагалось письменно ответить на вопросы о том, какое событие у них ассоциируется с экстремизмом и какие эмоции они испытывают. В результате сравнительного анализа были отмечены следующие особенности: в 2018 г. обнаруживается смещение ассоциаций с экстремизмом от террористических актов к репостам и лайкам в социальных сетях; увеличилось ассоциирование экстремизма с религиозной тематикой и снизились ассоциации его с уличными драками, митингами, заложниками, взрывами, мигрантами, отдельными национальностями, Майданом, Украиной. Студентами чаще указывается Интернет как главный источник событийной информации. Сравнительный анализ эмоционально-оценочных ассоциаций студентов в отношении экстремизма позволил обнаружить следующие особенности: в 2018 г. по сравнению с 2014 г. феномен экстремизма вызывает у молодежи нейтральное отношение; негативная эмоциональная окраска связывается студентами не с внешними проблемами (как это было в 2014 г.), а с внутренними (власть, политика) [24. С. 7].

На следующем этапе исследования стояла задача изучить особенности формирования смысловых конструкторов студентов в процессе просмотра материалов деструктивного содержания. С этой целью была проведена серия групповых занятий, в которых приняло участие пять академических групп общей численностью 84 человека, состоящих из студентов вузов Томска разных направлений подготовки в возрасте от 18 до 25 лет. Сценарий групповых занятий включал предъявление визуальных стимулов, отражающих социально-значимые проблемы в обществе, которые по механизму проекции могли рассматриваться как проективные, актуализирующие радикалистские и экстремистские переживания. Интерпретация результатов исследования базировалась на теории В.В. Столина (1983) о трех взаимосвязанных компонентах самосознания: когнитивном – определенное представление и мнение об объекте; эмоциональном, или аффективном, – положительное или отрицательное отношения к объекту; поведенческом – готовность к определенному образу действий в отношении объекта, – что позволило исследовать отдельные области глубинных смыслов самосознания респондентов [25].

Результаты исследования с использованием визуальных посредников показали, что любой визуальный объект может вызвать отклик у аудито-

рии на эмоциональном и когнитивном уровнях в зависимости от контекста стимула и его значения для студента в рамках определенной молодежной культуры по механизму апперцепции – субъективности восприятия как его зависимости от интересов и склонностей, психического состояния в момент восприятия, предшествующего опыта, настроения, ожиданий. Сложный процесс восприятия молодежью радикалистской информации, очевидно, релевантен этому контенту, переполняющему современные информационные ресурсы.

Полученные данные по субъективному восприятию стимульной продукции определенного содержания обусловили включение в исследовательскую модель дополнительной задачи – изучения характеристик движений глаз при восприятии деструктивных и нейтральных (приятных) изображений путем использования процедуры айтрекинга. В основу этого исследования легло предположение о том, что существует определенная связь между личностными особенностями человека и тем, как этот человек исследует определенный тип визуальной информации, и что психологические характеристики взаимосвязаны с отдельными характеристиками глазодвигательной активности человека при изучении визуальной информации с деструктивной направленностью.

В пилотажном исследовании приняли участие 16 испытуемых, которые просматривали изображения без ограничения по времени, а после просмотра писали комментарии под каждым изображением. В качестве визуальных стимулов использовалось 9 визуальных стимулов – 7 деструктивного содержания и 2 изображения с позитивным содержанием. Для оценки визуального восприятия предъявляемых стимулов применялась система высокоскоростного удаленного бинокулярного трекинга глаз SMIREД 500. Для создания процедуры предъявления стимулов и последующего предъявления материала применялся программный модуль Experimental Center. Испытуемые сидели перед монитором со встроенной в него системой удаленной регистрации движения глаз и рассматривали предъявляемые им стимулы. После проведения эксперимента данные были экспортированы в программный пакет для анализа данных ВеGaze 2.x, при этом рассчитывалось время начала первой фиксации, среднее время фиксации, количество фиксаций, средний диаметр зрачка испытуемых по следующим зонам интереса [26]. Статистическая обработка данных была проведена с помощью программы Statistica.

В результате корреляционного анализа с помощью r-Спирмена были обнаружены взаимосвязи между такими параметрами, как средняя продолжительность саккады (в мс) и шкалы «Цели в жизни» ($r = -0,521$, $p < 0,05$) и «Локус контроля Я» ($r = -0,539$, $p < 0,05$), а также минимальная продолжительность моргания и показатель по шкале субъективного счастья ($r = -0,523$, $p < 0,05$). Эти взаимосвязи позволяют предположить, что респонденты с более высокими значениями по указанным шкалам сосредоточеннее рассматривали изображения экстремистской тематики. Также были обнаружены взаимосвязь между показателем СЖО «Локус контроля –

жизнь» с частотой фиксации взгляда ($r = 0,64$) и отрицательная взаимосвязь со средней дисперсией фиксаций ($r = -0,55$). То есть респонденты с более высокими значениями по шкале чаще останавливали взгляд на элементах изображения с меньшим разбросом в этих областях. Обнаружена положительная взаимосвязь частоты фиксации взгляда и значений показателя шкалы «Самовыражение» методики самодетерминации личности ($r = 0,51$). Более низкие значения по этой шкале у респондентов, которые реже останавливались на элементах изображения. Были выявлены положительные корреляции между показателем методики СЖО «Цели в жизни» и длиной пути взгляда ($r = 0,53$), а также показателем «Локус контроля – Я» и средней дисперсией фиксаций ($r = 0,6$). То есть испытуемые с более высокими значениями по шкале «Цели в жизни», скорее, «пробегали» взглядом по рисунку, а люди с более низкими значениями «Локус контроля – Я» фиксировали взгляд на меньших частях изображения.

Помимо этого, было проведено сравнение параметров глазодвигательной активности по усредненным данным для изображений деструктивной направленности, не содержащих текста, с аналогичными данными с контрольных изображений (природа и животные) для каждого респондента (Т-Вилкоксона). Результаты показывают, что после рассматривания изображений деструктивной направленности респонденты меньшее время ($p < 0,01$) разглядывали изображения природы и животных. Связанные с продолжительностью параметры также показали значимые изменения в увеличении количества фиксаций ($p < 0,05$), саккад ($p < 0,01$), морганий ($p < 0,05$), общего пути взгляда ($p < 0,05$). При этом возрастает средняя продолжительность фиксаций ($p < 0,05$) и уменьшается средняя продолжительность саккад ($p < 0,01$). Можно предположить, что после серии изображений, вызывавших напряжение, контрольные фотографии способствовали более спокойному рассматриванию.

Процедура айттрекинга показала, что существует определенная связь между личностными особенностями человека и тем, как этот человек исследует определенный тип визуальной информации, и это, в свою очередь, взаимосвязано с отдельными характеристиками глазодвигательной активности человека при изучении визуальной информации деструктивной направленности.

Выводы

Определено, что в эпоху информатизации, глобальной сети Интернет и возможностей коммуникации в качестве трибуны для пропаганды своих идей идеологи экстремистских движений и радикалистских групп получили дополнительные возможности активного воздействия на самосознание молодежи и на ее еще не устоявшуюся систему социокультурных координат, что послужило зарождению новой формы экстремизма – киберэкстремизма. Поэтому исследование особенностей восприятия молодежью деструктивного интернет-контента, изучение взаимосвязей между особенностями

восприятия и личностными характеристиками являются необходимыми для понимания механизмов радикализации посредством Интернета.

В экспериментальном исследовании были получены эмпирические данные, свидетельствующие о низком уровне рефлексии молодежи в отношении радикалистской (экстремистской) тематики и об ограниченном понимании социальных феноменов экстремизма и терроризма. Это непонимание и «не вникание в суть» определяют риск для молодых людей быть вовлеченными в радикалистские группировки без экстремистского мотива. Выявилось, что благодатная почва уязвимости молодежи в отношении влияния идеологии терроризма и экстремизма – юношеский максимализм, отсутствие жизненного опыта, ограниченность кругозора и неспособность к системному анализу, неуверенность в выборе жизненных целей, неудовлетворенность собой и окружающей средой.

Исследование с использованием визуальных стимулов, отражающих социально значимые проблемы в обществе, показало, что реакция молодежи на стимул зависит от качества контента, психического состояния, уровня самосознания, ценностных ориентаций и когнитивных способностей. В своих стратегиях вербовки вербовщиками изучаются и вычисляются нужные для них реакции молодежи – потенциальные мишени радикализации. То есть одним из механизмов дерадикализации является развитие социального и эмоционального интеллекта, что предусматривает выбор адекватных когнитивных траекторий ориентации в окружающем.

Пилотажное исследование процесса восприятия деструктивных изображений с использованием айтрекинга позволило предположить проявление выделенных психологических параметров, таких как отсутствие в жизни целей в отношении будущего, неверие в свои силы и неудовлетворенность жизнью, которые коррелируют с характеристиками глазодвигательной активности, – такие респонденты менее сосредоточенно рассматривали изображения. Испытуемые, которым свойственны более высокая уверенность в контроле над своей жизнью, умение свободно принимать решения и воплощать их в жизнь, чаще останавливали взгляд на элементах изображения с меньшим разбросом количества областей фиксации. Испытуемые с более высокими значениями по шкале «Цели в жизни» продемонстрировали больший «пробег» взгляда по рисунку, а люди с более низкими значениями «Локус контроля – Я» фиксировали взгляд на более удаленных друг от друга частях изображения.

Экспериментальные когнитивные фрагменты проведенного квазиэксперимента были частично релевантны процессу дерадикализации молодежного самосознания как предиктора его экстремизации. Эмпирические данные свидетельствуют о том, что процесс дерадикализации молодежи возможен при психопрофилактической работе с личностными устремлениями и когнитивными паттернами молодежи. Подобная работа должна быть направлена на тех молодых людей, чья жизненная позиция позволяет предположить возможность их включения в поле экстремистской активности. Понимание механизма «когнитивного раскрытия» может научить молодежь самостоя-

тельно менять когнитивную траекторию как за счет развития когнитивных свойств личности, так и за счет развития личностных характеристик, свойств субъектности (автономии, самодетерминации, смысложизненных ориентаций, самоидентичности и т.п.). Это будет способствовать профилактике радикализации молодежи и дерадикализации уже вовлеченной ее части.

Отмечена назревшая объективная необходимость развития у молодежи умения делать сознательный личностный выбор в условиях лавинообразного нарастания количества информации и развития неопределенности глобализирующегося мира. В этом отношении потоку негативного контента могут противостоять осознанный выбор траектории жизнеосуществления, критическое мышление, общечеловеческие ценности, что послужит условием становления субъектности молодого человека, проявления его внутренней свободы и ответственного социального поведения.

Литература

1. Выготский Л.С. Психология искусства / общ. ред. В.В. Иванова. 3-е изд. М. : Искусство, 1986. 573 с.
2. Лурия А.Р. Психологическое наследие : избранные труды по общей психологии. М. : Смысл, 2003. 431 с. (Сер. Живая классика).
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Смысл : Академия, 2004. 352 с.
4. Бауман З. Свобода / пер. с англ. Г.М. Дашевского; предисл. Ю.А. Левады. М. : Новое издательство, 2006. 132 с.
5. Гидденс Э. Устроение общества : очерк теории структуризации. М. : Акад. проект, 2003. 528 с.
6. Асмолов А.Г., Гусельцева М.С. Кому и как разрабатывать методологию психологии? // Сибирский психологический журнал. 2015. № 55. С. 6–4. DOI 10.17223/17267080/55/1.
7. Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен / под общ. ред. А. Асмолова. М. : Изд. Дом ЯСК, 2018. 546 с.
8. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. М. : Прогресс-Традиция, 2000. 56 с.
9. Луман Н. Общество как социальная система. М. : Логос, 2004. 13 с.
10. Гусев А.И. Толерантность к неопределенности как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. М. : Смысл, 2011. С. 300–329.
11. Леонтьев Д.А., Мандрикова Е.Ю., Рассказова Е.И., Фам А.Х. Личностный потенциал в ситуации неопределенности и выбора // Личностный потенциал: структура и диагностика. М. : Смысл, 2011. С. 511–546.
12. Корнилова Т.В. Принцип неопределенности в психологии выбора и риска // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 40. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1111-kornilova40.html>
13. Лиотар Ж.Ф. Состояние постмодерна (1979) / пер. с франц. Н.А. Шматко. М. : Ин-т эксперим. социологии ; СПб. : Алетейя, 1998. 159 с. (Gallicinium).
14. Соколова Е.Т. Культурно-историческая и клинко-психологическая перспектива исследования феноменов субъективной неопределенности // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2012. № 2. С. 37–48.
15. Webber D., Kruglanski A.W. Psychological Factors in Radicalization: a 3N Approach // The Handbook of the Criminology of Terrorism / eds. G. LaFree, J. Freilich. West Sussex : Wiley Blackwell, 2017. P. 33–46.

16. Ключко В.Е. Закономерности движения психологического познания и проблема метода науки // Методология и история психологии. 2007. Вып. 1. С. 5–19.
17. Резникова А.В. Когнитивная близость концептов «экстремизм» и «радикализм» в контексте современной этноязыковой конфликтологии // Вопросы теории и практики. Филологические науки. 2016. № 9 (63), ч. 3. С. 161–163.
18. Антонова Ю.А. Виртуальное сообщество в социальной сети как способ распространения экстремистской идеологии среди молодежи // Политическая лингвистика. 2012. № 4. С. 71–80.
19. Быкадорова А.С., Чурилов С.А., Шаповалова Е.В. Экстремизация молодежной аудитории сети Интернет // Казанский педагогический журнал. 2016. № 3 (116). С. 181–184.
20. Schmid A. Radicalisation, de-radicalisation, counter radicalisation: a conceptual discussion and literature review : ICCT Research Paper / The Hague, the Netherlands: International Centre for Counter Terrorism. URL: https://icct.nl/wp-content/uploads/2013/03/ICCT-Schmid-Radicalisation-De-Radicalisation-Counter-Radicalisation-March-2013_2.pdf (accessed: 03.07.2019).
21. United Nations. First report of the working group on radicalisation and extremism that lead to terrorism: Inventory of state programmes. 2008. URL: <http://www.un.org/terrorism/pdfs/radicalization> (accessed: 03.07.2019).
22. Butt R., Tuck H. European Counter-Radicalisation and De-radicalisation: A Comparative Evaluation of Approaches in the Netherlands, Sweden, Denmark and Germany // Tackling extremism: De-radicalisation and disengagement : Conference Report, Copenhagen, 8–9 May 2012 / Institute for Strategic Dialogue. 2012. URL: http://www.eukn.eu/fileadmin/Files/News/De-radicalisation_final.pdf (accessed: 03.07.2019).
23. Wiktorowicz Q. Radical Islam rising: Muslim extremism in the West. Lanham, MD : Rowman and Littlefield Publishers, Inc., 2005. 245 p.
24. Мещерякова Э.И., Бочаров А.В., Ларионова А.В. Динамика представлений студенческой молодежи об экстремизме: сравнительный анализ исследований 2014–2018 гг. // Организация работы с молодежью. 2018. № 6. URL: www.es.rae.ru/ovv/287-1261 (дата обращения: 19.01.2020).
25. Столин В.В. Самосознание личности. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. 284 с.
26. Айттрекинг в психологической науке и практике / отв. ред. В.А. Барабанщиков. М. : Когито-Центр, 2015. 410 с.

*Поступила в редакцию 09.12.2019 г.; повторно 20.02.2020 г.;
принята 25.02.2020 г.*

Мещерякова Эмма Ивановна – доктор психологических наук, заведующая лабораторией психологической экспертизы, профессор кафедры генетической и клинической психологии Томского государственного университета.

E-mail: mei22@mail.ru

Ларионова Анастасия Вячеславовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры генетической и клинической психологии Томского государственного университета.

E-mail: anpavlar@mail.ru

Козлова Наталья Викторовна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой генетической и клинической психологии Томского государственного университета.

E-mail: akme_2003@mail.ru

Куликов Иван Александрович – старший преподаватель кафедры общей и педагогической психологии Томского государственного университета

E-mail: kulikov.ivan.tsu@gmail.com

For citation: Meshcheriakova, E.I., Larionova, A.V., Kozlova, N.V., Kulikov, I.A. Quasi-Experimental Modeling of Cognitive Trajectories and Personality Factors of Youth Radicalization and Extremalization Psychoprophylaxis. *Sibirskiy Psikhologicheskiy Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2020; 76: 125–138. doi: 10.17223/17267080/76/8. In Russian. English Summary

Quasi-Experimental Modeling of Cognitive Trajectories and Personality Factors of Youth Radicalization and Extremalization Psychoprophylaxis

E.I. Meshcheriakova^a, A.V. Larionova^a, N.V. Kozlova^a, I.A. Kulikov^a

^a Tomsk State University, 36, Lenin Ave., Tomsk, 634050, Russian Federation

Abstract

The authors divide, clarify and define the concepts of radicalism and extremism. With regard to youth activities, the idea of "radicalism" does not have such negative connotations as the idea of "extremism" (or similar connotations are inherent in it to a lesser extent). That is why radicalism can be considered as a more or less neutral phenomenon. De-radicalization is a necessary and effective way to prevent destructive (extremist) behavior of young people. In order to study how exactly destructive information influences on young people, a three-stage research experiment was implemented. The data obtained highlight low reflection of young people in relation to radical (extremist) topics. That way, the authors consider that young people are vulnerable to the influence of extremism ideology. An experimental study using visual stimuli that reflect socially significant problems showed that the reaction of young people to the stimulus depends on the quality of content, mental state, level of self-awareness, value orientations and cognitive abilities. When we studied perception process of the destructive images using eye tracking, we found that subjects with higher values on a scale of "Purpose in life" showed quicker look on the picture, and people with lower values of "Locus of control – I" fixed eyes at the more remote from each other parts of the image. Empirical evidence suggests that the process of youth de-radicalization is possible in case of taking psychoprophylactic actions with personal aspirations and cognitive patterns of youth. It is noted that there is an urgent objective need to develop young people's skills in making conscious personal choices in conditions of avalanche increasing of the information and the uncertain development of the globalizing world. In this regard, the flow of negative content can be opposed by conscious choice of the life trajectory, critical thinking, and orientation to universal values, which will serve as a condition to form subjectivity, to manifest one's inner freedom and responsible social anti-extremist and anti-radical behavior.

Keywords: youth; experiment; Internet space; destructive content; extremism; de-radicalization; uncertainty.

References

1. Vygotsky, L.S. (1986) *Psikhologiya iskusstva* [Psychology of Art]. 3rd ed. Moscow: Iskusstvo.
2. Luria, A.R. (2003) *Psikhologicheskoe nasledie: izbrannye trudy po obshchey psikhologii* [Psychological Heritage: Selected Works on General Psychology]. Moscow: Smysl.
3. Leontiev, A.N. (2004) *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity Consciousness. Personality]. Moscow: Smysl: Akademiya.
4. Bauman, Z. (2006) *Svoboda* [Liberty]. Translated from English by G.M. Dashevsky. Moscow: Novoe izdatel'stvo.

5. Giddens, A. (2003) *Ustroenie obshchestva: ocherk teorii strukturatsii* [Organization of society: an outline of the theory of structure]. Translated from English. Moscow: Akad. Proekt.
6. Asmolov, A.G. & Guseltseva, M.S. (2015) Whom and how is to develop the methodology of psychology? *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 55. pp. 6–4. (In Russian). DOI 10.17223/17267080/55/1
7. Asmolov, A.G. (ed.) (2018) *Mobilis in mobili: lichnost' v epokhu peremen* [Mobilis in Mobili: a Person in an Era of Change]. Moscow: YaSK.
8. Beck, U. (2000) *Obshchestvo riska. Na puti k drugomu modernu* [Risk Society. On the way to another Art Nouveau]. Translated from German. Moscow: Progress-Traditsiya.
9. Luhman, N. (2004) *Obshchestvo kak sotsial'naya sistema* [Society as a social system]. Translated from German. Moscow: Logos.
10. Gusev, A.I. (2011) Tolerantnost' k neopredelennosti kak sostavlyayushchaya lichnostnogo potentsiala [Tolerance to uncertainty as a component of personal potential]. In: Leontiev, D.A. (ed.) *Lichnostnyy potentsial: struktura i diagnostika* [Personal Potential: Structure and Diagnosis]. Moscow: Smysl. pp. 300–329.
11. Leontiev, D.A., Mandrikova, E.Yu., Rasskazova, E.I. & Fam, A.Kh. (2011) Lichnostnyy potentsial v situatsii neopredelennosti i vybora [Personal potential in a situation of uncertainty and choice]. In: Leontiev, D.A. (ed.) *Lichnostnyy potentsial: struktura i diagnostika* [Personal Potential: Structure and Diagnosis]. Moscow: Smysl. pp. 511–546.
12. Kornilova, T.V. (2015) The principle of uncertainty in psychology of choice and risk. *Psikhologicheskie issledovaniya*. 8(40). (In Russian). [Online] Available from: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1111-kornilova40.html>
13. Lyotard, J.F. (1998) *Sostoyanie postmoderna* [The State of Postmodernism]. Translated from French by N.A. Shmatko. Moscow: Institute of Experimental Psychology; St. Petersburg: Aleteyya.
14. Sokolova, E.T. (2012) Cultural-psychological and clinical-psychological perspectives of research on phenomena of subjective uncertainty and ambiguity. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya – The Moscow State University Herald. Ser. 14. Psychology*. 2. pp. 37–48. (In Russian).
15. Webber, D. & Kruglanski, A.W. (2017) Psychological Factors in Radicalization: a 3N Approach. In: LaFree, G. & Freilich, J. (eds) *The Handbook of the Criminology of Terrorism*. West Sussex: Wiley Blackwell. pp. 33–46.
16. Klochko, V.E. (2007) The logic of the development of psychological knowledge and the problem of the method of science. *Metodologiya i istoriya psikhologii – Methodology and History of Psychology*. 1. pp. 5–19. (In Russian).
17. Reznikova, A.V. (2016) Cognitive closeness of concepts “extremism” and “radicalism” in the context of contemporary ethno-linguistic conflictology. *Voprosy teorii i praktiki. Filologicheskie nauki – Philology. Theory and Practice*. 9-3(63). pp. 161–163. (In Russian).
18. Antonova, Yu.A. (2012) Virtual community in social network as a way of distribution of extremist ideology among young people. *Politicheskaya lingvistika – Political Linguistics*. 4. pp. 71–80. (In Russian).
19. Bykadorova, A.S., Churilov, S.A. & Shapovalova, E.V. (2016) The extremization of youngsters in the Internet. *Kazanskiy pedagogicheskii zhurnal – Kazan Pedagogical Journal*. 3(116). pp. 181–184.
20. Schmid, A. (2013) *Radicalisation, de-radicalisation, counter radicalisation: a conceptual discussion and literature review: ICCT Research Paper*. The Hague, the Netherlands: International Centre for Counter Terrorism. [Online] Available from: https://icct.nl/wp-content/uploads/2013/03/ICCT-Schmid-Radicalisation-De-Radicalisation-Counter-Radicalisation-March-2013_2.pdf (Accessed: 3rd July 2019).
21. United Nations. (2008) *First report of the working group on radicalisation and extremism that lead to terrorism: Inventory of state programmes*. [Online] Available from: <http://www.un.org/terrorism/pdfs/radicalization> (Accessed: 3rd July 2019).

22. Butt, R. & Tuck, H. (2012) European Counter-Radicalisation and De-radicalisation: A Comparative Evaluation of Approaches in the Netherlands, Sweden, Denmark and Germany. *Tackling Extremism: De-radicalisation and Disengagement*. Conference Reports. Copenhagen, May 8–9, 2012. [Online] Available from: http://www.eukn.eu/fileadmin/Files/News/De-radicalisation_final.pdf (Accessed: 3rd July 2019).
23. Wiktorowicz, Q. (2005) *Radical Islam Rising: Muslim Extremism in the West*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield Publishers, Inc.
24. Meshcheryakova, E.I., Bocharov, A.V. & Larionova, A.V. (2018) Dinamika predstavleniy studencheskoy molodezhi ob ekstremizme: sravnitel'nyy analiz issledovaniy 2014–2018 gg. [The dynamics of student perceptions of extremism: a comparative analysis of research in 2014–2018]. *Organizatsiya raboty s molodezh'yu*. 6. [Online] Available from: www.es.rae.ru/ovv/287-1261 (Accessed: 19th January 2020).
25. Stolin, V.V. (1983) *Samosoznanie lichnosti* [Self-identity]. Moscow: Moscow State University.
26. Barabanshchikov, V.A. (ed.) (2015) *Aytreaking v psikhologicheskoy nauke i praktike* [Aitracking in psychological theory and practice]. Moscow: Kogito-Tsentr.

Received 09.12.2019; Revised 20.02.2020;

Accepted 25.02.2020

Emma I. Meshcheriakova – Head of the Laboratory of Psychological Expertise, Professor, Department of Genetic and Clinical Psychology, Tomsk State University. D. Sc. (Psychol.), Professor.

E-mail: mei22@mail.ru

Anastasia V. Larionova – Associate Professor, Department of Genetic and Clinical Psychology, Tomsk State University. Cand. Sc. (Psychol.).

E-mail: vktusur@mail.ru

Natalia V. Kozlova – Head of the Department of Genetic and Clinical Psychology, Tomsk State University. D. Sc. (Psychol.), Professor.

E-mail: akme_2003@mail.ru

Ivan A. Kulikov – Senior Lecturer, Department of General and Pedagogical Psychology, Tomsk State University.

E-mail: kulikov.ivan.tsu@gmail.com

УДК 159.956

ОЦЕНКА ИНТУИТИВНОСТИ В СТРУКТУРЕ ПСИХОТИПА ЛИЧНОСТИ МОЛОДЕЖИ АРКТИЧЕСКОГО РЕГИОНА¹

Е.А. Науменко^а, О.Н. Науменко^а, А.Г. Абдуллин^б

^а Югорский государственный университет, 628012, Россия, Ханты-Мансийский АО – Югра, Ханты-Мансийск, ул. Чехова, д. 16

^б Частное учреждение дополнительного профессионального образования Международного института инновационного образования. Центр повышения квалификации, 625041, Россия, Тюмень, пер. 1-й Гостевой, д. 7

Приведены данные результатов исследования, проведенного в рамках гипотезы, состоящей в том, что в содержании психотипа жителей Арктического региона существуют качественные особенности, определяющие их адаптивные, социокультурные, профессионально-деятельностные показатели, а реализация таких особенностей во многом определяется на уровне подсознания, на интуитивном уровне. Исследование проведено среди молодежи, сформировавшейся в условиях Арктики (Ямало-Ненецкий автономный округ) и приарктических территорий Ханты-Мансийского автономного округа – Югры.

Ключевые слова: интуиция; интуитивность; личность; психотип; гипнабельность; адаптивность; Арктический регион.

Введение

Изучение особенностей психотипа личности людей, живущих в особых природно-климатических условиях Арктического Севера, представляется не только интересным, но и прагматически ориентированным. Такая ориентация позволяет раскрыть особенности, закономерности, витальные ценности, ориентиры жителей этого региона в социальном, профессиональном, культурно-историческом планах их жизнедеятельности. Социальная действительность российского Севера, его Арктической зоны весьма своеобразна и, как следует ожидать, определяет ряд специфических форм психологического склада личности людей этого региона. В наибольшей мере необходимость такого рода исследований касается контингента коренных малочисленных народов Севера нашей страны. Их жизнедеятельность в условиях «обедненной жизненной среды» (термин разработан и введен в научный оборот авторами статьи [1]) накладывает целый ряд условностей и ограничений, реализующихся в специфике психологического склада

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Ямало-Ненецкого автономного округа в рамках научного проекта № 19-49-890002, РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00423.

личности, ее психотипа. Существующие проблемы психического здоровья жителей арктических регионов, и в особенности коренных малочисленных народов Крайнего Севера, формируют проблемы и в социально-экономической, управленческой, культурной, образовательной сферах их жизни и деятельности. Среди основных проблем исследователи указывают проблемы высокой суицидальности [2–4], психоэмоциональной загруженности трудовой мотивации [3], конфессиональной и этнической идентификации [5, 6], самореализации широкого круга населения такой территории и формирования мультикультурных явлений [7].

Интерес исследования представляли данные о профессиональной ориентированности изучаемого контингента испытуемых, а также о первичном выборе профессиональной сферы приложения, являющемся основным в определении жизненного пути молодежи. Нам представляется, что такой выбор во многом определяется не только рациональными механизмами психики, но и иррациональными – интуитивностью.

В качестве рабочей гипотезы нами было выдвинуто предположение о том, что интуитивность является тем системообразующим фактором в структуре психотипа людей, живущих в природно-климатических условиях Арктической зоны российского Севера, который в значительной мере ориентирует их в процессах принятия социально важных решений, отражаясь в правовых, социальных, экономических, культурных, управленческих отношениях. Интуитивность представляет собой архетипическое психическое свойство, во многом определяющее иррациональные моменты психологического, личностного регулирования. Интуитивностью мы называем системное психологическое свойство личности, парциально реализующее возможности интуиции в процессах жизнедеятельности. Иначе говоря, интуитивность – это свойство представленности в личности интуиции и возможностей ее психологической реализации.

Степень изученности проблемы

Специальных работ по изучению интуиционных возможностей личности жителей Арктического региона пока нет. Помимо психологии и медицины, исследование интуиции в целом проводилось в разных областях знания: педагогике, философии, юриспруденции, социологии, культурологии, в сфере творческих профессий и пр., но эти изыскания мало связаны между собой и представляют, на наш взгляд, разобщенные разработки в рамках отдельных научных сфер. Среди них – интуиция как канал коммуникации и средство принятия решений [8], ее связи с анципацией [9], проявление интуиции в бизнесе [10] и этнических культурах [11] – последняя рассматривалась через практику сновидений [12]. Особое внимание было обращено на механизмы воспроизводства интуитивного потенциала в детских этнических лагерях обских угров [13] и эмоционально-личностное развитие подростков коренных малочисленных народов Севера [14]. Психологические особенности психотипа жителей таких регионов, по нашему

мнению, обладают специфическим складом свойств и качеств, поскольку его содержание определяется особыми условиями жизни и деятельности. В целом исследования психотипа жителей Арктики ведут А.Г. Караяни, Э.П. Утлик, М.В. Корехова, М.Л. Кубышкина, И.Ф. Прохорова и другие ученые, но без учета влияния важнейшего его психологического свойства – интуиции [15, 16].

В содержании психологических исследований интуиция рассматривалась в разных ракурсах: прежде всего она анализировалась как проявление психики субъекта в различных видах деятельности, и главное – в виде непосредственной представленности актуализированных в сознании отдельных моментов знания, как «прогнозирование искомого результата». Наиболее полно это явление анализируется в работах Я.А. Пономарева и А.В. Брушлинского в структуре сознания [17, 18], и предметом исследования в этом случае становятся условия, при которых происходит воспроизведение (актуализация в сознании) неосознаваемых аспектов мышления. На этой основе авторы выстраиваются гипотезы о механизме интуиции. Е.А. Науменко и И.В. Васильева рассматривают проблему с позиций информационного подхода в процессах познания [19]; В.А. Дмитриева изучает интуицию как фактор атрибуции личностных качеств, О.В. Семенец – как социальную детерминанту личности [20]. В психологии обоснованы и охарактеризованы разнообразные виды интуиции: профессиональная, творческая, научная, коммуникативная и др., обращено внимание на возрастные индикаторы в уровне и направленности интуиции [21]. Одним из наиболее изученных направлений является профессиональная интуиция сотрудников правоохранительных органов: следователей, судей, прокуроров; ведется изучение уровня и направленности интуиции лиц, отбывающих наказание в пенитенциарных заведениях [22].

В целом эти группы исследований сформировали достаточную научную базу для понимания интуиции как социального, психологического, психофизического и психофизиологического явления. Между тем отсутствуют работы об интуиции, определяющей важное качество личности и психотипа в целом жителей арктического Севера. Особые условия жизни и деятельности людей этих регионов формируют особые качества и конфигурации их психологического склада, значимое влияние на который оказывают природно-климатические факторы места проживания и в целом условия Арктического региона. Заметное место в содержании психотипа их личности занимает особое качество – интуитивность, определяющее возможности жизнедеятельности в сложных условиях среды. Исследования такого рода пока не стали предметом научного интереса.

Материалы и методы исследования

Используемые нами методы сбора информации позволяют вычленить и количественно описать объект исследования, его качественные стороны. Собранные и зафиксированные примененными методами данные подвер-

гаются теоретическому осмыслению, математической обработке, интерпретации и обобщению. В результате этого исходные гипотезы проверяются на достоверность и формируются новые факты и закономерности.

Исследование проводилось в течение 2019 г. В исследовании принимали участие молодые люди в возрасте 17 до 19 лет, являющиеся студентами 1-го курса вузов г. Ханты-Мансийска. Географические координаты основной социализации их личности охватывали северные арктические территории Ханты-Мансийского, Ямало-Ненецкого округов, Приполярного Урала. Изучаемая выборка включала в себя представителей студенческой молодежи обоих полов общей численностью 360 человек. С целью формирования позитивного отношения к процессу тестирования со студентами проводились предварительные беседы специализированной направленности, мотивирующие их на экспериментальную работу.

Для решения поставленных задач применялись известные в отечественной психологии хорошо апробированные и валидизированные методики исследования личности:

- методика определения уровня интуитивности – разработана Е.А. Науменко [23], представляет собой опросник полузакрытого типа, где стимульный материал подобран так, что отражает интересующие исследователя качественные характеристики интуитивности испытуемого – интуитивность, гипнабельность, достоверность (искренность);

- методика изучения социально-психологической адаптации (SPA в модификации А.К. Осницкого [24]), которая описывает спектр качеств и свойств личности в интегративных показателях дихотомии: адаптивность–дезадаптивность, лживость–искренность, приятие–неприятие других людей, эмоциональный комфорт–дискомфорт, внутренний–внешний контроль (интернальность–экстернальность), доминирование–ведомость, эскапизм (как форма психологической защиты личности).

- методы математической статистики (использован пакет программ SPSS Statistics 19.0.).

Подбор использованных методик определялся задачами исследования. Нам необходимо было определить психологические параметры отношений испытуемых к окружающей действительности: оценить параметры адаптивности, способы получения информации, отношения в социуме, эмоциональный статус, значения доминирования; посмотреть, насколько зависимы такие компоненты личности со свойствами интуитивности; определить, насколько интуитивность как важнейшее архетипическое свойство влияет на обозначенные показатели. Такое влияние в определенной мере может характеризовать особенности психотипа испытуемых.

Результаты исследования

Прежде всего проследим результаты взаимодействия 15 психологических показателей личности испытуемых с высоким показателем интуитивности. Воспользуемся для этого результатами количественного анализа.

Среди выделенных показателей – свойства адаптивности, искренности, приятия себя, приятия других, эмоциональный комфорт, внутренний–внешний контроль, доминирование, эскапизм, гипнабельность

Нам представляется интересным соотношение абсолютных показателей психологического содержания личности с показателями высокого уровня интуитивности и тенденцией ее высокого проявления (повышенный уровень) (табл. 1).

Таблица 1

Показатели значений интуитивности личности по выборке испытуемых

Испытуемые	Кол-во, человек	Уровень интуитивности, человек			
		Низкий	Средний	Выше среднего	Высокий
Мужчины	127	24	63	18	22
Женщины	233	31	108	53	41
Всего	360	55	171	72	63

В анализе полученных данных нами учитывались высокие и выше среднего значения оценок интуитивности. В табл. 2 представлены показатели компонентов личности, положенных в основу психологического определения психотипа, в значительной мере определяющих особенности, закономерности, витальные ценности, ориентиры жителей Арктического региона в социальном, профессиональном, культурно-историческом планах их жизнедеятельности.

Таблица 2

Показатели абсолютных значений компонентов личности испытуемых с высоким уровнем интуитивности (М; G)

Компоненты ППЛ	Женщины		Мужчины		Обобщенный показатель	
	М	G	М	G	М	G
1. Адаптивность	147,7	1,31	192,0	1,64	170,0	1,57
2. Деадаптивность	61,0	1,64	78,1	1,59	69,5	1,60
3. Искренность	40,5	2,87	37,0	1,91	38,7	2,40
4. Приятие себя	19,7	5,40	41,0	2,23	30,35	3,82
5. Неприятие себя	12,8	4,81	21,5	2,91	17,1	3,90
6. Приятие других	27,3	1,81	23,7	2,89	25,5	2,41
7. Неприятие других	29,9	2,01	17,4	1,19	23,6	1,77
8. Эмоциональный комфорт	18,7	2,30	29,5	1,40	24,1	1,85
9. Эмоциональный дискомфорт	31,0	1,79	33,8	1,52	32,4	1,63
10. Внутренний контроль (интровертированность)	68,2	2,83	49,0	2,51	58,6	2,70
11. Внешний контроль (экстравертированность)	33,8	2,56	28,1	3,32	30,9	2,99
12. Доминирование	7,2	1,24	10,6	2,02	8,9	2,12
13. Ведомость	17,7	3,21	21,4	2,22	19,5	2,67
14. Эскапизм	17,4	1,39	15,2	2,84	16,3	1,91
15. Гипнабельность	31,7	3,34	17,2	1,98	24,4	2,78
16. Интуитивность	63,0	2,23	61,0	3,81	62	3,12

Анализ приведенных в табл. 2 данных свидетельствует о том, что для испытуемых с высоким и повышенным уровнем интуитивности свойственны высокие показатели адаптивности, внутреннего контроля, эмоционального дискомфорта и личностной ведомости. Распределение таких показателей характеризуется значительной степенью плотности (распределение G). Показатели оценок в мужской выборке несколько выше, чем в женской. Это может говорить о более сглаженном проявлении свойств адаптивности, эмоционального дискомфорта, внутреннего контроля и ведомости.

Полученные данные свидетельствуют о том, что молодые люди арктического Севера и приарктической зоны довольно хорошо адаптируются в социальной среде, соотносят свои индивидуальные интересы, потребности с реальными возможностями, личностная мотивация ориентирована в системе социальных отношений и ценностей. Кроме того, показатель внутреннего контроля свидетельствует об ориентированности локуса контроля их личности на внутренние формы контроля, что говорит об их высокой ответственности за свои дела, за события, происходящие в их жизни. Они преимущественно принимают ответственность на счет качеств своего поведения, характера, способностей. Высокая оценка показателя «ведомость» говорит о том, что в реальной жизни испытуемые стараются быть «незаметными». Они не склонны изначально принимать решения без предварительной подготовки, брать инициативу на себя, уступая ее другим людям.

Средневзвешенные показатели психологических свойств и качеств личности испытуемых группы с высокими и повышенными показателями интуитивности также можно интерпретировать в качественных характеристиках.

Посмотрим на результаты исследования групп испытуемых с низким и неопределенным (средним) показателем интуитивности (табл. 3). Полученные данные свидетельствуют, что наиболее высокая оценка из приведенных показателей получена по значениям эмоционального комфорта, принятия себя и эскапизма. Из предлагаемого стимульного материала низкие значения испытуемые получили по показателям неприятия других людей и ведомости. Интерпретировать полученные данные можно в значениях усиления или понижения признаков в структуре психотипа испытуемых с низким и неопределенным (фоновым) уровнем интуитивности. Так, высокие значения могут свидетельствовать об эмоциональной открытости испытуемых, стремлении активно взаимодействовать с окружающими людьми, определенной позиции в системе социальных ролевых отношений, преобладании психологических элементов экстравертированности в экстрапунитивности в защитных механизмах их личности, некоторой эгоцентрической ориентированности в принятии решений и социальной стратификации.

Корреляционный анализ связей уровня интуитивности с психологическими показателями личности испытуемых с последующей их факторизацией позволил представить их конфигурацию в модельном варианте (рис. 1). Проследим, как связи высокого уровня интуитивности личности испытуемых будут отражены в статистической модели корреляционной плеяды.

Таблица 3

**Показатели абсолютных значений компонентов личности испытуемых
с низким уровнем интуитивности (М; G)**

Компоненты ППЛ	Женщины		Мужчины		Обобщенный показатель	
	М	G	М	G	М	G
1. Адаптивность	91,4	2,11	112,0	1,72	101,7	1,93
2. Деадаптивность	83,4	1,38	98,1	2,19	90,7	1,88
3. Искренность	31,5	2,81	29,2	2,33	30,3	2,17
4. Приятие себя	43,8	3,11	51,2	1,31	47,5	2,12
5. Неприятие себя	20,1	1,31	17,4	1,91	18,7	2,21
6. Приятие других	27,3	2,05	23,7	2,41	25,5	2,17
7. Неприятие других	19,4	2,24	14,4	2,62	16,9	1,98
8. Эмоциональный комфорт	18,7	1,37	29,5	2,14	24,1	2,02
9. Эмоциональный дискомфорт	14,8	1,71	21,8	1,77	18,3	1,32
10. Внутренний контроль (интровертированность)	41,2	2,31	39,2	2,67	40,2	2,77
11. Внешний контроль (экстравертированность)	30,4	2,14	24,2	3,71	27,3	2,31
12. Доминирование	6,8	1,86	8,6	2,37	7,7	1,79
13. Ведомость	7,7	2,56	10,4	2,17	9,0	2,34
14. Эскапизм	23,4	1,91	21,2	2,32	22,3	2,10
15. Гипнабельность	21,7	2,44	29,4	2,32	25,6	2,78
16. Интуитивность	32	1,91	26	2,29	28	2,17

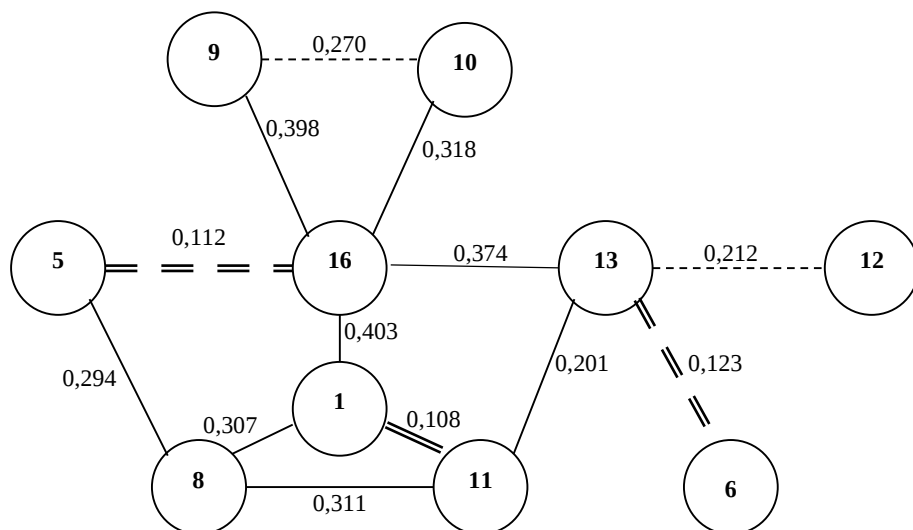


Рис. 1. Корреляционная плеяда связей высокого уровня интуитивности с психологическими показателями личности ($p < 0,01$).

Номера показателей графа соответствуют номерам позиций в табл. 2, 3.

Пунктирной линией обозначены отрицательные корреляционные связи.

Двойной линией обозначены связи при значениях $p < 0,05$

Видно, что низкий и неопределенный уровни интуитивности связаны статистически значимыми положительными связями с такими личностными качествами молодежи Севера, как принятие себя (4), эмоциональный комфорт (8), внешний контроль (11), принятие других (6), и отрицательной корреляционной связью – с качеством ведомости (13).

Проанализированы данные выбора профессиональной ориентированности и направленности в зависимости от показателей интуитивности испытуемых по четырем направлениям профессиональной деятельности – юридическому, гуманитарному, техническому и экономическому. Интересные данные дисперсионного двухфакторного анализа (MANOVA) подтверждают наше предположение о том, что молодые люди опираются на свои интуитивные возможности при выборе жизненного пути на этапе поступлении в высшее учебное заведение (табл. 4). Такой способ ориентации во многом определяют особенности развития интуитивности в психотипе человека задолго до момента поступления в вуз. Студенты, у которых более высоко развиты качества интуитивности, предпочитают обучение по направлениям гуманитарных специальностей. Это подтверждают данные нашего исследования (рис. 3).

Таблица 4

Результаты дисперсионного двухфакторного анализа (MANOVA) для показателей интуитивности, гипнабельности, пола и направления обучения

Параметры	Показатели анализа					
	Тест	Значимость (L)	F	Эффект	Ошибка	p
Пол	Wilks	0,970	2,161	3	216,0	0,093
Направление обучения	Wilks	0,882	3,082	9	525,8	0,001
Пол / направление обучения	Wilks	0,956	1,077	9	525,8	0,377

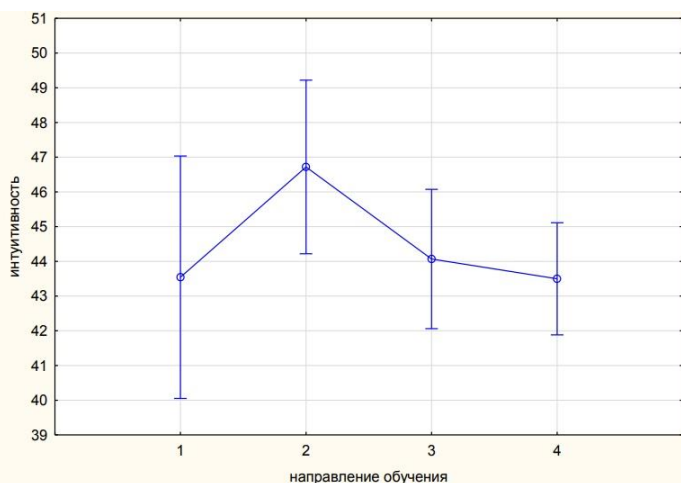


Рис. 3. Показатели общей интуитивности испытуемых в зависимости от направления профессионального обучения.

Цифрами обозначены специальности и направления профессиональной подготовки:
1 – юридические, 2 – гуманитарные, 3 – технические, 4 – экономические

Представленные на рисунке 3 данные показывают соотношение различных видов специальностей и направлений профессиональной подготовки.

Обсуждение результатов

Высокий уровень интуитивности в психотипе личности молодых людей Арктического региона определяется положительными статистически значимыми связями с качествами эмоционального дискомфорта (9), внутреннего контроля (10), ведомости (13), адаптивности (1) и отрицательной связью – с качеством неприятия себя (см. рис. 1). Такая конфигурация связей качества интуитивности в психотипе личности испытуемых свидетельствует о высоких возможностях внутреннего потенциала их психотипа в реализации процессов адаптивности, внутренней организации и личностной проективности в социальном взаимодействии.

Анализ представленной плеяды (см. рис. 2) показывает преимущественные связи показателя обобщенного уровня низкой интуитивности со следующими психологическими качествами в личности испытуемых: принятие себя (4), эмоциональный контакт (8). Отрицательная связь существует с показателем ведомости (13), а также две положительные связи ($p < 0,05$) выявлены с показателем принятия других людей (6) и тенденцией внешнего контроля (11). Интерпретируя полученные показатели, можно сказать, что элементом психотипа испытуемых с низким и средним показателем интуитивности является социально-психологический комплекс, выделенный отдельным фактором с значительным факторным весом (17,7%).

Данные связей показателей низкой и средней (неопределенной) интуитивности с психологическими качествами личности (см. рис. 2) можно интерпретировать с позиции содержательной организации психотипа. Характеризовать его можно как социально устойчивый, ориентированный на активное социальное взаимодействие, самодостаточный и самокритичный тип личности молодежи Арктического региона с низким и неопределенным показателем интуитивности.

Корреляционные связи интуитивности испытуемых с направленностью профессионального выбора демонстрируют более выраженную интуитивность у женщин, нежели у мужчин ($r = 0,186$ $p < 0,05$). Фактически это свидетельствует о более значительном влиянии иррационального компонента – интуитивности – у женщин в профессиональной ориентированности и, в конечном счете, на принятие решения о профессиональной направленности.

Наиболее высокие показатели интуитивности наблюдаются у представителей гуманитарного направления, наиболее низкие – у экономического направления.

Гуманитарная область деятельности специалиста, по-видимому, предполагает больший социальный потенциал реализации интуитивности (профессии типа «человек–человек», по Е.А. Климову), содержание кото-

рой включает большой потенциал вариативности и неопределенности. Это сфера особо творческих подходов в работе с людьми, мало формализованная и алгоритмически вариативная. Эффективная реализация работы специалиста в этой сфере требует дополнительного потенциала познавательной, эмоциональной и регулятивной психики, что дополняет возможности интуитивности. Наиболее низкие показатели интуитивности – у студентов экономического направления. Возможно, такие результаты были получены потому, что в экономическую группу были включены студенты, обучающиеся по направлению «Информатика»: данная специальность основана на математических, строго формализованных вычислениях, информации и логике (рациональный компонент психики).

Фактор пола по отдельности не оказывает влияния на показатели интуитивности и гипнабельности. Фактор направления обучения статистически значимо связан и оказывает влияние на показатели интуитивности и гипнабельности. Совместное влияние факторов пола и направления обучения статистически не значимо (см. табл. 4). Направление обучения выступает фактором для проявления свойства интуитивности ($Wilks\ \lambda = 0,882$, $F = 3,0824$ при $p = 0,001$). Наиболее высокие показатели интуитивности наблюдаются у представителей технического направления, наиболее низкие – у экономического направления. Направление обучения выступает фактором проявления свойства интуитивности. Наиболее высокие показатели гипнабельности выявлены у представителей экономического направления, остальные направления профессиональной ориентации по этому фактору значимо не отличаются друг от друга.

Отсюда следует, что особенность психотипа личности испытуемых, связанная с показателями качества интуитивности, определяет доминирование социально ориентированных форм социализации, идентификации, профессионально-деятельностных ориентиров, мироощущения и восприятия действительности. В качестве результата проявления особенностей психотипа этой группы испытуемых можно говорить об их повышенном уровне работоспособности, социальной пластичности, определенной открытости личностного субъективного пространства и значительной социодинамической подвижности.

Заключение

1. Структуру психотипа испытуемых – молодых жителей Арктического региона – статистически значимо определяет психологическое свойство интуитивности. Интуитивность характеризует общую психологическую ориентированность их личности в процессах социального взаимодействия – в принятии социально важных решений, отражающихся в правовых, социальных, экономических, культурных, управленческих отношениях.

2. Высокий уровень интуитивности в личности испытуемых статистически значимо связан с качествами высокой адаптивности, повышенного эмоционального дискомфорта, со значимым внутренним контролем и ведо-

мостью. Факторизация этих качеств позволяет говорить о внутреннем потенциале высокой адаптивности молодежи Арктического региона, сформированном в их психотипе на основе активизации иррациональных механизмов психического регулирования деятельности (интуитивный потенциал).

3. Низкий уровень интуитивности в психотипе личности, напротив, ориентирует процессы психологической регуляции деятельности испытуемых по социально-психологическому типу отношений, определяя успешность в принятии решений социальной направленности, успешную реализацию в профессиональных сферах социомического типа.

4. Между двумя группами испытуемых с противоположными уровнями интуитивности не выявлено статистически значимых различий в показателях дезадаптивности, искренности, неприятия самого себя, неприятия других (качества самосознания), внешнего контроля. Этот факт можно интерпретировать как общую психологическую основу социальной детерминированности личности обеих групп испытуемых в целом компонентами рациональной основы их психологической деятельности.

5. Профессиональная ориентация молодежи Арктического региона значимо определяется структурой психотипа их личности, системообразующим фактором которой является интуитивность.

Литература

1. Naumenko O.N., Naumenko E.A. The Ob Ugrians-Muslims: Historical and Psychological Factors of the Islam Penetration in the Traditional Culture // Былые годы : российский исторический журнал. 2018. Т. 49, № 3. С. 931–939.
2. Schechter M., Ronningstam E., Herbstman B., Goldblatt M.J. Psychotherapy with suicidal patients: the integrative psychodynamic approach of the Boston suicide study group // Medicina. 2019. Vol. 55 (6). Article 303. DOI: 10.3390/medicina55060303.
3. Baucom B.R., Georgiou P., Bryan C.J. et al. The promise and the challenge of technology-facilitated methods for assessing behavioral and cognitive markers of risk for suicide among U.S. army national guard personnel // Int J. Environ. Res. Public Health. 2017. Vol. 14 (4). Article 361. DOI: 10.3390/ijerph14040361.
4. Sumarokov Y.A., Brenn T., Kudryavtsev A.V., Nilssen O. Variations in suicide method and in suicide occurrence by season and day of the week in Russia and the Nenets autonomous okrug, northwestern Russia: a retrospective population-based mortality study // BMC Psychiatry. 2015. Vol. 15. Article 224. DOI: 10.1186/s12888-015-0601-z.
5. Tkachev B., Fedulov I., Moldanova T., Tkacheva T. Everyday Ethnocultural Adaptation of Newly Arrived and Indigenous Populations in Yugra // SHS Web of Conferences. 2018. Vol. 50. Article 01184.
6. Tkachev B., Moldanova T., Tkacheva T., Kharina N. Impact of Oil and Gas Development on Everyday Life of Indigenous Peoples // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. 2019. № 422. P. 3130–3137.
7. Naumenko E.A., Naumenko O.N. Pedagogical experience on formation of tolerant and multicultural consciousness of students // European Journal of Contemporary Education. 2016. № 3 (17). С. 335–343.
8. Бушуев С.Д., Неизвестный С.И. Шестое чувство в управлении развитием: интуиция как канал коммуникации и средство принятия решения // Управление развитием складных систем. 2011. № 7. С. 8–15.

9. Radin D. Unorthodox Forms of Anticipation // Anticipation and Medicine / ed. M. Nadin; Institute for Research in Anticipatory Systems; University of Texas at Dallas. Richardson, TX : Springer Nature, 2017. P. 281–292.
10. Смоликов А.Б. Интуиция в бизнесе и управлении // Современные тенденции в экономике и управлении: новый взгляд. 2012. № 14-1. С. 48–53.
11. Naumenko O.N., Naumenko E.A. Transformation of caste consciousness of Siberian Gypsies in XVIII – at the beginning of XX centuries as a factor of their cultural socialization // Былые годы. Российский исторический журнал. 2018. № 50 (4). С. 1397–1405.
12. Молданова Т.А. Сновидения в культуре хантов // Этнографическое обозрение. 2006. № 6. С. 38–47.
13. Молданова Т.А. Этническая культура в детских этнических стойбищах Югры // Вестник урведения. 2014. № 4 (19). С. 116–122.
14. Наумова М.В., Айварова Н.Г., Миронов А.В. Исследование особенностей эмоционально-личностного развития подростков коренных малочисленных народов Севера // Психология образования в поликультурном пространстве. 2019. № 1. С. 45–53.
15. Караяни А.Г., Утлик Э.П. Психофизиология боевой деятельности в Арктике // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2019. Т. 24, № 3 (78). С. 246–254.
16. Корехова М.В., Кубышкина М.Л., Прохорова И.Ф. и др. Психология субъекта жизнедеятельности на Европейском Севере России и в Арктике. Архангельск : Рос. авторское о-во, 2018. 255 с.
17. Брушлинский А.В., Тихомиров О.К. О тенденциях развития современной психологии мышления // Национальный психологический журнал. 2013. № 2 (10). С. 9–17.
18. Пономарев Я.А. Психология творчества: перспективы развития // Психологический журнал. 2012. № 6. С. 38–50.
19. Наumenko E.A., Васильева И.В. Основы эффективной деятельности следователей. Тюмень : ТюмГУ, 2008. 204 с.
20. Семенец О.В. Социальное прогнозирование и интуиция в ситуациях риска // Вестник Башкирского университета. 2009. Т. 14, № 4. С. 1527–1530.
21. Григорьев П.Е., Васильева И.В. Особенности интуиции детей 6–7-летнего возраста // Пространство и Время. 2016. № 3-4 (25-26). С. 275–283.
22. Васильева И.В., Григорьев П.Е., Иванцов С.В., Игнатов А.Н. Особенности интуиции у осужденных за насильственные преступления // Человек: преступление и наказание. 2016. № 2 (93). С. 108–114.
23. Наumenko E.A. Введение в теорию интуиции и интуитивности. Тюмень : Изд-во ТюмГУ, 2013. 212 с.
24. Адаптация личности по опроснику СПА А.К.Осницкого. URL: https://studopedia.ru/10_19850_adaptatsii-lichnosti-po-oprosniku-spa-akosnitskogo.html

*Поступила в редакцию 28.02.2020 г.; повторно 11.03.2020 г.;
принята 25.05.2020 г.*

Наumenko Евгений Александрович – доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Югорского государственного университета.

E-mail: hea2004@mail.ru

Наumenko Ольга Николаевна – доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры истории, философии и права Югорского государственного университета.

E-mail: oolgann@mail.ru

Абдуллин Асат Гиниятович – доктор психологических наук, профессор, профессор Частного учреждения дополнительного профессионального образования Международный институт инновационного образования. Центр повышения квалификации.

E-mail: asatabdullin50@rambler.ru

For citation: Naumenko, E.A., Naumenko, O.N., Abdullin, A.G. Intuitiveness Assessment in the Structure of Arctic Youth Psychological Type. *Sibirskiy Psikhologo-gicheskii Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2020; 76: 139–154. doi: 10.17223/17267080/76/9. In Russian. English Summary

Intuitiveness Assessment in the Structure of Arctic Youth Psychological Type

E.A. Naumenko^a, O.N. Naumenko^a, A.G. Abdullin^b

^a *Yugra State University, 16, Chekhova Str., Khanty-Mansiysk, Khanty-Mansi Autonomous Okrug – Yugra, Tyumen Region, 628012, Russian Federation.*

^b *Private Institution of Additional Professional Education International Institute of Innovative Education. Center for Advanced Training, 7, 1 Gostevoi Per., Tyumen, 626041, Russian Federation*

Abstract

The study of psychological types' characteristics of the Arctic region inhabitants is a task of social, economic, managerial, and general cultural importance. The life and activity of such people takes place in the conditions of "impoverished living environment", the concept developed by the authors. According to it, people living in such environment differ in a number of features that define the characteristics of their psychological type, professional orientations, social needs and motivation. These features are fully reflected in the basic (archetypal) components of the personality, intuitiveness among them. As a hypothesis of the study, we adopted the position that the content of the psychological type has qualitative features that determine adaptive, socio-cultural, activity and professional characteristics of the Arctic region inhabitants. The implementation of such features is largely determined at the subconscious intuitive level.

The purpose of the article is to identify special features of the personality psychological type in young people inhabiting the Arctic region, to determine the status values of intuitiveness in the individual, to determine the connection of intuitiveness with psychological features of their personality.

The article presents data from experimental researches of various indicators. The authors studied the personality psychological type of young people in the Arctic region of Russia-Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug-Yugra, obtained using methods for assessing the level of intuitiveness of the personality by Naumenko E. A, social and psychological adaptation (SPA in the modification by A. K. Osnitsky). The quantitative analysis was performed using the SPSS Statistics 19.0 program.

The topic of the intuitional potential of the Arctic region inhabitants has not been studied before. High indicators of intuitiveness in the subjects' personality were statistically significantly associated with indicators of adaptability, internal control and indicators of the statement. Negative intuitiveness connections are determined in indicators of emotional comfort and dominance. In the structure of the Arctic youth psychological type, the values of intuitiveness are presented as a positive trend.

Keywords: intuition; intuitiveness; personality; psychotype; hypnotizability; adaptability; the Arctic Region.

References

1. Naumenko, O.N. & Naumenko, E.A. (2018) The Ob Ugrians-Muslims: Historical and Psychological Factors of the Islam Penetration in the Traditional Culture. *Bylye gody: rossiyskiy istoricheskiy zhurnal*. 49(3). pp. 931–939. (In Russian).

2. Schechter, M., Ronningstam, E., Herbstman, B. & Goldblatt, M.J. (2019) Psychotherapy with suicidal patients: the integrative psychodynamic approach of the Boston suicide study group. *Medicina*. 55(6). Article 303. DOI: 10.3390/medicina55060303
3. Baucom, B.R., Georgiou, P., Bryan, C.J. et al. (2017) The promise and the challenge of technology-facilitated methods for assessing behavioral and cognitive markers of risk for suicide among U.S. army national guard personnel. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 14(4). Article 361. DOI: 10.3390/ijerph14040361
4. Sumarokov, Y.A., Brenn, T., Kudryavtsev, A.V. & Nilssen, O. (2015) Variations in suicide method and in suicide occurrence by season and day of the week in Russia and the Nenets autonomous okrug, northwestern Russia: a retrospective population-based mortality study. *BMC Psychiatry*. 15. Article 224. DOI: 10.1186/s12888-015-0601-z
5. Tkachev, B., Fedulov, I., Moldanova, T. & Tkacheva, T. (2018) Everyday Ethnocultural Adaptation of Newly Arrived and Indigenous Populations in Yugra. *SHS Web of Conferences*. 50. Article 01184.
6. Tkachev, B., Moldanova, T., Tkacheva, T. & Kharina, N. (2019) Impact of Oil and Gas Development on Everyday Life of Indigenous Peoples. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*. 422. pp. 3130–3137.
7. Naumenko, E.A. & Naumenko, O.N. (2016) Pedagogical experience on formation of tolerant and multicultural consciousness of students. *European Journal of Contemporary Education*. 3(17). pp. 335–343.
8. Bushuev, S.D. & Neizvestnyy, S.I. (2011) Shestoe chuvstvo v upravlenii razvitiem: intuitsiya kak kanal kommunikatsii i sredstvo prinyatiya resheniya [The sixth sense in development management: intuition as a channel of communication and a means of decision making]. *Upravlinnaya razvitkom skladnikh sistem*. 7. pp. 8–15.
9. Radin, D. (2017) Unorthodox Forms of Anticipation. In: Nadin, M. (ed.) *Anticipation and Medicine*. Richardson, TX: Springer Nature. pp. 281–292.
10. Smolikov, A.B. (2012) Intuitsiya v biznese i upravlenii [Intuition in business and management]. *Sovremennye tendentsii v ekonomike i upravlenii: novyy vzglyad*. 14-1. pp. 48–53.
11. Naumenko, O.N. & Naumenko, E.A. (2018) Transformation of caste consciousness of Siberian Gypsies in the 18th – early 20th centuries as a factor of their cultural socialization. *Bylye gody. Rossiyskiy istoricheskiy zhurnal*. 50(4). pp. 1397–1405. (In Russian).
12. Moldanova, T.A. (2006) Snovideniya v kul'ture khantov [Dreams in the Khanty culture]. *Etnograficheskoe obozrenie – Ethnographic Review*. 6. pp. 38–47.
13. Moldanova, T.A. (2014) Ethnic culture in children's ethnic camps of Yugra. *Vestnik ugrovedeniya – Bulletin of Ugric Studies*. 4(19). pp. 116–122. (In Russian).
14. Naumova, M.V., Ayvarova, N.G. & Mironov, A.V. (2019) Study of emotional and personal development features of teenagers of indigenous minorities of the North. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve – Educational Psychology in Polycultural Space*. 1. pp. 45–53. (In Russian). DOI: 10.24888/2073-8439-2019-45-1-45-53
15. Karayani, A.G. & Utlik, E.P. (2019) Psychophysiology of Combat Activities in the Arctic. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh – Psychopedagogy in Law Enforcement*. 3(78). pp. 246–254. (In Russian). DOI: 10.24411/1999-6241-2019-13001
16. Korekhova, M.V., Kubyshkina, M.L., Prokhorova, I.F. et al. (2018) *Psikhologiya sub"ekta zhiznedeyatel'nosti na Evropeyskom Severe Rossii i v Arktike* [Psychology of the subject of life in the European North of Russia and in the Arctic]. Arkhangelsk: Ros. avtorskoe o-vo.
17. Brushlinsky, A.V. & Tikhomirov, O.K. (2013) On the trend of modern psychology of thinking. *Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal – National Psychological Journal*. 2(10). pp. 9–17. (In Russian). DOI: 10.11621/npj.2013.0201
18. Ponomarev, Ya.A. (2012) *Psikhologiya tvorchestva: perspektivy razvitiya* [Psychology of creativity: development prospects]. *Psikhologicheskii zhurnal*. 6. pp. 38–50.

19. Naumenko, E.A. & Vasilieva, I.V. (2008) *Osnovy effektivnoy deyatel'nosti sledovateley* [Fundamentals of the investigators' effective work]. Tyumen: Tyumen State University.
20. Semenets, O.V. (2009) *Sotsial'noe prognozirovanie i intuitsiya v situatsiyakh riska* [Social forecasting and intuition in risk situations]. *Vestnik Bashkirskogo universiteta – Bulletin of Bashkir University*. 14(4). pp. 1527–1530.
21. Grigoriev, P.E. & Vasilieva, I.V. (2016) Features of intuition in 6–7-year-old children. *Prostranstvo i Vremya – Space and Time*. 3-4 (25-26). pp. 275–283. (In Russian).
22. Vasilieva, I.V., Grigoriev, P.E., Ivantsov, S.V. & Ignatov, A.N. (2016) Intuition peculiarities of violent convicts. *Chelovek: prestuplenie i nakazanie*. 2(93). pp. 108–114. (In Russian).
23. Naumenko, E.A. (2013) *Vvedenie v teoriyu intuitsii i intuitivnosti* [Introduction to the theory of intuition]. Tyumen: Tyumen State University.
24. Studopedia.ru. (n.d.) *Adaptatsiya lichnosti po oprosniku SPA A.K. Osnitskogo* [Personality Adaptation according to the SPA A.K. Osnitsky Questionnaire]. [Online] Available from: https://studopedia.ru/10_19850_adaptatsii-lichnosti-po-oprosniku-spa-akosnitskogo.html

Received 28.05.2020; Revised 11.03.2020;

Accepted 25.05.2020

Evgeny A. Naumenko – Senior Researcher, Yugra State University, D. Sc. (Psychol), Professor.

E-mail: hea2004@mail.ru

Olga N. Naumenko – Professor, Yugra State University, D. Sc. (History), Professor.

E-mail: oolgann@mail.ru

Asat G. Abdullin – Professor, Private institution of additional professional education International Institute of innovative education. Center for advanced training, D. Sc. (Psychol).

E-mail: asatabdullin50@rambler.ru

УДК 159.922

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ПРОГНОСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ИХ ГОТОВНОСТИ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ¹

Н.А. Буравлева^а, С.А. Богомаз^б

^а Томский государственный педагогический университет, 634061, Россия, Томск, ул. Киевская, д. 60

^б Томский государственный университет, 634050, Россия, Томск, пр. Ленина, 36

Анализируются ценности, мотивация, открытость новому опыту, стили реагирования на изменения, потребность в автономии и компетентности студентов технических специальностей в контексте их готовности к инновационной деятельности. Результаты статистического анализа эмпирических данных позволяют констатировать личностную готовность студенческой молодежи к инновационной деятельности по многим параметрам. Вместе с тем у обучающихся выявлено преобладание консервативного и реализующего стилей реагирования на изменения, а также ценностей выживания. Инновационный стиль реагирования на изменения студенты выбирают в наименьшей степени.

Ключевые слова: инновационная деятельность; инновативность; стиль реагирования на изменения; развитие личности; готовность к деятельности; самодетерминация; мотивация; открытость опыту; открытость знаниям; ценности.

Введение

Происходящие в мире изменения эволюционного и научно-технического характера затрагивают очень многие сферы жизни общества, ставят перед необходимостью качественных изменений в развитии страны, потребностью мощного рывка в усовершенствовании в соответствии с приоритетными мировыми трендами, развитием таких направлений, как цифровизация разных областей деятельности, изобретение новых материалов, расширение новых отраслей экономики, разработка и внедрение умных систем управления и искусственного интеллекта. В контексте глобального цивилизационного развития инновационность становится решающей характеристикой судьбоносного выбора «нового пути» [1. С. 16].

Предполагается, что именно инновационная деятельность во многом будет способствовать прорывному преобразованию страны, обеспечит устойчивую динамику роста экономики. Ключевым пунктом программы реализации планов модернизации становится человеческий капитал — наличие людей, способных к решению задач технологического развития, специалистов с компетенциями в широком смысле слова, умеющих созда-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-00781.

вать оборудование мирового уровня, с высоким инновационным потенциалом, генерирующих и реализующих новые идеи.

На первый план выходит вопрос о личностных характеристиках специалистов, их способностях, умении преобразовывать свою деятельность в соответствии с происходящими изменениями [2–4]. Современная реальность ставит перед человеком задачи, связанные с умением работать в ситуациях неопределенности, большого разнообразия, сложности [5]. В связи с этим важно понять, насколько готовы молодые люди работать в новых условиях, отвечают ли их личностные особенности запросам времени, инновационной деятельности.

Ряд исследователей, размышляя о сущности инновационной деятельности, обращают внимание на то, что она имеет две важные составляющие. С одной стороны, ее можно определить как средство творческого преобразования среды, с другой – как бесконечный процесс постоянного преобразования не только социальной ситуации, но и самого субъекта деятельности [6]. «Говоря об инновационной деятельности, они рассматривают не только способность человека порождать и реализовывать качественно новые идеи, но и максимальное развитие своей индивидуальности и самоактуализацию» [7. С. 170]. Инновационная деятельность возникает в связи со стремлением человека к самореализации на новом уровне.

Важной основой инновационной деятельности является креативность личности [8, 9]. Деятельность подобного рода предполагает выраженность творческого отношения не только к работе, но и к жизни. Она немыслима без стремления к самосовершенствованию, самоосуществлению, поиску путей и возможностей реализации своих потенциальных возможностей. Можно утверждать, что от степени новаторства деятельности, вложения человеком своих способностей, воли, эмоций зависят не только социальная ценность его личности и общественно значимый потенциал, который он способен реализовать в своих поступках, но и характер того нового рубежа, на который он выходит в своем развитии [10].

«Инновационная деятельность включает в себя, помимо создания и реализации новых идей, еще и определенную культуру или ментальность специалиста. Так, например, представители успешного менеджмента считают, что развитие инновационной деятельности в организации возможно только при условии смены существующей ментальной модели людей с традиционной на инновационную, которая и позволит привнести инновационную деятельность в условия организаций» [7. С. 169]. Характеристики деятельности имеют глубинную социокультурную основу, зависят от устойчивых и изменчивых ментальных форм [11–13]. Существенное значение также имеют «ценностные образования, которые являются основными конституирующими (образующими) единицами сознания личности, определяют главное и относительно постоянное отношение человека к основным сферам жизни – к миру, к другим людям, к самому себе» [14–16].

Именно инновационная деятельность способствует поиску и реализации личностью резервных возможностей в себе, использованию по-новому

своих способностей для решения усложняющихся задач, достижению при этом более высокой ступени в своем развитии. Если рассматривать инновационную деятельность человека как решение постоянно усложняющихся задач, то можно утверждать, что в этом процессе происходят постоянные изменения в его индивидуальных, личностных и субъектных характеристиках. Инновационная деятельность помогает человеку в создании среды для своего развития, формировании таких качеств, как умение мобилизовать себя на преодоление трудностей, прогнозировать последствия своих поступков, способствует самоутверждению личности в обществе, реализации существенных сил человека (социальных, нравственных, профессиональных, ментальных).

Э.В. Галажинский, В.Е. Ключко считают, что «эпоха инновационного общественного развития предъявляет особые требования к человеку. Чтобы соответствовать этим требованиям, необходимо иметь определенные личностные установки, качества и ценности, позволяющие человеку эффективно участвовать в инновационных процессах» [17. С. 6]. Отличительной характеристикой личности, которая ориентирована на инновационную деятельность, является устойчивая устремленность мыслей, чувств, желаний, поступков, основанных на введении чего-то нового, на модернизацию, реформу [18].

В этой связи встает вопрос об исследовании личностных характеристик, прежде всего «инновационного потенциала, которые обуславливают инновационную деятельность. В контексте данного подхода инновационный потенциал человека понимается как личностный ресурс, который при соответствующих условиях может проявить себя в качестве базального основания для инициации инновационной деятельности. По мнению В.Е. Ключко, Э.В. Галажинского, инновационный потенциал личности включает в себя:

- личностные качества, такие как толерантность к неопределенности, способность к оправданному риску, ответственность, потребность в самореализации, мотивация достижения, рефлексивность, креативность (качества интеллекта, интеллектуальная инициатива);
- компетенции, прежде всего такие как проектная компетенция, коммуникативная компетенция, информационная компетенция;
- витальность (особенности ценностно-смысловой организации жизненного мира, жизнестойкость, суверенность, трудоспособность, мобилизационный потенциал, уровень саморегуляции, ориентация человека на определенное качество жизни)» [17. С. 10].

Сегодня, когда инновационная деятельность становится ресурсом преобразований, с неизбежностью встает вопрос о людях, которые будут формировать инновационную культуру, их личностных и профессиональных качествах. Ведь именно человеческий капитал является первостепенным по значимости для общественного и экономического развития страны, и изучение личностных особенностей людей, иницирующих инновационную деятельность, является необходимым для прогнозирования дальнейшего развития социума.

В этой ситуации актуализируется задача эмпирического изучения ресурсов личности, потенциальных возможностей будущих специалистов отвечать на большие вызовы, представляет интерес выявление готовности студентов к инновационной деятельности, так как сегодня обществу нужны не исполнители, а те, кто порождает идеи и реализует их, умеет определять проблему, осуществлять целеполагание, планирование, способен к профессиональному саморазвитию.

Ученые утверждают, что «новая экономика выдвигает на первый план творческие потенции человека, его профессионализм и эрудицию, способность быть “избыточным”, больше тех ролей и функций, в которых он заменяем и предстает лишь очередным смертным носителем “бессмертного социального начала”. Происходит переход от технократической к антропоцентрической организации производства и труда» [1. С. 6].

В настоящее время мы наблюдаем ситуацию, когда наряду с признанием значимости психологических аспектов готовности человека отвечать на вызовы современности в науке отмечается дефицит теоретико-эмпирических исследований в данной области. На наш взгляд, важным этапом подобных исследований является изучение личностных предпосылок к инновационной деятельности студентов, которые обучаются по техническим специальностям в высших учебных заведениях. Возникает закономерный вопрос: насколько молодежь, обучающаяся в университетах, готова в качестве завтрашних специалистов к работе в новых условиях, способна к инновационной деятельности.

Исходя из этого, целью нашего исследования явилось изучение личностных особенностей студентов в качестве прогностических характеристик их готовности к инновационной деятельности. Для осуществления данной цели мы считали необходимым изучить следующие особенности молодых людей:

- мотивацию, целеполагание, планирование, рефлекссию, открытость, удовлетворенность жизнью, потребности;
- ценности, которые связаны с инновационной деятельностью, открытостью;
- самооценку инновативных качеств, стили реагирования на изменения.

Материалы и методы исследования

С целью изучения личностных особенностей студентов с точки зрения их готовности к инновационной деятельности было проведено эмпирическое исследование. В нем приняли участие студенты инженерной школы неразрушающего контроля и безопасности Национального исследовательского Томского политехнического университета и факультета систем управления Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники (средний возраст $(19,0 \pm 0,7)$ лет; них девушек – 32%, юношей – 68%; $N = 160$). Процедура исследования предполагала заполне-

ние бумажных версий опросников. Участие в исследовании было добровольным и не предполагало вознаграждения.

В исследовании были использованы следующие методики:

- Шкала самооценки инновативных качеств личности (СИКЛ; Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко) с показателями «креативность», «склонность к риску», «ориентация на будущее» и с «индексом инновативности», который вычисляется как среднее арифметическое этих трех показателей [19];

- Опросник «Стили реагирования на изменения» (Т.Ю. Базаров, М.П. Сычева) с показателями «инновационный стиль», «консервативный стиль», «реактивный стиль» и «реализующий стиль» [20, 21];

- Опросник самоорганизации деятельности (Е.Ю. Мандрикова) с показателями «целеполагание» и «планирование» [22];

- Дифференциальный тест рефлексивности (Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин, 2014) с показателем «системная рефлексия» (модификация С.А. Богомаза);

- Шкала удовлетворенности жизнью (Э. Динер; в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина, 2008) с показателем «удовлетворенность жизнью»;

- Индекс личностной готовности к деятельности (Индекс ЛГД), который представляет собой среднее арифметическое значение нормативных показателей «целеполагание», «планирование», «рефлексия» и «удовлетворенность жизнью» (С.А. Богомаз, 2014);

- Шкала «Открытость» опросника «Большая пятерка» (Big Five Questionnaire, BFQ; Caprara, Barbaranelli, Borgogni, 1993) с показателями «открытость знаниям (культуре)», «открытость опыту» и с «индексом открытость», который вычисляется как среднее арифметическое этих двух показателей [23];

- Шкала «Потребность в автономии, компетентности и связанности с другими людьми» (К.М. Sheldon, J.C. Hilpert; в апробации Д.А. Леонтьева) с «индексом самодетерминации», который вычисляется как среднее арифметическое этих трех показателей [24];

- Шкалы академической мотивации (The Academic Motivation Scale, AMS; Т.О. Гордеева, О.А. Сычев и Е.Н. Осин на основе Шкалы академической мотивации Валлеранда) с показателями «мотивация познания», «мотивация достижения», «мотивация саморазвития», «мотивация самоуважения», «интроецированная и экстернальная мотивации», «амотивация» [25];

- Модифицированный опросник ценностей Р. Инглхарта (в адаптации Р.К. Хабибулина) с показателями «традиционные ценности – рационально / секулярные ценности (ценности модернизма)» (Т/С-RV) и «ценности выживания – ценности самовыражения» (S/S-EV);

- Методика Ш. Шварца «Портретный ценностный опросник – Пересмотренный» (Portrait Values Questionnaire – Revised; PVQ-R) (Шварц, 2012; модификация К.В. Сугоняева) с метаценностями «открытость», «самоутверждение», «сохранение» и «самоопределение» [26, 27].

В ходе исследования проводилась статистическая обработка данных с использованием лицензионного пакета Statistica 6.0, применялись описа-

тельная статистика (оценивались среднее значение, стандартное отклонение, асимметрия и эксцесс), корреляционный (коэффициент корреляции Пирсона), дисперсионный анализ и прямой пошаговый регрессионный анализ.

Результаты исследования

Так как деятельность во многом определяется индивидуальными особенностями личности, проведенное нами эмпирическое исследование было посвящено изучению личностных свойств студентов с точки зрения их готовности к инновационной деятельности. В соответствии с этим молодые люди были продиагностированы по методикам, перечисленным выше (табл. 1).

Таблица 1

Описательная статистика параметров личностных особенностей студентов (N = 160), баллы

Параметры личностных особенностей студентов	Среднее значение	Ст. откл.	Асимметрия	Эксцесс
Креативность	3,56	0,75	-0,27	-0,20
Склонность к риску	3,22	0,75	-0,03	-0,05
Ориентация на будущее	3,32	0,69	0,02	0,00
Индекс инновативности	3,38	0,59	0,05	-0,06
Консервативный стиль	16,67	3,91	-0,36	0,41
Инновационный стиль	13,33	3,91	0,36	0,41
Реактивный стиль	13,91	4,14	0,37	1,19
Реализующий стиль	16,09	4,14	-0,37	1,19
Целеполагание	3,65	0,81	-0,93	1,35
Планирование	3,14	1,04	-0,24	-0,78
Рефлексия	3,92	0,63	-0,80	0,89
Удовлетворенность жизнью	2,97	0,86	-0,01	-0,01
Индекс ЛГД	3,42	0,60	-0,69	0,94
Открытость знаниям	3,10	5,59	-0,33	-0,43
Открытость опыту	3,68	5,32	-0,22	0,36
Индекс открытости	3,39	4,47	-0,37	0,03
Потребность во взаимосвязи с другими людьми	0,30	0,63	-0,12	0,53
Потребность в компетентности	0,67	0,52	-0,16	0,23
Потребность в автономии	0,16	0,52	-0,10	-0,40
Индекс самодетерминации	0,38	0,46	0,04	0,12

Примечание. Индекс ЛГД – индекс личностной готовности к деятельности.

При анализе результатов исследования было выявлено, что такая важная основа инновационной деятельности, как креативность, у молодых людей выше среднего (3,56 балла), т.е. студентов отличают способность творчески подходить к решению различных проблемы, готовность к принятию и созданию принципиально новых идей, отклоняющихся от традиционных схем мышления.

К характеристикам личности, предрасположенной к инновационной деятельности, относятся также такие критерии, как склонность к риску, смелое отношение к неизвестному, способность действовать в нестабильной

среде, открытость всему новому, стремление к разнообразию, активный поиск новых возможностей. Результаты диагностики свидетельствуют, что критерий «склонность к риску» у студентов выше среднего – 3,22 балла, что показывает их готовность вкладывать психологические и материальные ресурсы в инновации, способность чувствовать себя комфортно в нестабильной среде.

Эмпирическое исследование выявило, что показатель «ориентация на будущее», отражающий убежденность личности в том, что изменения – это путь к успеху, характеризующий склонность человека активно искать новые возможности, отсутствие страха совершать ошибки и конструктивную реакцию на них, нацеленность на будущее, составил 3,32 балла. Интегральный индекс инновативности – 3,38 балла, он показывает, что внутренняя готовность к восприятию нового у студентов выше среднего.

Помимо этого, нами были исследованы стили реагирования на изменения у студентов. Выяснилось, что самый распространенный стиль реагирования на изменения у молодых людей – консервативный (16,67 балла), второе место занимает реализующий стиль (16,09 балла), реже используется студентами реактивный стиль реагирования на изменения (13,91 балла), инновационный стиль у студентов на последнем месте (13,33 балла).

Обращает на себя внимание параметр «планирование» (3,14 балла), который ниже параметров «целеполагание» (3,65 балла) и «рефлексия» (3,92 балла). При изучении параметра «удовлетворенность жизнью», который оценивает уровень субъективного благополучия, выяснилось, что он немного выше среднего значения (2,97 балла). Он показывает интеллектуальную оценку человеком удовлетворенности различными сферами своей жизни и эмоциональное самопринятие. При этом индекс личностной готовности к деятельности (индекс ЛГД) у молодых людей достаточно высокий – 3,42 балла.

По результатам исследования, представленным в табл. 1, мы видим, что у студентов параметр «открытость опыту» (3,68 балла) преобладает над параметром «открытость знаниям» (3,10 балла); индекс открытости – 3,39 балла. Параметр «открытость знаниям» свидетельствует о том, что личность проявляет большой интерес к новой информации, овладению новым знанием. Параметр «открытость опыту» оценивает такие характеристики человека, как положительное отношение к вызовам, способность рассматривать происходящее с разных точек зрения, по-новому, как непредвзятое отношение к иным культурам, стилям и способам жизни. Открытость опыту является важным предиктором способности к обучению. Люди, более открытые опыту, демонстрируют положительное отношение к обучению, проявляют более высокие способности и мотивацию к обучению.

Значимыми характеристиками личности являются потребности в автономии, компетентности и связанности с другими людьми. Они являются важными предпосылками оптимального функционирования индивида, продуктивного характера внутренней мотивации, субъективного благополучия. При анализе результатов диагностики было выявлено, что среди

трех критериев самый низкое значение имеет потребность в автономии, т.е. склонность индивида быть самому инициатором своих действий, активности, выбора – 0,16 балла. Показатель «потребность во взаимосвязи с другими людьми» – 0,30 балла, он свидетельствует о том, что у молодых людей не наблюдается ярко выраженного стремления быть частью группы, снижена потребность включенности в отношения с другими людьми, установлению основательных отношений с окружающими.

Потребность в компетентности среди трех показателей (потребность в автономии, компетентности и связанности с другими людьми) имеет для студентов самое важное значение – 0,67 балла, что показывает стремление личности быть компетентным как в различных сферах деятельности, так и в личностном плане, способным справляться с задачами разного уровня сложности. При этом индекс самодетерминации у молодых людей имеет невысокое значение (0,38 балла).

Составляющей нашего исследования было изучение мотивации к учебной деятельности студентов, так как известно, что мотивы деятельности имеют различную содержательную наполненность и отличаются по таким критериям, как интенсивность, место, занимаемое в иерархии. Соотношение этих критериев и содержательная наполненность мотивации во многом определяют деятельность человека. При этом существенное значение имеет выявление соразмерности внутренней и внешней мотивации. Как мы видим по результатам диагностики, внутренняя мотивация у студентов преобладает над внешней, имеет более высокие баллы (табл. 2).

Таблица 2

**Описательная статистика параметров мотивации
учебной деятельности студентов (N = 160), баллы**

Вид мотивации	Среднее значение	Ст. откл.	Асимметрия	Экссесс
Познания	13,99	3,24	–0,76	0,56
Достижения	13,00	3,63	–0,29	–0,43
Саморазвития	13,62	3,59	–0,48	–0,07
Самоуважения	12,59	4,09	–0,28	–0,72
Интроецированная	11,94	3,73	–0,14	–0,48
Экстернальная	11,02	3,95	0,04	–0,77
Амотивация	8,85	4,15	0,82	–0,04

Анализ результатов исследования по методике «Шкалы академической мотивации» (The Academic Motivation Scale, AMS) свидетельствует, что самые высокие баллы имеют мотивация познания, мотивация саморазвития, мотивация достижения. При этом наиболее значимой мотивацией учебной деятельности у обучающихся является мотивация к познанию (13,99 балла). Это показывает, что студентами в процессе обучения в первую очередь движут стремление узнать новое, интерес к процессу познания. Важным мотивом в учебной деятельности является также мотивация саморазвития (13,62 балла), т.е. в процессе в учебной деятельности студенты стремятся к развитию своего потенциала в рамках учебной дея-

тельности, способностей, компетентности. Третью позицию по значимости занимает мотивация достижения (13,00 баллов), которая характеризует стремление личности добиваться высоких результатов в учебе, успешно решать трудные задачи. Весомое значение для обучающихся имеет мотивация самоуважения (12,59 балла). Этот параметр указывает на то, что для студентов существенным является ощущение собственной значимости и повышения самооценки за счет достижений в учебе.

К внешним показателям мотивации относится интроецированная мотивация (11,94 балла), которая свидетельствует о том, что основным побудительным мотивом в обучении студентов является ощущение долга и стыда перед собой и другими значимыми людьми. В ходе исследования выявлено, что экстерналиная мотивация (11,02 балла) имеет менее существенное значение для молодых людей в процессе учебной деятельности. Этот вид мотивации характеризует учебную деятельность как вынужденную, когда человек учится, чтобы избежать проблем, а необходимость учебы диктуется социальными требованиями, при этом потребность в автономии максимально фрустрируется. Минимальное значение среди всех видов мотивации к учебной деятельности имеет амотивация (8,85 балла), которая выявляет отсутствие интереса и осмысленности учебной деятельности. Таким образом, анализ параметров мотивации свидетельствует о том, что внутренняя мотивация у молодых людей преобладает над внешней.

При анализе результатов исследования ценностей студентов по методике «Модифицированный опросник ценностей» Р. Инглхарта (адаптирован Р.К. Хабибулиным) выявлено, что студенты выбирают в большей степени ценности шкалы «ценности выживания – ценности самовыражения» ((S/S-EV; среднее значение 4,44 балла), в то время как ценности шкалы «традиционные ценности – рационально / секулярные ценности (ценности модернизма)» (T/S-RV) проявляются у них в меньшей степени (среднее значение 4,13 балла). При этом средний показатель шкалы «ценности выживания – ценности самовыражения» свидетельствует о том, что для молодых людей более значимы ценности финансового благополучия, накопления ресурсов, традиционного распределения гендерных ролей, некоторой авторитарности, неприятия маргинальности и чужеродности (табл. 3).

Таблица 3

Описательная статистика параметров ценностных ориентаций студентов (N = 160), баллы

Показатели	Среднее значение	Ст. откл.	Асимметрия	Экссесс
Традиционные ценности – ценности модернизма	4,13	0,91	0,34	–0,16
Ценности выживания – ценности самовыражения	4,44	0,79	–0,58	0,92
Метаценности открытости	4,00	0,58	–0,15	–0,52
Метаценности самоутверждения	3,46	0,62	–0,10	–0,24
Метаценности сохранения	3,55	0,54	–0,02	0,22
Метаценности самоопределения	4,01	0,55	–0,62	0,90

По методике Ш. Шварца «Портретный ценностный опросник – Пересмотренный» (Portrait Values Questionnaire – Revised; PVQ-R) нами было обнаружено, что среди четырех параметров (открытость, самоутверждение, сохранение, самоопределение) у респондентов преобладают метаценности самоопределения (4,01 балла) и открытости (4,00 балла). На третьем месте у молодых людей – метаценность сохранения (3,55 балла), на последнем – метаценность самоутверждения (3,46 балла).

Результаты корреляционного анализа (табл. 4) показали, что такая характеристика ценностей личности, как открытость изменениям, коррелирует с показателем креативность ($r = 0,504$ при $p < 0,000$), ориентацией на будущее ($r = 0,319$ при $p < 0,000$), связана с индексом инновации ($r = 0,492$ при $p < 0,000$), открытостью знаниям ($r = 0,352$ при $p < 0,000$), открытостью опыту $r = 0,499$ при $p < 0,000$.

Таблица 4

**Результаты корреляционного анализа показателей
личностных особенностей студентов**

Шкалы опросников	Самостоятельность поступков	Самостоятельность мысли	Стимуляция	Гедонизм	Достижения	Власть	Традиции	Открытость изменениям
Креативность (СИКЛ)	,480 $p=,000$	,206 $p=,009$	,484 $p=,000$	,252 $p=,001$	,293 $p=,000$	,260 $p=,001$	,084 $p=,289$	0,504 $p=,000$
Риск ради успеха (СИКЛ)	,307 $p=,000$	,157 $p=,047$	,296 $p=,000$	,184 $p=,019$	,098 $p=,214$	,115 $p=,148$	,006 $p=,937$	,256 $p=,001$
Ориентация на будущее (СИКЛ)	,288 $p=,000$	,165 $p=,036$	,291 $p=,000$	,198 $p=,012$	,123 $p=,119$	,120 $p=,129$	-,070 $p=,378$	0,319 $p=,000$
Интегральный индекс иннова- тивности (СИКЛ)	0,451 $p=,000$	0,235 $p=0,003$	0,460 $p=0,003$	,269 $p=,001$	,232 $p=,003$	,214 $p=,007$	,012 $p=,880$	0,492 $p=,000$
Консервативный стиль	-,260 $p=,001$	-,113 $p=,154$	-,473 $p=,000$	-,238 $p=,002$	-,118 $p=,136$	-,141 $p=,074$	,301 $p=,000$	-,375 $p=,000$
Инновационный стиль	,260 $p=,001$	,113 $p=,154$	,473 $p=,000$	,238 $p=,002$	,118 $p=,136$	,141 $p=,074$	-,301 $p=,000$	,376 $p=,000$
Реактивный стиль	-,362 $p=,000$	-,099 $p=,211$	-,383 $p=,000$	-,056 $p=,476$	-,021 $p=,785$	-,062 $p=,436$	-,010 $p=,899$	-,368 $p=,000$
Реализующий стиль	,363 $p=,000$	,099 $p=,211$	,383 $p=,000$	,056 $p=,476$	,021 $p=,785$	,062 $p=,436$	-,010 $p=,817$	,367 $p=,000$
Открытость знаниям	,162 $p=,040$	,418 $p=,001$	,234 $p=,003$	,171 $p=,030$	,078 $p=,324$	,175 $p=,026$	,220 $p=,005$	0,352 $p=,000$
Открытость опыту	,235 $p=,003$	0,468 $p=,001$	0,462 $p=,001$	,295 $p=,000$	,277 $p=,000$	,041 $p=,608$	,317 $p=,000$	0,499 $p=,000$
Индекс самоде- терминации	,087 $p=,273$	,357 $p=,001$	,239 $p=,002$	,101 $p=,204$	,235 $p=,003$	,032 $p=,687$	,210 $p=,008$	,294 $p=,000$
Потребность в автономии	,059 $p=,462$	0,301 $p=,001$	,231 $p=,003$	,066 $p=,406$	,197 $p=,013$	,029 $p=,717$	,271 $p=,001$	,253 $p=,001$

Окончание табл. 4

Шкалы опросников	Самостоятельность поступков	Самостоятельность мысли	Стимуляция	Гедонизм	Достижения	Власть	Традиции	Открытость изменениям
Потребность в компетентности	,055 p=,491	0,363 p=,001	,185 p=,019	,144 p=,070	,221 p=,005	-,066 p=,410	,189 p=,017	,261 p=,001
Мотивация достижения	r=0,314 p=,001	r=0,467 p=,001	,121 p=,128	,026 p=,748	,082 p=,302	,023 p=,777	,224 p=,004	,369 p=,001
Мотивация саморазвития	r=0,422 p=,001	r=0,426 p=,001	,221 p=,005	,066 p=,409	,265 p=,001	,180 p=,023	,154 p=,051	,457 p=,001
Мотивация познания	r=0,313 p=,000	r=0,373 p=,001	,170 p=,031	,093 p=,907	,149 p=,060	,191 p=,015	,209 p=,008	,367 p=,001
Мотивация самоуважения	,368 p=,000	,194 p=,013	,231 p=,003	,128 p=,105	,290 p=,000	,200 p=,011	,086 p=,276	,336 p=,000
Общий показатель мотивации	0,427 p=,001	0,447 p=,001	,233 p=,003	,059 p=,453	,249 p=,001	,185 p=,019	,205 p=,009	,474 p=,000

При соотнесении результатов исследования по методикам «Портретный ценностный опросник – Пересмотренный» (Ш. Шварц), «Шкала самооценки инновативных качеств личности» (СИКЛ; Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко) было установлено, что креативность, т.е. готовность к принятию и созданию принципиально новых идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления, а также способность решать нестандартные проблемы имеет положительную корреляцию с параметрами «самостоятельность мысли» ($r = 0,206$ при $p < 0,009$), «самостоятельность поступка», «стимуляция» ($r = 0,480$, $r = 0,484$ соответственно при $p < 0,000$), т.е. ценностями, отражающими стремление к новизне и глубоким переживаниям, самостоятельностью поступков.

Интегральный индекс инновативности, отражающий внутреннюю готовность личности к восприятию нового, имеет положительную корреляцию с параметрами «стимуляция» и «самостоятельность мысли» ($r = 0,460$ и $r = 0,235$ соответственно при $p < 0,003$) и «самостоятельность поступков» ($r = 0,451$ при $p < 0,000$).

Помимо этого, параметр «ориентация на будущее» (убежденность, что изменения – это путь к успеху, склонность активно искать новые возможности, отсутствие страха совершать ошибки и конструктивная реакция на них) имеет положительную корреляцию со стимуляцией ($r = 0,291$ при $p < 0,000$) и самостоятельностью поступков ($r = 0,288$ при $p < 0,000$).

Корреляционный анализ результатов диагностики по методикам Шкала «Открытость» опросника «Большая пятерка» (Big Five Questionnaire – BFQ; Caprara, Barbaranelli, Borgogni, 1993), Шкала «Потребность в автономии, компетентности и связанности с другими людьми» (К.М. Sheldon, J.C. Hilpert; в апробации Д.А. Леонтьева) и ценностей по методике Ш. Шварца «Порт-

ретный ценностный опросник – Пересмотренный» выявил, что самостоятельность мысли в большей степени связана с открытостью опыту ($r = 0,468$ при $p < 0,001$), чем с открытостью знаниям ($r = 0,418$ при $p < 0,001$). Кроме того, стимуляция положительно коррелирует с открытостью опыту ($r = 0,462$ при $p < 0,001$). Положительная корреляция была выявлена между параметрами «самостоятельность мысли» и «потребность в компетентности», т.е. стремлением индивида чувствовать себя продуктивным деятелем, который способен справляться с задачами разного уровня сложности, и потребностью быть компетентным как в различных сферах деятельности, так и в личностном плане ($r = 0,363$ при $p < 0,001$).

Самостоятельность мысли имеет значимые положительные корреляции с несколькими личностными особенностями респондентов. Так, например, с коэффициентом $r = 0,301$ при $p < 0,001$ взаимосвязаны самостоятельность мысли и потребность в автономии, т.е. стремление человека самостоятельно контролировать собственные действия и поведение, стремление чувствовать выбор и собственную детерминацию своего поведения, потребность ощущать себя субъектом, источником предпринимаемой активности. Самостоятельность мысли и индекс самодетерминации имеют положительную корреляцию: $r = 0,357$ при $p < 0,001$.

Сопоставление результатов диагностики по методикам Ш. Шварца «Портретный ценностный опросник – Пересмотренный» и «Стили реагирования на изменения» (Т.Ю. Базаров, М.П. Сычева) показывает, что значимым параметром для различных стилей реагирования на изменения является стимуляция. Так, консервативный и реактивный стили реагирования на изменения отрицательно коррелируют со стимуляцией ($r = -0,473$, $r = -0,383$ соответственно при $p < 0,000$) и положительно – с инновационным и реализующим стилями реагирования на изменения ($r = 0,473$, $r = 0,383$ соответственно при $p < 0,000$). Кроме того, самостоятельность поступка имеет значимую корреляцию с реализующим стилем реагирования на изменения: $r = 0,363$ при $p < 0,000$.

Анализ результатов выявил, что такие ценности, как самостоятельность мысли и самостоятельность поступков, имеют положительную корреляционную связь с мотивацией студентов к учебной деятельности. Так, самостоятельность мысли и мотивация достижения, мотивация саморазвития, мотивация познания имеют коэффициенты корреляции $r = 0,467$, $r = 0,426$ и $r = 0,373$ соответственно при $p < 0,001$, самостоятельность поступков и мотивация достижения, мотивация саморазвития, мотивация самоуважения – $r = 0,314$, $r = 0,422$ и $r = 0,368$ при $p < 0,001$, самостоятельность поступков и мотивация познания – $r = 0,313$ при $p < 0,000$. Общий показатель мотивации во многом определяется самостоятельностью мысли ($r = 0,447$) и самостоятельностью поступков ($r = 0,427$) при $p < 0,001$.

С ценностью «открытость изменениям» положительно коррелируют параметры мотивации, например открытость и мотивация познания, мотивация достижения, мотивация саморазвития – $r = 0,367$, $r = 0,369$, $r = 0,457$ соответственно при $p < 0,001$. То есть параметры внутренней мотивации

студентов, такие как стремление узнать новое, интерес к процессу познания, решению трудных задач, желание добиться максимально высоких результатов в учебе, развитие своего потенциала в рамках учебной деятельности, в большой степени связаны с ценностью «открытость».

Обсуждение результатов исследования

Личностными предпосылками к инновационной деятельности человека являются такие качества, как самодиагностика и самоконтроль, самоуправление и самодисциплина, а также умение решать внешние социальные проблемы, чувствительность к нестандартным ситуациям. Помимо этого, значимыми характеристиками человека для осуществления инновационной деятельности служат способность осуществлять поиск, выделение и формулирование задачи, генерирование гипотез, касающихся способов ее решения, нахождение и формулирование решений, интерпретация и популяризация результатов [28]. При самооценке своих инновативных качеств студенты оценили выше среднего наличие у себя креативности, ориентации на будущее, готовности к принятию и созданию принципиально новых идей, отклоняющихся от традиционных схем мышления.

При анализе результатов исследования нами выявлено, что такие свойства, как склонность к риску и риск ради успеха, у молодых людей выше среднего. Это предполагает, что они способны действовать в неоднозначных ситуациях, незамедлительно реагировать на внешние изменения, гибко регулировать свою активность в соответствии со значимостью преобразований, принимать решения о том, как действовать в ситуациях неопределенности и риска. Готовность к риску достаточно тесно связана с представлением человека о себе как источнике дальнейших перемен в условиях непредсказуемости. Это является значимой составляющей инновационной деятельности, и результаты диагностики показывают наличие потенциала в ее осуществлении у респондентов.

Необходимо отметить, что у студентов преобладает консервативный стиль реагирования на изменения, второе место занимает реализующий стиль, третье – реактивный, а инновационный стиль находится на последнем месте, т.е. студенты предпочитают стабильность изменениям, редко видят необходимость в преобразованиях. Они считают, что старый порядок по определению лучше нового, могут оказывать скрытое сопротивление нововведениям. Реорганизации, как правило, вызывают у них, скорее, отрицательные эмоции. Вторая позиция реализующего стиля реагирования говорит о том, что молодые люди принимают нововведения при условии, если видят в них объективную необходимость или личную выгоду. Люди с таким видом реагирования на изменения являются хорошими реализаторами трансформаций. Они сочетают в себе разумность и осторожность, свойственную консерваторам, и готовность к новому, присущую инноваторам. Они не сторонники принимать любую идею и, как правило, продолжают дорабатывать старые идеи и развивать идеи, предложенные инноваторами [20, 21].

При сопоставлении таких характеристик личности, как целеполагание, рефлексия и планирование, оказалось, что умение планировать свою деятельность у студентов на последнем месте. Это очень значимый фактор организации, эффективности деятельности, показатель развитости такого качества личности, как самоорганизация. Достигать поставленных целей, быть эффективным в деятельности без этого очень трудно.

Значимыми характеристиками для личности с точки зрения инновативности являются рефлексия, целеполагание, которые у обучающихся выше среднего значения. Эти параметры свидетельствуют о том, что студенты могут эффективно оценивать свои мысли, поступки, анализировать их и изменять, а также понимать других людей. Они способны к саморегуляции, мобилизации личностных и интеллектуальных ресурсов в трудных ситуациях. Индекс личностной готовности к деятельности, который у студентов выше среднего, показывает, что студенты готовы к деятельности.

При этом мы видим, что у студентов преобладает параметр «открытость опыту» (3,68 балла) над параметром «открытость знаниям» (3,10 балла). Открытость является личностной характеристикой, описывающей способность человека адекватно принимать идеи, ситуации и окружающих, даже если они принципиально новые или необычные, предпочитать разнообразие. Открытые люди, как правило, более коммуникабельны, способны к результативным формам взаимодействия. Открытость в том числе определяет степень личностной зрелости, постоянное стремление к развитию и совершенствованию, быстрое, мобильное реагирование на происходящие изменения. Это как раз те качества, которые необходимы современному профессионалу при взаимодействии с другими людьми, работе в команде, потенциала для проявления инновативных качеств личности в деятельности.

Преобладание показателя «открытость опыту» над параметром «открытость знаниям» свидетельствует также о том, что в мире, который изобилует информацией, молодые люди испытывают некий дисбаланс между огромным потоком информации и имеющимся опытом. Открытость опыту указывает на способность воспринимать новые идеи, непредвзято оценивать действительность, быть свободным от установившихся схем и клише. Человек, открытый опыту, представляет собой не застывшую сущность, а процесс становления, готов учиться, открывать новое, ценит опыт преодоления различных преград. Это важная составляющая в саморазвитии, самоактуализации, самоосуществлении личности. Открытость опыту – это в том числе процесс создания самого себя, готовность человека осознавать то, что происходит в нем, в окружающих людях и жизни. Открытость опыту в контексте исследуемой темы отражает положительный прогноз в личностном развитии и профессиональном становлении будущих специалистов, а также способствует социализации молодых людей в самом широком ее понимании – как в освоении социального мира, так и во вписанности в этот мир в качестве активного деятеля.

В нашем исследовании открытость опыту значимо коррелирует с такими ценностями личности, как самостоятельность мысли и стимуляция, ко-

которые отражаются в стремлении к новизне и глубоким переживаниям, в склонности извлекать пользу из тех возможностей, которые предоставляет среда, в позитивном отношении к вызовам, способности рассматривать любое явление непредвзято. А это является важным предиктором к инновационной деятельности.

Вместе с тем необходимо отметить, что открытость опыту во многом зависит от той образовательной или профессиональной среды, в которой находится человек. Так, например, обучающиеся, более открытые опыту, склонны извлекать пользу из тех возможностей, которые предоставляет обогащенная образовательная среда, однако в контексте традиционной образовательной среды их нестандартность может явиться причиной трудностей и непонимания. Благодаря воздействию образовательной среды открытость опыту может как повышаться, так и угасать.

Важными предпосылками оптимального функционирования человека являются такие характеристики, как потребность в автономии, компетентности и связанности с другими людьми. Результаты исследования говорят о том, что склонность индивида быть инициатором собственных действий, ощущать себя субъектом, источником активности не столь высока. Величина потребности в связанности с другими людьми, которая свидетельствует о стремлении молодых людей к установлению прочных отношений с окружающими, дающих ощущение принятия, поддержки, показывает, что у молодых людей не наблюдается ярко выраженного стремления быть частью группы, снижена потребность включенности в отношения с другими людьми. Среди трех показателей (потребность в автономии, компетентности и связанности с другими людьми) потребность в компетентности для респондентов наиболее значима. При этом индекс самодетерминации у молодых людей имеет невысокое значение.

Существенной характеристикой деятельности является мотивация. Она во многом определяет уровень успехов личности в процессе деятельности. В свою очередь, уровень достигаемых успехов определяет уровень самореализации личности. В мотивации учебной деятельности у молодых людей преобладает внутренняя мотивация. Как известно, именно внутренняя мотивация является предиктором академических достижений [25]. При этом самые значимые виды мотивации – мотивация познания, саморазвития, достижения – имеют значения выше среднего. Преобладание у студентов внутренней мотивации свидетельствует о том, что познавательная деятельность для них представляет интерес и ценность, они имеют внутренний ресурс к поисковой активности и инициативе.

Анализ результатов диагностики личностных особенностей студентов свидетельствует о том, что у молодых людей преобладают ценности выживания (методика «Модифицированный опросник ценностей» Р. Инглхарта, адаптированный Р.К. Хабибулиным). Как известно, ценности отражают глубинные воззрения человека, оказывают влияние на различные стороны человеческой жизни, в том числе и на деятельность. Они помогают спрогнозировать траекторию развития людей, демонстрируют, чего они хотят

от жизни. Респонденты нашего исследования, выбирая ценность выживания, делают акцент на экономической и физической безопасности, материальных ценностях, нетерпимости к инакомыслию, низкой оценке свободы и прав человека, готовности принять авторитаризм ради спокойствия. Если соотнести характеристики ценностей выживания с теми качествами человека, которые необходимы для реализации инновационной деятельности (креативность, самовыражение, толерантность к «инаковости»), то мы видим, что они находятся на противоположных полюсах. Ценности, направленные на выживание, сужают возможности личности для самоосуществления, саморазвития, проявления инновативности в деятельности.

При рассмотрении ценностей студентов по методике Ш. Шварца «Портретный ценностный опросник – Пересмотренный» (Portrait Values Questionnaire – Revised; PVQ-R) мы выявили, что у студентов доминирует параметр «самоопределение», который в теории Ш. Шварца вбирает в себя такие ценности, как универсализм, благожелательность, доброта. Отличительными характеристиками этих ценностей являются понимание, терпимость, защита благополучия всех людей и природы, самотрансцендентность [15, 26, 27]. Кроме этого, результаты статистического анализа свидетельствуют о том, что на втором месте у респондентов – параметр «открытость», главными ценностями которого являются самостоятельность, стимуляция. Человек, ориентированный на ценности «самостоятельность», «стимуляция», характеризуется стремлением к самостоятельности мышления и выбора способов действия, творчеству, поисковой активности. Ему необходимы разнообразие, стремление к новизне, самоуправлению, независимости, глубокие переживания для поддержания оптимального уровня динамичности [26, 27].

Менее важной для студентов является метаченность «сохранение», главными составляющими которой являются конформизм, безопасность, традиция. Определяющими качествами человека, придерживающегося ценностей сохранения, являются сдерживание и предотвращение действий, которые не согласуются с социальными ожиданиями, послушание, изменение установок, мнений, поведения в соответствии с теми, которые господствуют в данной среде или в данной группе. Для людей такого типа важны безопасность для себя и для общества, стабильность в различных сферах жизни, уважение традиций, смирение, принятие своей участи.

Последнее место в выборе у обучающихся занимает ценность самоутверждения. В соответствии с теорией Ш. Шварца самоутверждение включает в себя такие ценности, как власть, достижения, гедонизм. Для людей, у которых преобладают эти ценности, свойственно стремление к достижению определенного статуса, престижа, для них важны показатели доминантности – подчиненности в отношениях, контроля над людьми и средствами. Они ориентированы на личный успех через проявление компетентности в соответствии с общепринятыми стандартами, а получение удовольствий для них – самое главное в жизни [Там же].

Выбор студентами в первую очередь таких метаценностей, как самоопределение и открытость, дает положительный прогноз с точки зрения их готовности к инновационной деятельности. Эти ценности во многом связаны с формированием мировоззренческих позиций, осознанием жизненных целей, важности социальных стандартов и общечеловеческих ценностей. Этот выбор свидетельствует, что для них существенную роль играет выход из зоны комфорта во имя блага других.

Таким образом, анализ ценностей по двум методикам демонстрирует некую противоречивость в ценностях молодых людей. Наряду с преобладанием у студентов ценностей выживания (методика «Модифицированный опросник ценностей» Р. Инглхарта, адаптированный Р.К. Хабибулиным) для них значимы и ценности, связанные с самореализацией, самоосуществлением, саморазвитием (методика Ш. Шварца «Портретный ценностный опросник – Пересмотренный»). С одной стороны, они прежде всего озабочены стремлением к безопасности, порядку, устойчивости в окружающем социуме, желанием защитить себя от тревог. С другой стороны, для них важны ценности роста и развития, стремление к новому, которые не рассматриваются как угрожающие и вызывающие беспокойство. Хотя, как мы видим, для молодых людей значимы традиционные ценности сохранения, все-таки большую долю оптимизма вселяет их выбор ценностей открытости изменениям, непринятия действий в соответствии со штампами и стандартами, ориентации на развитие, расширения своих границ, стремления к переменам, выхода в зону риска, открытости личности миру. А это как раз те ценности, которые детерминируют инновационную деятельность.

Анализ результатов исследования показывает, что многие параметры личности, такие как креативность, индекс инновативности, ориентация на будущее, открытость опыту, открытость знаниям, потребность в автономии, компетентности, имеют положительную корреляционную связь с самостоятельностью мысли, самостоятельностью поступка. Самостоятельность поступка и самостоятельность мысли являются ключевыми в определении личностных характеристик человека показателями уровня его развития. Эти характеристики имеют большое значение при развитии личности, формировании будущего специалиста, так как сегодня востребованы профессионалы, умеющие самостоятельно решать научные, производственные, общественные задачи, критически мыслить, систематически пополнять и обновлять свои знания путем самообразования. Самостоятельность является многоаспектным феноменом, качественной характеристикой учебно-профессиональной деятельности студентов, она связана с понятием «субъект обучения», способностью человека выступать агентом (субъектом) действия, быть независимым от других людей.

Для характеристики готовности молодых людей к инновационной деятельности самостоятельность является важнейшей составляющей, так как отражает умение увидеть проблему, поставить задачу и решить ее своими силами. Это показатель активности, инициативности и пытливости лично-

сти, ее способности отвечать на трудные вопросы с целью дальнейшего самосовершенствования и преобразования действительности.

Таким образом, при анализе ценностей респондентов обращает на себя внимание противоречивость в их выборе одновременно ценностей выживания и ценностей, связанных с открытостью опыту, саморазвитием, самореализацией. Многие личностные характеристики студентов говорят о том, что они имеют положительный личностный потенциал к инновационной деятельности, внутреннюю готовность к принятию и созданию принципиально новых идей, отклоняющихся от традиционных схем мышления, а на уровне деятельности отдают предпочтение консервативному и реализующему стилю реагирования на изменения, но не инновационному. Мы предполагаем, что такое сочетание внутренней готовности к инновационной деятельности и консервативного и реализующего стилей реагирования на изменения у студентов связаны с несколькими факторами.

Так, В.Е. Ключко и Э.В. Галажинский, обсуждая, что такое инновационное поведение, подчеркивают, что «оно возникает в тех точках жизненного пространства человека, в которых сходятся между собой как минимум три фактора: возможности человека, среда, отвечающая этим возможностям, и готовность человека реализовывать свои возможности «здесь и теперь» [10. С. 150]. Если личностные особенности студентов свидетельствуют, что они по многим характеристикам имеют потенциал к инновационной деятельности, то среду, отвечающую этим потенциальным возможностям, не всегда можно оценить положительно. Очень часто образовательные учреждения остаются на позициях традиционности, консервативности.

Вместе с тем современная реальность ставит учебные заведения перед необходимостью создания инновационной образовательной среды для подготовки современных специалистов, ориентированной на развитие их инновационного потенциала, способности генерировать новые идеи, создавать новые продукты и технологии, продвигать фундаментальные и прикладные исследования в разных отраслях знания. На важность создания условий в социокультурном и образовательном пространстве для выстраивания индивидуальной траектории развития студентов указывают результаты исследований, проведенных в последние годы в разных регионах страны И.В. Атамановой, С.А. Богомазом, Е.И. Периковой, Н.В. Козловой, О.Н. Стариченко [29–31].

Помимо этого, необходимо отметить, что ценности и деятельность зависят во многом от культуры, ментальности общества. Как регуляторы социальных отношений, ценности задают критерии должного, желательного для различных сфер социальной активности человека. Чтобы осуществить какие-либо крупномасштабные изменения, необходимы радикальные перемены в общественном сознании, нормах социально значимого поведения и деятельности, в системе реально действующих правил в отношении к труду, в оценке общезначимости добросовестности, компетентности, инновативности [32].

Заключение

Проведенный анализ позволил выявить специфику личностных параметров студенческой молодежи с точки зрения их готовности к инновационной деятельности. Молодые люди оценивают выше среднего такие важные для инновационной деятельности качества, как креативность, ориентация на будущее, готовность к принятию и созданию принципиально новых идей, отклоняющихся от традиционных схем мышления, готовность к риску. Мотивация, являющаяся предиктором успешности и эффективности инновационной деятельности, у студентов ориентирована на познание, саморазвитие, достижения. Положительный прогноз, с точки зрения профессионального становления будущих специалистов в контексте исследуемой темы, дает выбор ими ценностей самоопределения, открытости.

Обращает на себя внимание тот факт, что такие характеристики, как открытость опыту, самостоятельность мысли и самостоятельность поступка, взаимосвязаны с многими личностными параметрами, необходимыми в инновационной деятельности: как известно, самостоятельность и открытость являются показателем уровня развития личности, ее зрелости.

Несмотря на большое количество личностных характеристик студентов, являющихся положительным предиктором их готовности к инновационной деятельности, некоторые параметры говорят об обратном. Так, было показано, что у студентов, обучающихся в вузе по техническим специальностям, превалируют ценности выживания, а консервативный и реализующий стили реагирования на изменения преобладают над инновационным. Кроме этого, доминирование показателя «открытость опыту» над параметром «открытость знаниям» свидетельствует о том, что для молодых людей первостепенным является опыт, они испытывают необходимость в непосредственном практическом освоении действительности, которое выражается в единстве знаний, умений, навыков и формирует индивидуальную культуру человека. Недостаточная развитость планирования своей деятельности у обучающихся также говорит о том, что при всех прочих положительных характеристиках им сложно будет достигать целей, быть эффективными в деятельности.

Результаты исследования отражают некую противоречивость личностных характеристик студентов с точки зрения их готовности к инновационной деятельности. На наш взгляд это связано с тем, что в исследовании участвовали студенты второго курса, которые находятся в начале учебно-профессионального обучения, и то, какими они выйдут из вуза, насколько будут готовы к инновационной деятельности, во многом определяется образовательным процессом, средой обучения.

Осуществлять инновационную деятельность, проявлять инновационное поведение могут достаточно развитые в личностном плане люди. В связи с этим мы считаем, что огромный потенциал в подготовке вузовской молодежи к предстоящей профессиональной деятельности заложен в развитии их личности в ходе образовательного процесса [33]. В высших учебных

заведениях важно создавать «среду, где открываются возможности, соответствующие инновационному потенциалу человека, т.е. личностному ресурсу, выступающему в качестве базального основания возникновения побуждения к инновационной деятельности» [10. С. 150].

Кроме этого, хочется подчеркнуть, что ценности личности и социума взаимосвязаны. Система ценностей, накопившаяся в культуре, во многом определяет целеполагание, выбор способов деятельности по достижению цели, направление активности человека в социуме [32]. На наш взгляд, в системе ценностей молодых людей отражаются ценности общества, социальных изменений. Если рассматривать личностные ценности как мощный регулирующий механизм в жизни человека, то необходимо переосматривать ценности общества, менять ментальность, культуру, которые были бы ориентированы не на выживание, а на открытость изменениям, на инновационные преобразования и деятельность.

Неоднозначность результатов исследования личностных особенностей студентов с точки зрения прогнозирования их готовности к инновационной деятельности предполагает дальнейшее изучение обозначенного проблемного поля, анализ многомерных данных, выявление закономерностей в первичной противоречивой структуре характеристик студентов, так как вопросы подготовки специалистов, способных успешно работать в динамично развивающемся обществе, активно участвовать в инновационных процессах, на сегодняшний день актуальны, как никогда.

Литература

1. Аршинов В.И. На пути к наблюдателю-конструктору инновационной сложности // Инновационная сложность / отв. ред. Е.Н. Князева. СПб. : Алетей, 2016. С. 15–37.
2. Яголковский С.Р. Психология инноваций: подходы, модели, процессы. М. : Изд. Дом Высшей школы экономики, 2011. 270 с.
3. Stock R.M., von Hippel E., Gillert N.L. Impacts of personality traits on consumer innovation success // Research Policy. 2016. Vol. 45, № 4. P. 757–769. DOI: 10.1016/j.respol.2015.12.002.
4. Кроупли Д.Х., Кроупли А.Дж. Психология инноваций в организациях. Харьков : Гуманитарный центр, 2019. 348 с.
5. Асмолов А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности, разнообразия // Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен / под общ. ред. А.Г. Асмолова. М. : Изд. Дом ЯСК, 2019. С. 13–26.
6. Пахно И.В. Инновационная активность и новообразования личности: метасистемный подход // Психология в экономике и управлении. 2015. Т. 7, № 1. С. 16–25. DOI: 10.17150/2225-7845.2015.7(1).16-25.
7. Ваулина Т.А. Современные подходы к определению понятия «инновационное поведение» // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 340. С. 168–171.
8. Атаманова И.В., Богомаз С.А. Личностная готовность современной вузовской молодежи к деятельности // Системогенез учебной и профессиональной деятельности : материалы VIII Всерос. науч.-практ. конф., 19–20 ноября 2018 г. / под ред. Ю.П. Поваренкова. Ярославль : РИО Ярослав. гос. пед. ун-та, 2018. Ч. I. С. 134–137.
9. Petrakis P.E., Kostis P.C., Kafka K.I. Secular stagnation, faltering innovation, and high uncertainty: New-era entrepreneurship appraisal using knowledge-based thinking // Journal of Business Research. 2016. Vol. 69 (5). P. 1909–1913. DOI: 10.1016/j.jbusres.2015.10.078.

10. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Инновационный потенциал личности: системно-антропологический контекст // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 325. С. 146–151.
11. Taylor S.P. What Is Innovation? A Study of the Definitions, Academic Models and Applicability of Innovation to an Example of Social Housing in England // Open Journal of Social Sciences. 2017. Vol. 5. P. 128–146. DOI: 10.4236/jss.2017.511010.
12. Yuan F., Woodman R.W. Innovative behavior in the workplace: the role of performance and image outcome expectations // Academy of Management Journal. 2017. Vol. 53, № 2. P. 323–342. DOI: 10.5465/amj.2010.49388995.
13. Martins L.L., Rindova V.P., Greenbaum B.E. Unlocking the hidden value of concepts: a cognitive approach to business model innovation // Strategic Entrepreneurship Journal. 2015. № 9. P. 99–117. DOI: 10.1002/sej.1191.
14. Tsai S.D., Pan Chung-Yu, Chiang Hong-Quei. Shifting the mental model and emerging innovative behavior // Action research of a quality management system E: CO Issue. 2004. Vol. 6, № 4. P. 28–39. DOI: 10.17357.d85975a0e311e51f5de1b3a08183d383.
15. Schwartz S.H. An Overview of the Schwartz theory of basic values // Online Readings in Psychology and Culture. 2012. Vol. 2 (1). P. 1–20. DOI: 10.9707/2307-0919.1116.
16. Schwartz S.H., Cieciuch J., Vecchione M., Torres C., Dirilen-Gumus O., Butenko T. Value tradeoffs propel and inhibit behavior: Validating the 19 refined values in four countries // European Journal of Social Psychology. 2017. № 47 (3). P. 241–258. DOI: 10.1002/ejsp.2228.
17. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Исследование инновационного потенциала личности: концептуальные основания // Сибирский психологический журнал. 2009. № 3. С. 6–12.
18. Jong Jeroen P.J., Hartog Deanne N. Den How leaders influence employees' innovative behavior // European Journal of Innovation Management. 2007. Vol. 10, № 1. P. 41–64. DOI: 10.1108/14601060710720546.
19. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Методика исследования отношения личности к инновациям // Альманах современной науки и образования. Тамбов : Грамота, 2009. № 4 (23), ч. II. С. 89–96.
20. Базаров Т.Ю., Сычева М.П. Создание и апробация опросника «Стили реагирования на изменения» // Психологические исследования. 2012. Т. 5, № 25. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 12.11.2019).
21. Колантаевская А.А., Гришина Н.В., Базаров Т.Ю. Стилиевые особенности самодетерминации в ситуации жизненных изменений // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Сер. 16. Психология. Педагогика. 2016. Вып. 4. С. 51–62. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2016.404
22. Мандрикова Е.Ю. Разработка Опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 87–111.
23. Осин Е.Н., Рассказова Е.И., Неякина Ю.Ю., Дорфман Л.Я., Александрова Л.А. Операционализация пятифакторной модели личностных черт на российской выборке // Психологическая диагностика. 2015. № 3. С. 80–104.
24. Sheldon K.M., Hilpert J.C. The balanced measure of psychological needs (BMPN) scale: an alternative domain general measure of need satisfaction // Motivation and Emotion. 2012. Vol. 36, is. 4. P. 439–451. DOI :10.1007/s11031-012-9279-4.
25. Гордеева Т.О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы // Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. М. : Смысл, 2002. С. 47–102.
26. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб. : Речь, 2004. 70 с.
27. Сугоняев К.В. Исследование психометрических характеристик «Опросника ценностных портретов» Ш. Шварца в адаптации В. Карандашева и его доработка // Актуальные проблемы эргономики, обитаемости и психологического сопровождения персонала объектов специального назначения : материалы II межотрасл. науч.-

- практ. конф., 8 декабря 2016 г, Одинцово Московской обл. / под ред. С.Е. Таразевича. Королев : ПСТМ, 2018. С. 186–198.
28. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Психология инновационного поведения. Томск : Том. гос. ун-т, 2009. 240 с.
29. Bogomaz S.A., Kozlova N.V., Atamanova I.V. University students' personal and professional development: the socio-cultural environment effect // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. № 214. P. 552–558. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.11.759.
30. Атаманова И.В., Богомаз С.А., Бойко Е.А., Иванова Е.А., Перикова Е.И. Личностно-средовое взаимодействие: сравнительный анализ ценностных ориентаций современной российской молодежи // *Междисциплинарные ресурсы экономической психологии в формировании этнорегиональной идентичности и позитивного образа малой родины : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Иркутск, 27–30 июня 2019 г. / отв. ред. А.Д. Карнышев, В.А. Решетников. Иркутск : Изд-во Иркут гос. ун-та, 2019. С. 297–303.*
31. Atamanova I., Bogomaz S., Filippova T., Ivanova E. Modern university youth: key factors of personal and professional development: a cross-cultural study // *Book of Abstracts XVI European Congress of Psychology (ECP 2019) (2–5 July, 2019, Lomonosov Moscow State University, Moscow)*. M. : Moscow University Press, 2019. P. 479–480.
32. Inglehart R., Foa R., Welzel C., Peterson C. Social Change, Freedom and Rising Happiness: a Global Perspective // *Perspectives on Psychological Science*. 2008. Vol. 3, № 4. P. 264–285.
33. Галажинский Э.В. Перспективные направления психологического обеспечения образовательных проектов в регионе с высоким инновационным потенциалом // *Психология образования*. 2008. № 8. С. 4–10.

*Поступила в редакцию 21.11.2019 г.; повторно 12.02.2020 г.;
принята 17.03.2020 г.*

Буравлева Наталья Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психолого-педагогического образования и дефектологии Томского государственного педагогического университета.

E-mail: buravljova-nata-bn@rambler.ru

Богомаз Сергей Александрович – доктор психологических наук, профессор кафедры организационной психологии Томского государственного университета.

E-mail: bogomazsa@mail.ru

For citation: Buravleva, N.A., Bogomaz, S.A. Personal Characteristics of Students as Predictors of their Readiness to Innovate. *Sibirskiy Psikhologicheskij Zhurnal – Siberian journal of psychology*. 2020; 76: 155–180. doi: 10.17223/17267080/76/10. In Russian. English Summary

Personal Characteristics of Students as Predictors of their Readiness to Innovate

N.A. Buravleva^a, S.A. Bogomaz^b

^a Tomsk State Pedagogical University, 60, Kievskaya Str., Tomsk, 634061, Russian Federation

^b Tomsk State University, 36, Lenin Ave., Tomsk, 634050, Russian Federation

Abstract

Currently, human capital is becoming an important factor in the implementation of economic modernization plans, and innovation is a resource for transformation. The era of innovative

social development puts particular demands on a person. At present, specialists with high innovative potential, generating and implementing new ideas are in demand.

In this regard, the question of studying the personal characteristics of engineering students as predictive characteristics of their readiness for innovation is relevant.

The analysis of personal characteristics of Tomsk students' diagnostic results gives a positive forecast of their readiness for innovation in many ways. Creativity, future-oriented view, the need for competence, willingness to risk, acceptance and creation of fundamentally new ideas are above average among students. Motivation of students is focused on knowledge, self-development, and achievements.

The results indicate that experience is paramount for young people, they feel the need for direct practical exploration of reality, which is expressed in the unity of knowledge and skills and it forms the individual culture of a person. When considering the values of students by the method of «Portrait Values Questionnaire-Revised – PVQ-R» (Schwartz S.), we found that the parameters of «self-determination» and «openness» predominate among students.

Despite the large number of personal characteristics, which represent as a positive predictor of students' readiness for innovation, some parameters suggest the opposite. For instance, the values of survival predominate among students (questionnaire to identify the values by Inglehart R.), which narrow the possibilities of personality for self-development, manifestations of innovation in activities. Young people often choose a conservative and implementing style of response to change. An innovative style of responding to changes in their choices comes last. According to this data, students prefer stability to change, rarely see the need for transformation, and believe that the old order is better than the new. Lack of development in planning the activities among students also indicates that even with all other positive characteristics it will be difficult for them to achieve the purposes, to be effective in their activity.

The results of the study reflect a certain inconsistency of personal characteristics and parameters of students' activity. To change the situation, it is important to create an environment for development of students' innovative potential in educational institutions. In addition, the values of society and social changes are reflected in the system of values of young people. In order to make the students' values focused not on survival, but on openness to changes, on innovative activity, it is necessary to revise the values of society, to change the mentality in relation to work and innovation.

Keywords: innovation activity; innovativeness; style of reaction to changes; personal development; readiness for activity; self-determination; motivation; openness to experience; openness to knowledge; values.

References

1. Arshinov, V.I. (2016) Na puti k nablyudatelyu-konstruktoru innovatsionnoy slozhnosti [On the way to the observer-constructor of innovative complexity]. In: Knyazeva, E.N. (ed.) *Innovatsionnaya slozhnost'* [Innovative complexity]. St. Petersburg: Aleteyya. pp. 15–37.
2. Yagolkovsky, S.R. (2011) *Psikhologiya innovatsiy: podkhody, modeli, protsessy* [Psychology of innovation: approaches, models, processes]. Moscow: HSE.
3. Stock, R.M., von Hippel, E. & Gillert, N.L. (2016) Impacts of personality traits on consumer innovation success. *Research Policy*. 45(4). pp. 757–769. DOI: 10.1016/j.respol.2015.12.002
4. Cropley, D.H. & Cropley, A.J. (2019) *Psikhologiya innovatsiy v organizatsiyakh* [The Psychology of Innovation in Organizations]. Kharkov: Gumanitarnyy tsentr.
5. Asmolov, A.G. (2019) *Psikhologiya sovremennosti: vyzovy neopredelennosti, slozhnosti, raznoobraziya* [Modern Psychology: Challenges of Uncertainty, Complexity, Diversity]. In: Asmolov, A.G. (ed.) *Mobilis in mobili: lichnost' v epokhu peremen* [Mobilis in Mobili: a Person in an Era of Change]. Moscow: YaSK. pp. 13–26.

6. Pakhno, I.V. (2015) Innovative activity and new growths of the personality: metasystem approach. *Psikhologiya v ekonomike i upravlenii – Psychology in Economics and Management*. 7(1). pp. 16–25. (In Russian). DOI: 10.17150/2225-7845.2015.7(1).16-25
7. Vaulina, T.A. (2010) Contemporary approaches to the definition of innovative behaviour. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*. 340. pp. 168–171. (In Russian).
8. Atamanova, I.V., & Bogomaz, S.A. (2018) Lichnostnaya gotovnost' sovremennoy vuzovskoy molodezhi k deyatel'nosti [Personal readiness of modern university youth for activities]. In: Povarenkov, Yu.P. (ed.) *Sistemogenez uchebnoy i professional'noy deyatel'nosti* [Systemogenesis of educational and professional activities]. Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University. pp. 134–137.
9. Petrakis, P.E., Kostis, P.C. & Kafka, K.I. (2016) Secular stagnation, faltering innovation, and high uncertainty: New-era entrepreneurship appraisal using knowledge-based thinking. *Journal of Business Research*. 69(5). pp. 1909–1913. DOI: 10.1016/j.jbusres.2015.10.078
10. Klochko, V.E. & Galazhinsky, E.V. (2009) Innovative potential of a personality: system anthropological context. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*. 325. pp. 146–151. (In Russian).
11. Taylor, S.P. (2017) What Is Innovation? A Study of the Definitions, Academic Models and Applicability of Innovation to an Example of Social Housing in England. *Open Journal of Social Sciences*. 5. pp. 128–146. DOI: 10.4236/jss.2017.511010
12. Yuan, F. & Woodman, R.W. (2017) Innovative behavior in the workplace: the role of performance and image outcome expectations. *Academy of Management Journal*. 53(2). pp. 323–342. DOI: 10.5465/amj.2010.49388995
13. Martins, L.L., Rindova, V.P. & Greenbaum, B.E. (2015) Unlocking the hidden value of concepts: a cognitive approach to business model innovation. *Strategic Entrepreneurship Journal*. 9. pp. 99–117. DOI: 10.1002/sej.1191
14. Tsai, S.D., Pan Chung-Yu & Chiang Hong-Quei. (2004) Shifting the mental model and emerging innovative behavior. *Action Research of a Quality Management System E: CO Issue*. 6(4). pp. 28–39. DOI: 10.17357.d85975a0e311e51f5de1b3a08183d383
15. Schwartz, S.H. (2012) An Overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*. 2(1). pp. 1–20. DOI: 10.9707/2307-0919.1116
16. Schwartz, S.H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Torres, C., Dirilen-Gumus, O. & Butenko, T. (2017) Value tradeoffs propel and inhibit behavior: Validating the 19 refined values in four countries. *European Journal of Social Psychology*. 47(3). pp. 241–258. DOI: 10.1002/ejsp.2228
17. Klochko, V.E. & Galazhinsky, E.V. (2009) [Investigation of innovative potential of a personality: conceptual grounds. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 3. pp. 6–12. (In Russian).
18. de Jong, J.P.J. & Den Hartog, D.N. (2007) How leaders influence employees' innovative behavior. *European Journal of Innovation Management*. 10(1). pp. 41–64. DOI: 10.1108/14601060710720546.
19. Lebedeva, N.M. & Tatarko, A.N. (2009) Metodika issledovaniya otnosheniya lichnosti k innovatsiyam [Methods of researching the individual's attitude to innovation]. *Al'manakh sovremennoy nauki i obrazovaniya – Almanac of Modern Science and Education*. 4-2(23). pp. 89–96.
20. Bazarov, T.Yu. & Sycheva, M.P. (2012) Development and approbation of Change Response Styles Questionnaire. *Psikhologicheskie issledovaniya*. 5(25). (In Russian). [Online] Available from: <http://psystudy.ru> (Accessed: 12th November 2019).
21. Kolantaevskaya, A.A., Grishina, N.V. & Bazarov, T.Yu. (2016) Stylistic Characteristics of Self-determination in Life Changes Situations. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 16. Psikhologiya. Pedagogika – Vestnik of Saint Petersburg*

- University. Series 16. Psychology. Education. 4. pp. 51–62. (In Russian). DOI: 10.21638/11701/spbu16.2016.404
22. Mandrikova, E.Yu. (2010) Razrabotka Oprosnika samoorganizatsii deyatel'nosti (OSD) [Development of a Questionnaire for Self-Organization of Activities (QSO)]. *Psikhologicheskaya diagnostika*. 2. pp. 87–111.
 23. Osin, E.N., Rasskazova, E.I., Neyaskina, Yu.Yu., Dorfman, L.Ya. & Aleksandrova, L.A. (2015) Operatsionalizatsiya pyatifaktornoy modeli lichnostnykh chert na rossiyskoy vyborke [Operationalization of the five-factor model of personality traits in the Russian sample]. *Psikhologicheskaya diagnostika*. 3. pp. 80–104.
 24. Sheldon, K.M. & Hilpert, J.C. (2012) The balanced measure of psychological needs (BMPN) scale: an alternative domain general measure of need satisfaction. *Motivation and Emotion*. 36(4). pp. 439–451. DOI :10.1007/s11031-012-9279-4
 25. Gordeeva, T.O. (2002) Motivatsiya dostizheniya: teorii, issledovaniya, problemy [Motivation of achievement: theory, research, problems]. In: Leontiev, D.A. (ed.) *Sovremennaya psikhologiya motivatsii* [Modern Psychology of Motivation]. Moscow: Smysl. pp. 47–102.
 26. Karandashev, V.N. (2004) *Metodika Shvartsa dlya izucheniya tsennostey lichnosti: kontseptsiya i metodicheskoe rukovodstvo* [Schwartz methodology for the study of personality values: concept and methodological guidance]. St. Petersburg: Rech'.
 27. Sugonyaev, K.V. (2018) Issledovanie psikhometricheskikh kharakteristik "Oprosnika tsennostnykh portretov" Sh. Shvartsa v adaptatsii V. Karandasheva i ego dorabotka [The psychometric characteristics of S. Schwartz's "Questionnaire of Value Portraits" adapted by V. Karandashev and its revision]. In: Tarazevich, S.E. (ed.) *Aktual'nye problemy ergonomiki, obitaemosti i psikhologicheskogo soprovozhdeniya personala ob"ektov spetsial'nogo naznacheniya* [Topical problems of ergonomics, habitability and psychological support of special purpose personnel]. Korolev: PSTM. pp. 186–198.
 28. Klochko, V.E. & Galazhinsky, E.V. (2009) *Psikhologiya innovatsionnogo povedeniya* [Psychology of Innovative Behavior]. Tomsk: Tomsk State University.
 29. Bogomaz, S.A., Kozlova, N.V. & Atamanova, I.V. (2015) University students' personal and professional development: the socio-cultural environment effect. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 214. pp. 552–558. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.11.759
 30. Atamanova, I.V., Bogomaz, S.A., Boyko, E.A., Ivanova, E.A. & Perikova, E.I. (2019) Lichnostno-sredovoe vzaimodeystvie: sravnitel'nyy analiz tsennostnykh orientatsiy sovremennoy rossiyskoy molodezhi [Specificity of personality-environment interaction: comparative analysis of value orientations of modern Russian youth]. In: Karnyshev, A.D. & Reshetnikov, V.A. (eds) *Mezhdistsiplinarnye resursy ekonomicheskoy psikhologii v formirovaniy etnoregional'noy identichnosti i pozitivnogo obraza maloy rodiny* [Interdisciplinary resources of economic psychology in the formation of ethnoregional identity and a positive image of a small homeland]. Irkutsk: Irkutsk State University. pp. 297–303.
 31. Atamanova, I., Bogomaz, S., Filippova, T. & Ivanova, E. (2019) Modern university youth: key factors of personal and professional development: a cross-cultural study. *The 16th European Congress of Psychology (ECP 2019)*. Lomonosov Moscow State University, Moscow. July 2–5, 2019. Moscow: Moscow State University. pp. 479–480.
 32. Inglehart, R., Foa, R., Welzel, C. & Peterson, C. (2008) Social Change, Freedom and Rising Happiness: a Global Perspective. *Perspectives on Psychological Science*. 3(4). pp. 264–285.
 33. Galazhinsky, E.V. (2008) Perspektivnye napravleniya psikhologicheskogo obespecheniya obrazovatel'nykh proektov v regione s vysokim innovatsionnym potentsialom [Promising areas of psychological support for educational projects in a region with high innovative potential]. *Psikhologiya obrazovaniya*. 8. pp. 4–10.

Received 21.11.2019; Revised 12.02.2020;
Accepted 17.03.2020

Natalia A. Buravleva – Associate Professor, Department of Psychological and Pedagogical Education and Defectology, Tomsk State Pedagogical University. Cand. Sc.(Psychol.).

E-mail: buravljova-nata-bn@rambler.ru

Sergey A. Bogomaz – Professor, Department of Organizational Psychology, Tomsk State University. Professor, D. Sc. (Psychol.).

E-mail: bogomazsa@mail.ru