

Вестник Московского университета

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в ноябре 1946 г.

Серия 14 ПСИХОЛОГИЯ

№ 2 • 2017 • АПРЕЛЬ–ИЮНЬ

Издательство Московского университета

Выходит один раз в три месяца

СОДЕРЖАНИЕ

К 115-летию со дня рождения

Петра Яковлевича Гальперина (1902–1988)

Семенов И.Н. Персонологическая рефлексия жизнетворчества
П.Я. Гальперина и его психолого-педагогической и историко-
методологической деятельности в Московском университете. . . 3

Теоретические исследования

Толочек В.А. Феномен психологических ниш в пространстве спор-
тивной деятельности 29

Дружилов С.А. Профессионально-деструктивная деятельность
как проявление профессиональной маргинализации и депро-
фессионализации 45

Эмпирические исследования

Рикель А.М., Туниянц А.А., Батырова Н. Понятие субъективного
благополучия в гедонистическом и эвдемонистическом под-
ходах 64

Лобанова Ю.И. Индивидуальный стиль деятельности как прогност-
ический фактор надежности водителя 83

Психология — практике

Пражников Н.С., Гусев А.Н., Тюрин К.Г., Самборская Л.Н. Проекти-
рование информационно-поисковых онлайн технологий в
профессиональном консультировании (на примере экспертной
системы «Выбирай и поступай — ВИП»). 95

Методика

Петренко В.Ф., Митина О.В., Коростина М.А. Психометрический
анализ диагностических показателей методики «Сказочный
семантический дифференциал» 114

CONTENTS

<i>To the 115th anniversary of Pyotr Yakovlevich Galperin (1902—1988)</i>	
<i>Semyonov I.N.</i> Personological reflection of life creation P.Ya. Galperin and his psychological-pedagogical and historical-methodological activities at Moscow University	3
<i>Theoretical studies</i>	
<i>Tolochek V.A.</i> Phenomenon of psychological niches in space of sports activity.....	29
<i>Druzhilov S.A.</i> Professional-destructive activity as a manifestation of professional marginalization and deprofessionalization	45
<i>Empirical studies</i>	
<i>Rikel A.M., Tuniyants A.A., Batyrova N.</i> The concept of subjective well-being in the hedonistic and eudemonistic approaches	64
<i>Lobanova Yu.I.</i> Individual style of activity as a prognostic factor in the reliability of the driver	83
Psychology to practice	
<i>Pryazhnikov N.S., Gusev A.N., Tyurin K.G., Samborskaya L.N.</i> Development of information retrieval online technologies in professional counseling (for example, the expert system “Choose and Enter — CAE”)	95
<i>Methods</i>	
<i>Petrenko V.F., Mitina O.V., Korostina M.A.</i> Psychometric analysis of diagnostic indicators of the method “Fairy semantic differential” ...	114

К 115-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ ПЕТРА ЯКОВЛЕВИЧА ГАЛЬПЕРИНА (1902—1988)

УДК 159.9.01, 159.92
doi: 10.11621/vsp.2017.02.03

ПЕРСОНОЛОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ ЖИЗНЕТВОРЧЕСТВА П.Я. ГАЛЬПЕРИНА И ЕГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ИСТОРИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МОСКОВСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

И. Н. Семенов

В статье представлен науковедческий анализ психолого-педагогических исследований и историко-методологических изысканий П.Я. Гальперина — одного из крупнейших отечественных психологов второй половины XX в., профессора факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. Впервые выстроена целостная периодизация его жизнедеятельности и дифференцированы основные направления научного творчества в области педагогической, возрастной, общей психологии и ее истории и методологии, а также в сфере преподавания в МГУ общей психологии студентам-философам, а также ее истории и педагогической психологии — студентам-психологам. Во введении указывается, что фундаментальные труды П.Я. Гальперина оказали существенное влияние не только на развитие ряда областей психологической науки и педагогической практики, но также на преподавание их основ на философском и психологическом факультетах МГУ имени М.В. Ломоносова в 1940—1980-х гг. Отмечается, что разработанные П.Я. Гальпериним оригинальная концепция и новаторский метод базировались на фундаментальном философском основании, а сам он по праву обладал заслуженным авторитетом одного из крупнейших теоретиков психологической науки. Далее описываются

Семенов Игорь Никитович — доктор психологических наук, профессор Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: i_samenov@mail.ru

12 основных этапов жизнедеятельности П.Я. Гальперина. Содержательно характеризуются 10 основных направлений его научно-педагогической деятельности. Подробно отражается разработка П.Я. Гальпериним и его научной школой проблемы формирования творческого мышления. Высоко оценивается учебно-педагогическая деятельность П.Я. Гальперина в Московском университете. Приводятся факты развития наследия П.Я. Гальперина в проблемном поле современного человекознания. В заключение делается вывод: предложенные П.Я. Гальпериним и развитые его научной школой концепция ориентировки как предмета психологии и реализующая эту теорию психотехнология планомерно-поэтапного формирования умственных действий, психических образов, научных понятий и знаний — одно из важнейших достижений отечественной психологической и педагогической мысли.

Ключевые слова: Гальперин П.Я., общая психология, педагогическая психология, возрастная психология, история психологии, методология, предмет психологии, ориентировка, образы, умственные и идеальные действия, интериоризация, научные понятия, поэтапное формирование, творческое мышление, деятельность, образование.

1. Введение: масштаб креативной личности и творческой деятельности П.Я. Гальперина

Фундаментальные труды П.Я. Гальперина оказали существенное влияние не только на развитие ряда областей психологической науки и педагогической практики, но также на преподавание их основ на философском и психологическом факультетах МГУ имени М.В. Ломоносова в 1940—1980-х гг. Необходимо отметить глубокую философскую культуру и энциклопедическую эрудицию Гальперина. В силу этого разработанные им оригинальная концепция и новаторский метод базировались на фундаментальном философском основании, а сам он по праву обладал заслуженным авторитетом одного из крупнейших теоретиков психологической науки. Чествуя П.Я. Гальперина в связи с его 80-летним юбилеем, ученица К. Левина и Л.С. Выготского, основатель российской психологии профессор МГУ Б.В. Зейгарник отметила его выдающуюся роль именно как одного из крупнейших теоретиков психологии; Д.Б. Эльконин неоднократно подчеркивал в беседах, что «П.Я. Гальперин — самый умный психолог Советского Союза» (цит. по: Гальперин, 1998, с. 32—33); Дж. Верч в предисловии к книге Дж. Хаенена о Гальперине (Хаенен, 1995) написал, что он «постоянно открывал и переоткрывал самые важные проблемы психологии» (цит. по: Гальперин, 1998, с. 35). Характеризуя распределение ролей в разви-

вавшейся в МГУ научной школе Л.С. Выготского — А.Н. Леонтьева, В.П. Зинченко заметил: «Признанным лидером был А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец — совестью, А.Р. Лурия — гением, Д.Б. Эльконин — мужественным научным темпераментом, щедро разбрасывающим свои идеи. Учителем же всегда был П.Я. Гальперин ... Л.И. Божович, А.В. Запорожец, П.И. Зинченко, Д.Б. Эльконин и др., когда им удавалось надумать или сделать нечто, на их взгляд, существенное и интересное, говорили, что нужно пойти посоветоваться с учителем» (Зинченко, 2002, с. 127).

Разрабатывая операционализацию психологии деятельности (вместе с А.Н. Леонтьевым, А.В. Запорожцем, Д.Б. Элькониним) и отталкиваясь от культурно-исторического подхода Л.С. Выготского — А.Р. Лурии, их соратник Гальперин развивал и ряд других традиций отечественной психологии и педагогики. Так, в историко-научном плане его интерес к общепсихологическому исследованию умственных действий — это в известной мере проекция деятельностного подхода на первые в российской психологии начала XX в. эмпирические исследования умственных процессов (Челпанов, 1909). Стремление же Гальперина к психолого-педагогическому обеспечению формирования творческого мышления путем «воспитания дисциплинированности» систематического мыслительного поиска корреспондирует с соответствующими требованиями послевоенной дидактики и педагогической психологии (Крутецкий, Лукин, 1960), а также с алгоритмическими установками программированного обучения и лежащей в его основе кибернетики (Ланда, 1961). Эти ассимилированные им рационалистические установки современной ему педагогики глубоко укоренены в социокультурных традициях европейской и российской философии, психологии и педагогики от культуры эпохи Просвещения и до современной интернет-цивилизации. Рассмотрим периодизацию его творческого пути и научной деятельности.

2. Периодизация жизнедеятельности П.Я. Гальперина

П.Я. Гальперин родился в Тамбове в семье врачей. Развитие его жизнедеятельности можно кратко представить в виде следующих основных этапов.

На 1-м — школьном — этапе (в 1910-е гг.) формировались мировоззрение и характер его личности. Подростком он пережил трагедию — гибель на его глазах горячо любимой матери под коле-

сами трамвая; совладание с этой утратой потребовало силы воли для возвращения к нормальной жизни и продолжению учебы.

На 2-м — студенческом — этапе (в первой половине 1920-х гг.) он учился в Харьковском медицинском институте и стал дипломированным врачом-невропатологом.

На 3-м — психоневрологическом — этапе (в 1926—1941 гг.) он работал в Харьковском психоневрологическом институте, где заведовал лабораторией психофизиологии и одновременно был врачом в психиатрической клинике.

На 4-м — психологическом — этапе он стал сотрудничать с приехавшим из Москвы А.Н. Леонтьевым в изучении психического развития. При этом встречался с Л.С. Выготским и в 1930-е гг. входил в Харьковскую научную школу А.Н. Леонтьева. В 1936 г. защитил диссертацию «Орудие и средство. Различие между орудием человека и вспомогательными средствами животных» (см.: Гальперин, 1998) и стал кандидатом биологических наук (по психологии).

На 5-м — военном — этапе работал врачом в госпиталях Тюмени и Свердловска и как психолог в эвакуированной из МГУ группы А.Н. Леонтьева и А.В. Запорожца занимался восстановлением двигательных функций руки после ранений, что послужило важной практической предпосылкой разработки психологической теории деятельности. При этом майор медицинской службы Гальперин был главным врачом госпиталя. С 1943 г. становится по рекомендации А.Н. Леонтьева доцентом воссозданной С.Л. Рубинштейном кафедры психологии на философском факультете МГУ и начинает преподавать.

На 6-м — институтском — этапе (на рубеже 1940—1950-х гг.) параллельно с преподаванием в МГУ работает в Психологическом институте АПН РСФСР, где ведет научно-исследовательскую работу (с 1945 г.) в содружестве с А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурия, А.В. Запорожцем, Д.Б. Элькониным в русле разработки деятельностного подхода.

На 7-м — «ориентировочном» — этапе (в 1950-е гг.) предлагает оригинальную трактовку предмета психологии как ориентировки и реализует ее посредством разработки на отделении психологии философского факультета МГУ (образовано в 1951 г.) теории типов ориентировки и инновационного метода поэтапного формирования умственных действий, образов и понятий. Предложенный подход он характеризует в фундаментальной работе, опубликованной в 1959 г. в итоговом сборнике Общества психологов «Психологическая наука в СССР» и в цикле теоретико-экспериментальных статей. На данном этапе Гальперин стал интересоваться проблема-

тикой психологии творческого мышления и начал консультировать студентов (Я.А. Пономарев, Ю.Б. Гиппенрейтер) психологического отделения по вопросам экспериментального исследования решения творческих задач. При этом он разрабатывает с единомышленниками пути психолого-педагогического обеспечения реформы школьного образования (Леонтьев и др., 1959).

На 8-м — «интеллектуальном» — этапе (в начале и середине 1960-х гг.) разрабатывает проблемы интеллектуального развития ребенка и строения мышления с позиций концепции ориентировки. При этом в теоретической дискуссии с Ж. Пиаже обобщает изучение интеллектуальных процессов в фундаментальной статье «Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий», опубликованной в 1966 г. (см.: Гальперин, 1998, с. 389—398), и в теоретическом докладе «Основные результаты исследований по проблеме “Формирование умственных действий и понятий”» (см.: Там же, с. 425—429). Эти работы послужили основанием для присуждения ему в 1965 г. ученой степени доктора педагогических наук (по психологии).

На 9-м — психолого-педагогическом — этапе (во второй половине 1960-х гг.) П.Я. Гальперин (профессор с 1967 г.) вместе со своими ученицами — Н.Ф. Талызиной, З.А. Решетовой и др. — разворачивает на факультете психологии МГУ (открыт в 1966 г.) теоретико-экспериментальные и учебно-методические исследования по психолого-педагогическому обеспечению усвоения школьных знаний методом их поэтапного формирования (Там же, с. 333—350). При этом он руководит формированием (с З.А. Решетовой, Н.Н. Костюковым и др.) приемов оперативной деятельности по освоению военными специалистами управления автоматизированными системами в ракетных войсках стратегического назначения. В общепсихологическом плане он углубляет цикл пилотажных исследований по формированию способов решения малых творческих задач «на соображение» со своими аспирантами и дипломниками — Л.Ф. Обуховой, Н.П. Василенко, И.Н. Семеновым.

На 10-м — «возрастном» — этапе (в 1970-е гг.) Гальперин в качестве заведующего (с 1971 г.) кафедрой детской (позднее возрастной) психологии разворачивает изучение возрастных особенностей психики формирующими методами (Гальперин, 1976; см. также: Гальперин, 1998, с. 357—388), их диагностики и развития (с Л.Ф. Обуховой, Н.Н. Нечаевым, А.И. Подольским), а также продолжает руководить исследованиями по планомерному формированию решения «задач на соображение» (с Б.Д. Элькониным, В.Л. Даниловой, А.А. Веселовым, Н.Р. Котик) и консультировать изучение организации твор-

ческой и профессиональной деятельности (И.И. Ильясов, И.П. Калошина, Н.Н. Костюков, Л.Ф. Обухова, Н.Н. Нечаев, З.А. Решетова, И.Н. Семенов, С.М. Чурбанова и др.).

На 11-м — военно-педагогическом — этапе (в 1974—1984 гг.) параллельно преподаванию в МГУ консультирует с Н.Н. Нечаевым и А.И. Подольским военных психологов и педагогов Министерства обороны СССР (Б.Ц. Бадмаев, А.Е. Иванов, С.И. Съедин, Б.И. Хозиев) по разработке поэтапно-формирующих психотехнологий профессиональной подготовки в системе атомной и оборонной промышленности, а также военных специалистов в создании ряда учебных пособий по военным дисциплинам при двух деканах факультета психологии МГУ — А.Н. Леонтьеве и А.А. Бодалеве.

На 12-м — интегральном — этапе Гальперин в качестве профессора-консультанта (1982—1988 гг.) продолжает руководить в МГУ психолого-педагогическими разработками как по изучению творческого мышления, так и по внедрению психотехнологий планомерного формирования психических процессов в научно-методическое обеспечение школьного и высшего образования. При этом в 1983 г. он поддержал нашу инициативу по организации на факультете психологии МГУ первой в стране конференции по психологии рефлексии (Семенов, Степанов, 1983) и в 1988 г. — первой всесоюзной конференции «Педагогика и творчество» (Пономарев и др., 1988). На этом этапе он обобщает результаты своих изысканий, а также готовит к изданию свои обобщающие труды и курсы лекций (Гальперин, 1998, 2002), где показано общепсихологическое значение его концепции и реализующих ее исследований и разработок. Обратимся к анализу направлений исследований Гальперина и его научной школы.

3. Основные направления научно-педагогической деятельности П.Я. Гальперина и его научной школы

В процессе научного творчества познавательный интерес Гальперина быстро переключался на выяснение все новых проблем. В силу полифоничности мышления он профессионально изучал параллельно несколько тем. Следствием этого был эссеистский стиль фиксации результатов его научного творческого мышления. Обычно он ограничивался малыми формами фиксации своих научных поисков в виде веера небольших статей (Гальперин, 1967, 1977 и др.), редко, но все-таки обращаясь к созданию обобщающих книг (Гальперин, 1976, 1998, 2002; Гальперин и др., 1964, 1978).

В методологическом плане проведенный нами науковедческий анализ различных аспектов творческого наследия Гальперина позволяет дифференцировать следующую типологию направлений его исследований. Исходя из разработанной нами концептуальной модели структурных уровней научной деятельности (Семенов, 1995, 2014), разнообразные исследования Гальперина могут быть представлены как система направлений, каждое из которых с разной интенсивностью разрабатывалось им в разное время согласно логике его собственного познавательного развития.

Первое — *историко-методологическое* — направление включает в себя вхождение ученого в историю естествознания и философии, ориентировку в психологических традициях, выбор из них перспективных тенденций развития психологии для профессионального самоопределения; это же направление включает и методологическую разработку собственного подхода для исследовательской самореализации с соответствующим историко-научным обоснованием. Это направление было опосредовано профессиональным образованием в студенческие годы, корпоративным общением с единомышленниками (прежде всего со знаменитой «большой тройкой»: Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев), их соратниками (Л.И. Божович, А.В. Запорожец, Б.В. Зейгарник, П.И. Зинченко, Д.Б. Эльконин) и последователями (Н.Ф. Талызина, З.А. Решетова, А.Н. Ждан, И.П. Калошина, Л.Ф. Обухова, Н.Н. Нечаев, А.И. Подольский, Н.Г. Салмина, В.К. Шабельников и др.), а также преподаванием в МГУ курсов по возрастной и педагогической психологии, общей психологии и ее истории. В историко-научном плане это вылилось в создание лекций и учебников по истории психологии, соответствующих хрестоматий и учебных пособий (Гальперин, 2002), а в методологическом плане — в ряд критико-аналитических статей и программно-стратегических трудов (Гальперин, 1967, 1977) с обоснованием оригинального поэтапно-формирующего подхода как варианта операциональной реализации психологии деятельности в развитие традиции Л.С. Выготского — А.Н. Леонтьева. Краткая, но обобщенная трактовка Гальпериним логики развития истории психологии дана в начальных разделах главного его труда «Введение в психологию» (Гальперин, 1998, с. 94—149) в контексте современной ему философии диалектического материализма (И.К. Луппол, Э.В. Ильенков, Н.Н. Кондаков, П.К. Анохин, А.Н. Леонтьев и др.).

Второе — *концептуально-теоретическое* — направление заключается в выдвигании, разработке и обосновании в 1950-е гг. ориентировки в качестве предмета психологии для преодоления

кризиса в развитии психологической науки, разразившегося в начале XX в. В связи с этим Гальперин критически ассимилирует научные достижения бихевиоризма, необихевиоризма, гештальтизма в изучении психических механизмов поведения, а также результаты И.П. Павлова в физиологическом изучении ориентировочного рефлекса. Отталкиваясь от этого, Гальперин обосновывает функциональную необходимость психики в форме ориентировки для психического обеспечения жизни организма и его поведения в биотической среде.

Третье — *инструментально-методическое* — направление состоит в разработке метода поэтапного формирования умственных действий, образов и понятий в целях исследования, диагностики и развития психических процессов. В связи с этим Гальперин выстраивает типологию видов ориентировки как теоретическое основание для изучения механизмов психических образов и процессов путем их планомерно-поэтапного формирования и психолого-педагогического обеспечения типов учения.

Четвертое — *общепсихологическое* — направление образуется конкретными теоретико-экспериментальными исследованиями различных психических процессов: восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления, речи, сознания. Хотя эти исследования проводятся одним и тем же поэтапно-формирующим методом, Гальперин схватывает психологическую специфику каждого из них, интерпретирует и обобщает с теоретических позиций общепсихологической трактовки ориентировки как предмета психологии.

Это обобщение служит предпосылкой для развертывания пятого — *онтогенетического* — направления, которое заключается в разработке концепции онтогенеза психического развития с опорой на традицию Л.С. Выготского—А.Н. Леонтьева и теоретико-экспериментальную критику в 1960—1970-х гг. «феноменов Жана Пиаже» (Гальперин, 1998, с. 389—399, 458—478) с позиций теории интериоризации и ориентировки. В результате были построены и кодифицированы методы изучения и развития психики ребенка, а также обобщены закономерности возрастной психологии (Гальперин и др., 1978), что послужило теоретико-методологической основой создания Гальпериным в МГУ кафедры детской психологии и дальнейшей ее трансформации в кафедру возрастной психологии.

Шестое — *учебное* — направление образуется разработками психолого-педагогических психотехнологий формирования (с учетом типов ориентировки в учебном материале) научных

понятий и умственных действий (Гальперин, 1998, с. 318—350) в связи с решением типовых учебных задач и усвоением научных знаний по различным дисциплинам, которым обучают в средней и высшей школе. Большинство учеников Гальперина и участников созданной им научной школы разрабатывали в МГУ под его и Н.Ф. Талызиной научным руководством именно это (учебное) направление исследований в 1960—1980-е гг. в практическом контексте психолого-педагогического обеспечения реформы школы (Леонтьев и др., 1959).

Седьмое — *«программированное»* — направление стало развиваться в МГУ в 1960—1970-е гг. в прикладном контексте кибернетического бума, выразившего техническую ориентацию современного научного знания, в том числе психологического и педагогического. Кибернетический принцип алгоритмизации усвоения знаний (Ланда, 1961) оказался функционально созвучен предложенной Гальпериным регламентации процедур формирования умственных действий. На этой основе были разработаны психолого-педагогические принципы организации программированного обучения (Гальперин и др., 1964) в прикладных целях модернизации образования в контексте кибернетической парадигмы, что стало теоретической базой практической подготовки педагогических кадров в различных областях знания.

Параллельно этому восьмое — *профессиональное* — направление исследований П.Я. Гальперина и его научной школы стало развиваться в МГУ под его и З.А. Решетовой руководством в 1970—1980-е гг. в контексте методологии системного подхода в науке и технике (см.: Семенов, 2014). Эти исследования (З.А. Решетова, И.П. Калошина, Н.Н. Костюков, Н.Н. Нечаев, А.И. Подольский, И.Н. Семенов, А.В. Советов, Б.И. Хозиев и др.) были нацелены на системно-психологическое изучение, диагностику и развитие профессионально-инженерного мышления в различных сферах технической деятельности и производственного обучения. Так, ученица Гальперина, преподаватель кафедры педагогики факультета психологии МГУ И.П. Калошина (1978) специально поступила и окончила МВТУ имени Н.Э. Баумана с целью овладения предметным содержанием инженерного мышления и разработки эффективных психотехнологий его поэтапного формирования на основе высших типов ориентировки в техническом материале. В результате были внедрены в практику высокоэффективные психотехнологии профессионального обучения и спроектированы творческие предложения по конструированию универсального станка, который мог создавать оригинальные изделия с принципиально новыми функ-

циями. С позиций школы Гальперина его соратница З.А. Решетова обобщила достижения в изучении и формировании системно-профессионального мышления. Его последователи из МГУ и ВНИИТЭ разрабатывали проблемы системно-психологического изучения и формирования оперативного мышления, процессов поиска и принятия решений в контексте инженерной психологии и эргономики (см.: Алексеев и др., 1996; Зинченко, 2011; Макурова, 2015; Семенов, 1995, 2014).

Девятое — «творческое» — направление образуют исследования Гальперина и его научной школы по формированию творческого мышления. Во-первых, это труды самой главы школы, посвященные теоретическим проблемам общепсихологического изучения механизмов творческого мышления, и совместные экспериментальные работы по его поэтапному формированию на материале «задач на соображение» (Гальперин, Данилова, 1980). Во-вторых, это исследования, выполненные под его научным руководством курсовиками, дипломниками и аспирантами на материале формирования способов решения малых творческих задач (Ю.Б. Гиппенрейтер, Я.А. Пономарев, Л.Ф. Обухова, Н.П. Василенко, И.Н. Семенов, А.А. Веселов, В.Л. Данилова, Н.Р. Котик, Б.Д. Эльконин и др.). В-третьих, это последователи Гальперина, которые, отталкиваясь от его идей, разрабатывали собственные подходы к теоретико-экспериментальному изучению творческого мышления. Эмпиреем подробнее логику развития этих «формирующих» исследований механизмов творческого мышления в контексте развития научной школы П.Я. Гальперина.

4. Развитие П.Я. Гальпериным и его школой общей и педагогической психологии формирования творческого мышления

В аксиологическом плане методологическая ориентация П.Я. Гальперина на планомерное формирование творческого мышления путем «воспитания дисциплинированности» решения «задач на соображение» восходит к философии эпохи Просвещения с ее идеалами рационализма. Позднее их суть лаконично обобщил Г.Ф.В. Гегель в своей знаменитой формуле панлогизма: «Все действительное разумно и все разумное действительно». Его предшественник философ И. Кант подчеркивал важную роль в науке схематизмов мышления, что не так уж часто встречается в психологии. Важным достижением Гальперина является разработка психологической типологии роли схем в познавательных процес-

сах восприятия, памяти и мышления. Сын врача, П.Я. Гальперин (как за 2500 лет до него другой сын врача философ Аристотель) был убежден в разумности мироустройства и его деятельностного познания и освоения посредством логически целесообразных и рационально «дисциплинированных» полноценных умственных, идеальных действий. Отсюда он выводил, что целью обучения должно стать «воспитание дисциплинированного мышления», причем не только при решении типовых учебных задач, но и малых творческих.

Психолого-педагогическим разработкам по развитию творческого мышления предшествовало общепсихологическое изучение его механизмов на материале формирования решения задач «на соображение» и когнитивного развития на материале «феноменов Ж. Пиаже». На рубеже 1950—1960-х гг. Гальперин в созданной им в МГУ научной школе развернул исследования общепсихологических закономерностей развития различных психических процессов методом их поэтапного формирования на основе концепции о типах ориентировки умственных действий.

Первоначально он предложил своим курсовикам Я.А. Пономареву и Ю.Б. Гиппенрейтер провести исследование ориентировки в условиях малых творческих задач. Стремясь найти свой путь в изучении творческого мышления и восприятия, эти студенты хотели тогда выйти из психолого-педагогического контекста и перешли писать общепсихологические дипломы к А.Н. Леонтьеву, став позднее ведущими отечественными психологами в изучении творчества и восприятия. Поскольку Я.А. Пономарев и Ю.Б. Гиппенрейтер стали самостоятельно изучать механизмы продуктивного мышления и зрительной системы, опираясь на поддержку и консультации А.Н. Леонтьева (Леонтьев и др., 1980), то систематические исследования по разработке путей формирования решения творческих задач в научной школе Гальперина возобновились под его руководством с середины 1960-х гг. в группе его учеников (Л.Ф. Обухова, Н.П. Василенко, И.Н. Семенов) и продолжились в 1970—1980-е гг. (Б.Д. Эльконин, В.Л. Данилова, А.А. Веселов, Н.Р. Котик и др.).

Предложенная Гальпериным психотехнология планомерно-поэтапного формирования умственных действий не только явилась психолого-педагогическим прототипом для разработки (Семенов, 1979) процедур категориально-нормативного анализа решения задач на соображение (наряду с логико-нормативным анализом мыслительной деятельности Н.Г. Алексеевым (1993) и Г.П. Щедровицким (2004)), но и послужила конструктивным фоном (в виде

работ Л.Ф. Обуховой, Н.П. Василенко) для альтернативного построения нами процедур структурно-функционального анализа (Семенов, 1995) мыслительной деятельности по решению творческих задач и процесса дискурсивного мышления в целях изучения его рефлексивно-личностной саморегуляции (Зарецкий и др., 1980), интуитивности (Бершацкий, Семенов, 2006) и формирования рефлексивности социально-профессионального мышления (Лосев, Семенов, 1998).

В развитие конструктивного подхода Гальперина в педагогической психологии мышления его рефлексивность изучалась в четырех научных школах: Н.Г. Алексеева (1993) — при формировании осознанности решения типовых математических учебных задач; В.В. Давыдова (Давыдов и др., 1995) — при формировании теоретического мышления (А.З. Зак, П.Г. Нежнов, В.В. Рубцов); П.А. Оржековского (Оржековский, Семенов, 2011) — при формировании творческого опыта в решении химических задач и И.Н. Семенова — при формировании творческих задач (Зарецкий и др., 1980; Ладенко и др., 1990, Лосев, Семенов, 1998; Семенов, 1979, 1995 и др.).

5. Учебно-педагогическая деятельность

П.Я. Гальперина в Московском университете

Помимо проектирования и руководства экспериментальным обучением дошкольников, школьников, студентов, специалистов среднего и профессионального образования Гальперин более сорока лет вел в МГУ интенсивную учебно-преподавательскую деятельность на философском и психологическом факультетах.

В начале 1950-х гг. в связи с выходом в свет книги большевистского вождя И.В. Сталина «Марксизм и вопросы языкознания» П.Я. Гальперину было поручено подготовить и прочитать одноименный спецкурс. Минимизировав необходимые в ту эпоху идеологические штампы, он акцентировал философско-психологические аспекты интересовавшей его и важной для человекознания проблемы соотношения языка и мышления. Через четверть века (в 1977 г.) переработанный вариант этих лекций был опубликован в виде фундаментальной статьи под названием «Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления» в журнале «Вопросы философии» (см.: Гальперин, 1998, с. 430—441).

Выдающимся достижением П.Я. Гальперина способствовали не только его глубокая рефлексия философских оснований психологического познания, но также многолетнее преподавание (вслед

за Б.М. Тепловым) в 1950—1970-е гг. авторского курса по истории психологии на философском и психологическом факультетах МГУ. Принимая эстафету от Б.М. Теплова (см. о нем: Семенов, 2016), П.Я. Гальперин в течение целого учебного года посещал его лекции по истории психологии и многому у него научился. Критическая рефлексия тепловской трактовки истории психологии и самостоятельное изучение эволюции естественно-научной, философской и психологической мысли стали для Гальперина концептуально-методологической базой оригинального курса по истории психологии. В сжатом виде эта историко-психологическая концепция представлена в его главном теоретическом труде «Введение в психологию». Эта концепция в дальнейшем, в 1970—1980-е гг., явилась дидактической основой для построения в МГУ учебных планов, программ и проспектов для учебных пособий и хрестоматий по истории психологии, изданных П.Я. Гальпериним совместно с его ученицей академиком РАО профессором МГУ А.Н. Ждан, обширные вступительные статьи которой явились отправным пунктом для создания ею в конце 1990-х гг. фундаментальных современных университетских учебников по истории психологии. На меня, как на всех студентов и слушателей (психологов, философов, педагогов), лекции Гальперина производили огромное впечатление своим глубоким, интересным содержанием и четкой логикой. Многие его лекции записывались на магнитофон и расшифровка этих записей была частично опубликована (Гальперин, 2002).

П.Я. Гальперин сыграл существенную роль в развитии отечественной военной психологии и педагогики, где с успехом использовались его концепция типов ориентировки и типов учения, а также реализующий эту концепцию метод поэтапно-планового формирования умственных действий, образов и понятий. Так, в 1974—1975 гг., исходя из трудов П.Я. Гальперина, под руководством С.И. Съедина и А.Е. Иванова были разработаны серия учебных пособий для обслуживания 40 радиолокационных станций и пособие для профессиональной подготовки телеграфистов и радистов. С военно-педагогическим обсуждением и обобщением этого опыта выступили участники круглого стола, организованного в апреле 1977 г. специализированным журналом «Военный вестник» по проблемам эффективности подготовки специалистов в сухопутных войсках с привлечением офицеров Министерства обороны, военных психологов (С.И. Съедин, А.Е. Иванов) и педагогических психологов МГУ (С.Л. Моллов, Н.Н. Нечаев, А.И. Подольский).

На основе начатого при консультации П.Я. Гальперина экспериментального обучения военных руководств Министерства

обороны СССР в 1985—1986 гг. приняло решение по широкому внедрению психотехнологии «планового формирования» в военно-профессиональную подготовку технических специалистов. Ее принципы и программы разрабатывались военными психологами (Б.Ц. Бадмаев, А.Е. Иванов, С.И. Съедин, Б.И. Хозиев и др.) совместно с кафедрой возрастной психологии МГУ, руководимой сначала П.Я. Гальпериным, потом С.Н. Карповой и А.И. Подольским (а ныне О.А. Карабановой). В 1982—1999 гг. военными психологами были защищены 1 докторская и 11 кандидатских диссертаций. В постсоветское время (в 1994—2000 гг.) этим обучением было охвачено 7 учебных центров пограничных войск РФ. Это, в частности, свидетельствует о технологической востребованности и высокой практической эффективности фундаментальной психологической теории и педагогического метода, разработанных в МГУ Гальпериным и его научной школой.

7. Заключение. Развитие наследия П.Я. Гальперина в проблемном поле современного человекознания

Предложенные П.Я. Гальпериным и развитые его научной школой концепция ориентировки как предмета психологии и реализующая эту теорию психотехнология планомерно-поэтапного формирования умственных действий, психических образов, научных понятий и знаний — одно из важнейших достижений отечественной психологической и педагогической мысли. Это учение явилось важным истоком разрабатываемой нами рефлексивной психологии творчества (Семенов, 1995, 2013, 2014), которая зародилась в русле деятельностного подхода в философии, методологии, социологии, психологии, акмеологии, лингвистике, эргономике, педагогике.

Психолого-педагогическая проблематика формирования знаний и мышления (Костюков, Семенов, 2010) наиболее операционально разработана в концепции Гальперина и реализована коллективом его сотрудников в МГУ (Н.Ф. Талызина, З.А. Решетова, Л.И. Айдарова, И.А. Володарская, Т.В. Габай, И.И. Ильясов, Н.Н. Нечаев, А.И. Подольский, Н.Г. Салмина), удостоенных в 1999 г. Премии Президента РФ в области образования. Этой же Премией награждены и другие его ученики из МГУ: В.В. Давыдов (1998), И.Н. Семенов и С.И. Съедин (2000). Фундаментальные труды Гальперина оказали существенное воздействие на разработку методов изучения мышления в решении задач (В.В. Давыдов, И.И. Ильясов, И.П. Калошина, И.Н. Семенов, О.К. Тихомиров, Г.П. Щедровицкий, Б.Д. Эльконин, С.Г. Якобсон и др.), в том числе при формировании

рефлексивно-творческого мышления (Н.Г. Алексеев, В.Г. Аникина, Г.И. Давыдова, В.М. Дюков, И.М. Войтик, В.К. Зарецкий, Н.Б. Ковалева, С.В. Кузнецов, О.И. Лаптева, М.И. Найденов, П.А. Оржековский, И.Н. Семенов, А.В. Советов, С.Ю. Степанов, А.Б. Холмогорова и др.). П.Я. Гальперин был чуток к инновационным подходам в психологии. Так, он поддержал организацию и проведение нами первых в стране научных конференций: на факультете психологии МГУ по психологическому изучению рефлексии (Семенов, Степанов, 1983) и в Философском обществе по педагогике творчества (Пономарев и др., 1988), а также исследований проблемы формирования рефлексивности решения творческих задач (Зарецкий и др., 1980) в рамках научной школы рефлексивной психологии и педагогики творчества.

Наибольшее влияние идеи и методы П.Я. Гальперина оказали на общепсихологические школы А.Н. Леонтьева (в изучении механизмов формирования психических процессов и основ психического развития и интериоризации мышления в обучении) и В.П. Зинченко (в формировании механизмов восприятия и памяти) и на психолого-педагогические школы: А.В. Запорожца и Н.Н. Поддьякова (в изучении дошкольного детства), Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова (в обеспечении обучения школьным предметам и создании научной школы развивающего обучения), В.П. Зинченко и А.И. Подольского (в развитии возрастной и профессиональной психологии труда), З.А. Решетовой и И.П. Калошиной (в системно-психологическом обеспечении профессионального образования), Н.Ф. Талызиной и З.А. Решетовой (в обеспечении высшего образования и программированного обучения), Б.Ц. Бадмаева, С.И. Съедина, А.Е. Иванова и Б.И. Хозиева (в поэтапном формировании профессиональной деятельности в процессе военного обучения), Г.П. Щедровицкого и Н.Г. Алексеева (в логико-нормативном формировании мыследеятельности по решению типовых учебных задач и проектированию рефлексивного мышления), И.Н. Семенова (в системно-нормативном формировании решения творческих задач, а также в создании рефлексивно-гуманитарной психологии творчества и рефлексивно-деятельностной педагогики гуманизации инновационного профессионального образования). Дальнейшее развитие этих формирующих исследований Гальперина в ряде научных школ (руководимых Н.Г. Алексеевым, В.В. Давыдовым, А.В. Запорожцем, В.П. Зинченко, Н.Н. Нечаевым, Н.И. Непомнящей, А.И. Подольским, В.В. Рубцовым, И.Н. Семеновым, В.И. Слободчиковым, Н.Ф. Талызиной, В.К. Шабельниковым, Б.Д. Элькониним,

Д.Б. Элькониным) во многом определило прогресс современной психологической науки.

Обоснованная историко-методологическая критика П.Я. Гальпериным основных течений классической психологии (бихевиоризма, необихевиоризма, когнитивизма, пиажизма, фрейдизма), их конструктивное преодоление на основе концепции ориентировки и поэтапно-формирующего метода получили широкое признание в нашей стране и у зарубежных психологов (В. Маттеус, Ж. Пиаже, Дж. Верч, Р. Ван дер Веер, Дж. Хаенен и др.), особенно в Германии, где его наследие посвящен ряд научных конференций. Поражает энциклопедический диапазон его научных интересов, глубина теоретических идей, конструктивность методологического подхода, высокая эффективность практического внедрения научных результатов в процессы обучения. Все это позволило ему предложить оригинальные решения острейших фундаментальных проблем человекознания: предмета и метода психологического познания, состава и механизмов умственных и идеальных действий, типологии схем когнитивных действий, структуры и особенностей психических процессов (восприятия, воображения, внимания, памяти, мышления, речи, сознания), закономерностей филогенеза и онтогенеза психики, оптимальной организации учебной, профессиональной и творческой деятельности.

В теоретическом плане важно подчеркнуть, что разработанная П.Я. Гальпериным научно-методологическая концепция ориентировки как предмета психологии послужила концептуальным и методическим базисом для развертывания системы психолого-педагогических исследований в области планомерно-поэтапного формирования умственных действий, образов и понятий у различных категорий учащихся: дошкольников, школьников, студентов и профессионалов. Эффективные результаты этих исследований привели к построению экспериментальных учебных пособий, программ и курсов по ряду базовых предметов средней и высшей школы.

В практическом плане необходимо отметить, что с учетом достижений отечественных психолого-педагогических школ (П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, И.В. Дубровиной, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьева, Н.И. Непомнящей, А.В. Петровского, А.И. Подольского, В.В. Рубцова, В.И. Слободчикова, Н.Ф. Талызиной, Д.И. Фельдштейна, В.Д. Шадрикова, Д.Б. Эльконины) в середине 1990-х гг. авторским коллективом, координированным Н.Г. Алексеевым и Ю.В. Громыко, были разработаны концептуально-методические доктрины развития федерального и столичного образования. Таким образом, концепция Гальперина является одной из наиболее

методологически конструктивных и практически эффективных теоретических систем в общей и педагогической психологии.

В философском плане важно подчеркнуть, что среди множества оригинальных российских психологических школ становление и логика развития именно концепции ориентировки и поэтапно-формирующего метода Гальперина стали предметом специального логико-методологического анализа в крупнейшей философско-методологической научной школе, созданной Г.П. Щедровицким в виде Московского методологического кружка (ММК). О методологической конструктивности подхода Гальперина свидетельствует не только интерес к ней философских изданий, но и такой показательный науковедческий факт, как активное участие в методологических поисках ММК ряда его учеников и последователей (Н.Г. Алексеев, А.А. Веселов, В.В. Давыдов, В.Л. Данилова, И.И. Ильясев, Н.И. Непомнящая, Н.С. Пантина, Я.А. Пономарев, И.Н. Семенов, Б.Д. Эльконин и др.), которые внесли существенную лепту как в психолого-педагогическую психологию, так и в системоделятельную методологию (Семенов, 2014) современной социогуманитарной науки.

В общепсихологическом плане теоретическое значение имеют разработанные П.Я. Гальпериным оригинальная концепция ориентировки как предмета психологии и психологических механизмов интериоризации и идеальных действий; системное построение типов ориентировки как различных оснований поведения и обучения в зависимости от полноты условий их осуществления; поэтапно-формирующий метод исследования ориентировочных механизмов основных психических процессов и образов, умственных действий и научных понятий; фундаментальная концепция психического и интеллектуального развития как основание для построения его возрастной периодизации и ее учета для организации планомерно-формирующего обучения в процессе таких основных ступеней непрерывного образования, как дошкольное, школьное, высшее и последипломное профессиональное обучение.

В прикладном психолого-педагогическом плане достижения Гальперина и его научной школы являют собой впечатляющие образцы эффективного единства психологической теории и образовательной практики (Семенов, 2015), конструктивно реализующего творческий потенциал культурно-деятельностной традиции Л.С. Выготского — А.Н. Леонтьева, которая наиболее плодотворно развивается на рубеже XX—XXI вв. на факультете психологии МГУ. Отметим, что через историко-психологические штудии Гальперина прошли в МГУ поколения благодарных ему российских психологов

и философов, культура профессионального мышления которых пронизана его методологическими реконструкциями и рефлексивными интерпретациями ключевых мыслителей зарубежного и отечественного человекознания с акцентом на конструктивность их идей и методов.

В методологическом плане важно подчеркнуть, что Гальперин разработал принципиально инновационную методологию психологического исследования психических процессов посредством их формирования в проектируемых и контролируемых условиях и с нормативно заданными показателями. Это созвучно передовой системнодеятельностной методологии, построенной в ММК во главе с Г.П. Щедровицким и развивающей самую конструктивную психотехническую традицию (Г. Мюнстерберг, И.Н. Шпильрейн, С.Г. Геллерштейн, Л.С. Выготский, А.К. Гастев и др.) в человекознании. Обосновывая с культурно-деятельностных позиций (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, А.А. Пузырей и др.) стратегическое значение теории П.Я. Гальперина для модернизации этой традиции в современной психологии, Ф.Е. Василюк в своей знаменитой статье о схизисе в психологии отмечает: «Очевидна психотехническая суть этой теории: не теория МЫШЛЕНИЯ, не теория УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ, но именно теория ФОРМИРОВАНИЯ, т.е. теория работы с психикой, а не самой психики. Нетрудно заметить, как перевертывается здесь классическая схема соотношения теории и практики: не от познания объекта к внедрению этих знаний в практику, а от опыта работы с объектом (формирование) к его познанию. Здесь в буквальном смысле реализуется надежда Л.С. Выготского на то, что практика войдет в основу научной операции» (Василюк, 1996, с. 32). Подчеркнем, что Гальперин своим конструктивизмом на полвека опередил этот рефлексивно-методологический вывод Ф.Е. Василюка, став, по сути, провозвестником реализации психотехнических экспектаций культурно-деятельностного подхода как перспективной доминанты современной психологии рубежа XX—XXI вв.

В социокультурном плане разработанная Гальпериным методология исследования психических процессов концептуально-технологически венчает собой психолого-педагогическую реализацию (посредством обеспечения типов ориентировки в процессе программированного обучения. См.: Гальперин и др., 1964) рационалистических идеалов европейского Возрождения и Просвещения в условиях кибернетической парадигмы развития науки, техники, управления и образования в середине XX в. Знаменательно, что по-

мимо России (где с Петровских времен наука строилась во многом под немецким влиянием) именно на родине Просвещения, в Германии, на рубеже XX в. прошли научные конференции, посвященные творческому наследию Гальперина (Haenen, 1995; Matthaus, 1988), которое обсуждается также в США (Arievich, 1995) и в России (Алексеев и др., 1996; Зинченко, 2002; Рефлексивно-организационные проблемы..., 2003; Талызина, 1996; Щедровицкий, 2004; и др.). Так, «Гальперинские чтения» о развитии его идей каждые пять лет проводятся на факультете психологии МГУ. Аналитические статьи о его концепции публикуются в Аргентине, Германии, Мексике, Кубе, Финляндии, Польше, Венгрии, Болгарии, Румынии, Японии и других странах. Разработанные Гальпериным высокоэффективные технологии усвоения знаний весьма актуальны в современных социокультурных условиях — как конструктивная преграда набирающим, к сожалению, вес в обществе таким неоснованным явлениям, как «фейковый» индетерминизм, наивный алогизм и мистический иррационализм. Присущие творческому наследию П.Я. Гальперина здравый смысл и технологический рационализм служат обоснованным залогом его востребованности и дальнейшего развития в психолого-педагогическом обеспечении системно-профессионального образования в современной техногенной и компьютеризированной цивилизации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Алексеев Н.Г. Формирование осознанного решения учебной задачи // Педагогика и логика / Авторы: Щедровицкий Г.П., Алексеев Н.Г., Непомнящая Н.И. 2-е изд. М.: Касталь, 1993. С. 378—412.
- Алексеев Н.Г., Зарецкий В.К., Семенов И.Н. Мысли о мыслях. Т.1. Рефлексивное мышление и творчество. Ч. 1. Теоретические проблемы рефлексии; Ч. 2. Проблемы рефлексии в решении творческих задач / Под ред. И.С. Ладенко, В.В. Давыдова, И.Н. Семенова. Новосибирск: НИИПК-Экор, 1996.
- Бершадский Г.Н., Семенов И.Н. Психолого-педагогическое изучение и развитие рефлексивно-интуитивных компонентов творческого мышления в Московском университете // Психология перед вызовом будущего / Под ред. Ю.П. Зинченко. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2006. С. 411—413.
- Василюк Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 25—40.
- Гальперин П.Я. В какой мере понятие черного ящика применимо в психологии обучения // Теория поэтапного формирования умственных действий и управления процессом обучения: Доклады научной конференции. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1967. С. 24—35.
- Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976.

Гальперин П.Я. Формирование творческого мышления // Деятельность и психические процессы: Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду Общества психологов. М.: АПН СССР, 1977. С. 54—57.

Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. М.: Изд-во «Ин-т практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998.

Гальперин П.Я. Лекции по психологии / Под ред. и с предисл. А.И. Подольского. М.: Университет; Высшая школа, 2002.

Гальперин П.Я., Данилова В.Л. Воспитание систематического мышления в процессе решения малых творческих задач // Вопросы психологии. 1980. № 1. С. 31—38.

Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978.

Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф., Решетова З.А. Программированное обучение. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1964.

Давыдов В.В., Рубцов В.В., Нежнов П.Г. Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности. Новосибирск; М.: ПИ РАО, 1995.

Зарецкий В.К., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексивно-личностный аспект формирования решения творческих задач // Вопросы психологии. 1980. № 5. С. 113—118.

Зинченко В.П. П.Я. Гальперин: от действия с заданными свойствами к свободной мысли // Вопросы психологии. 2002. № 5. С. 120—134.

Калошина И.П. Психология творческой деятельности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978.

Костюков Н.Н., Семенов И.Н. Теоретические проблемы формирования знаниевых компетенций в инновационном профессиональном образовании // Россия: тенденции и перспективы развития. Ежегодник. Вып. 5. Ч. 2. М.: ИНИОН РАН, 2010. С. 634—639.

Крутецкий В.А., Лукин Н.С. Воспитание дисциплинированности у подростка. М.: Просвещение, 1960.

Ладенко И.С., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Формирование творческого мышления и культивирование рефлексии. Новосибирск: ИНФ СО АН СССР, 1990.

Ланда Л.Н. Обучение учащихся методами рационального мышления и проблема алгоритмов // Вопросы психологии. 1961. № 1. С. 23—32.

Леонтьев А.Н., Гальперин П.Я., Эльконин Д.Б. Реформа школы и задачи психологии // Вопросы психологии. 1959. № 1. С. 3—22.

Леонтьев А.Н., Пономарев Я.А., Гиппенрейтер Ю.Б. Опыт экспериментального исследования мышления // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. С. 269—280.

Лосев А.В., Семенов И.Н. Экспериментально-психологическое исследование и формирование рефлексивности социально-профессионального мышления менеджеров быстроразвивающихся организаций // Проблема эксперимента в психологии / Под ред. А.А. Деркача, Р.Л. Кричевского. М.: РАГС, 1998. С. 79—121.

Макурова А.В. Развитие И.Н. Семеновым рефлексивной психологии: от исследований мышления к формированию научной школы (обзор по материалам книги В. Маттеуса, Hettingen, 1988) // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2015. № 1—2. С. 22—56.

Оржековский П.А., Семенов И.Н. Роль рефлексивной психологии в формировании творческого опыта учащихся и разработке инновационных учебников по химии // Проектно-исследовательский подход в рефлексивной психологии инновационного образования. Памяти Н.Г. Алексева / Под ред. И.Н. Семенова, Т.Г. Болдиной. Ногинск: Аналитика Родис, 2011. С. 135—145.

Пономарев Я.А., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Психолого-педагогические аспекты развития творчества и рефлексии. М.: Философское общество СССР, 1988.

Рефлексивно-организационные проблемы формирования мышления и личности в образовании и управлении. Памяти П.Я. Гальперина / Под ред. И.Н. Семенова, Т.Г. Болдиной. М.: ИРПТиГО, 2003.

Семенов И.Н. Об одном приеме формирования решения творческих задач // Управление познавательной деятельностью студентов / Под ред. И.П. Калошиной и др. Саранск: Изд-во Мордовского ун-та, 1979. С. 49—64.

Семенов И.Н. Опыт разработки категориально-нормативного и содержательно-смыслового анализа в изучении и развитии творческого мышления и рефлексии // Модели рефлексии / Под ред. И.С. Ладенко, В.В. Давыдова, И.Н. Семенова. Новосибирск. Экор. 1995. С. 58—79.

Семенов И.Н. История кафедры общей психологии МГУ как колыбели профессионального образования психологов и исследований рефлексии // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2012. № 5—6. С. 112—133.

Семенов И.Н. Рефлексивная психология инновационного образования. М.: Наследие ММК, 2013.

Семенов И.Н. Системодетельностная методология и рефлексивная психология мышления. М.: Фонд «Институт развития им. Г.П. Щедровицкого», 2014.

Семенов И.Н. Взаимодействие исследовательской психологии и практического человекознания в изучении и развитии рефлексивно-творческого мышления и личности // Взаимоотношения исследовательской и практической психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, А.В. Юревича. М.: ИП РАН, 2015. С. 416—464.

Семенов И.Н. Историко-методологическая и научно-педагогическая деятельность Б.М. Теплова в Московском университете // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2016. № 2. С. 46—63.

Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Современные проблемы психологического изучения рефлексии // Вопросы психологии. 1983. № 5. С. 162—164.

Талызина Н.Ф. Теория поэтапного формирования умственных действий // Отечественные теории учения. Ч. 1 / Под ред. Н.Ф. Талызиной и И.А. Володарской. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1996. С. 98—138.

Челпанов Г.И. Об экспериментальном исследовании высших умственных процессов // Вопросы философии и психологии. 1909. Кн. 96.

Щедровицкий Г.П. Психология и методология (1): Ситуация и условия возникновения концепции поэтапного формирования умственных действий / Из архива Г.П. Щедровицкого. Т. 2. Вып. 1. М.: Путь, 2004.

Arievich I.M., Van der Veer R. Furthering the internalization debate: Galperin's contribution // *Human Development*. 1995. Vol. 38 (2). P. 113—126. doi: 10.1159/000278304

Haenen J. Piotr Galperin Psychologist in Vygotsky's footsteps. N.Y.: Nova Science Publ., 1995.

Matthaus W. Sowjetische Denkpsychologie. Verlag für Psychologie. Göttingen, Toronto, Zürich, 1988.

Поступила в редакцию 23.08.17
Принята к публикации 07.09.17

PERSONOLOGICAL REFLECTION OF LIFE AND WORKS OF P.YA. GAL'PERIN AND HIS PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL AND HISTORICAL-METHODOLOGICAL ACTIVITIES AT MOSCOW UNIVERSITY

Igor N. Semyonov

National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia

Abstract: The article is an attempt of a scientific analysis of psychological and pedagogical works and historical-methodological research by P.Ya. Galperin, who is widely known as one of the most influential domestic psychologists of the second half of the 20th century and who held a position of the professor of the Faculty of Psychology of Lomonosov Moscow State University. The introduction states that the fundamental works of P.Ya. Galperin had a significant impact not only on the development of a number of areas of psychological science and educational practice, but also for teaching them the basics in philosophical and psychological faculties of Lomonosov Moscow State University in 1940-1980-ies. It is noted that the developed by P.Ya. Galperin original concept and an innovative method based on fundamental philosophical grounds, and he rightfully possessed the deserved reputation of one of the largest theorists of psychological science. The following are 12 key stages of life P.Ya. Galperin. The ten main directions of his scientific and pedagogical activity are characterized. Detail reflected the development of P.Ya. Galperin and his scientific school of General and pedagogic psychology of the formation of creative thinking. Highly valued pedagogical activity of P.Ya. Galperin at Moscow University. Given the

facts of the development of the heritage of P.Ya. Galperin in problem field of modern anthropology.

Key words: P.Ya. Gal'perin, general psychology, pedagogical psychology, developmental psychology, history of psychology, methodology, subject of psychology, orientation, mental and ideal acts, interiorization, scientific notions, stage-by-stage formation of mental acts, creative thinking, activity, education.

References:

Alekseev, N.G. (1993) Formirovanie osoznannogo resheniya uchebnoy zadachi. In: *Pedagogika i logika* [Pedagogy and logic] (pp. 378—412). Moscow: Kastal'.

Alekseev, N.G., Zaretskiy, V.K., Semenov, I.N. (1996) *Mysli o myslyakh* [Thoughts about thoughts]. Vol. 1. Refleksivnoe myshlenie i tvorchestvo. Ch. 1. Teoreticheskie problemy refleksii; Ch. 2. Problemy refleksii v reshenii tvorcheskikh zadach. Novosibirsk: NIIPK-Ekor.

Arievich, I.M., Van der Veer, R. (1995) Furthering the internalization debate: Galperin's contribution. *Human Development*, 38 (2), 113—126. doi: 10.1159/000278304

Bershatskiy, G.N., Semenov, I.N. (2006) Psikhologo-pedagogicheskoe izuchenie i razvitie refleksivno-intuitivnykh komponentov tvorcheskogo myshleniya v Moskovskom universitete. In Yu.P. Zinchenko (Ed.) *Psikhologiya pered vyzovom budushchego* [Psychology before the challenge of the future] (pp. 411—413). Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta.

Chelpanov, G.I. (1909) Ob eksperimental'nom issledovanii vysshikh umstvennykh protsessov. *Voprosy filosofii i psikhologii* [Questions of Philosophy and Psychology], 96.

Davydov, V.V., Rubtsov, V.V., Nezhnov, P.G. (1995) *Razvitie osnov refleksivnogo myshleniya shkol'nikov v protsesse uchebnoy deyatel'nosti* [Development of the fundamentals of reflexive thinking of schoolchildren in the process of educational activity]. Novosibirsk; Moscow: PI RAO.

Gal'perin, P.Ya. (1967) V kakoy mere ponyatie chernogo yashchika primenimo v psikhologii obucheniya. In *Teoriya po etapnogo formirovaniya umstvennykh deystviy i upravleniya protsessom obucheniya: Doklady nauchnoy konferentsii* [Theory of step-by-step formation of mental actions and management of the learning process: Reports of the scientific conference] (pp. 24—35). Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta.

Gal'perin, P.Ya. (1976) *Metody obucheniya i umstvennoe razvitie* [Methods of teaching and mental development]. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta.

Gal'perin, P.Ya. (1977) Formirovanie tvorcheskogo myshleniya. In *Deyatel'nost' i psikhicheskie protsessy: Tezisy dokladov k V Vsesoyuznomu s'ezdu Obshchestva psikhologov* [Activities and mental processes: Abstracts of reports to the 5-th All-Union Congress of the Society of Psychologists] (pp. 54—57). Moscow: APN SSSR.

Gal'perin, P.Ya. (1998) *Psikhologiya kak ob'ektivnaya nauka* [Psikhologiya kak ob'ektivnaya nauka]. M.: Izd-vo «In-t prakticheskoy psikhologii»; Voronezh: NPO «MODEK».

Gal'perin, P.Ya. (2002) *Lektsii po psikhologii* [Lectures on Psychology] / Ed. and preface by A.I. Podol'skiy. Moscow: Universitet; Vysshaya shkola.

Gal'perin, P.Ya., Danilova, V.L. (1980) Vospitanie sistematicheskogo myshleniya v protsesse resheniya mal'kh tvorcheskikh zadach. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 1, 31—38.

Gal'perin, P.Ya., Zaporozhets, A.V., Karpova, S.N. (1978) *Aktual'nye problemy vozrastnoy psikhologii* [Actual problems of age psychology]. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta.

Gal'perin, P.Ya., Talyzina, N.F., Reshetova, Z.A. (1964) *Programmirovannoe obuchenie* [Programmed training]. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta.

Haenen, J. (1995) *Piotr Galperin Psychologist in Vygotskys footsteps*. N.Y.: Nova Science Publ.

Kaloshina, I.P. (1978) *Psikhologiya tvorcheskoy deyatel'nosti* [Psychology of creative activity]. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta.

Kostyukov, N.N., Semenov, I.N. (2010) Teoreticheskie problemy formirovaniya znaniyevykh kompetentsiy v innovatsionnom professional'nom obrazovanii. In: *Rossiya: tendentsii i perspektivy razvitiya. Ezhegodnik* [Russia: Trends and Development Prospects. Yearbook], 5, 2, 634—639. Moscow: INION RAN.

Krutetskiy, V.A., Lukin, N.S. (1960) *Vospitanie distsiplinirovannosti u podrostka* [Teaching discipline in adolescents]. Moscow: Prosveshchenie.

Ladenko, I.S., Semenov, I.N., Stepanov, S.Yu. (1990) *Formirovanie tvorcheskogo myshleniya i kul'tivirovanie refleksii* [Formation of creative thinking and cultivation of reflection]. Novosibirsk: INFF SO AN SSSR.

Landa, L.N. Obuchenie uchashchikhsya metodami ratsional'nogo myshleniya i problema algoritmov. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 1, 23—32.

Leont'ev, A.N., Gal'perin, P.Ya., El'konin, D.B. (1959) Reforma shkoly i zadachi psikhologii. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 1, 3—22.

Leont'ev, A.N., Ponomarev, Ya.A., Gippenreyter, Yu.B. (1981) Opyt eksperimental'nogo issledovaniya myshleniya. In: *Khrestomatiya po obshchey psikhologii. Psikhologiya myshleniya* [Reader on general psychology. Psychology of Thinking] (pp. 269—280). M.: Izd-vo Mosk. un-ta.

Losev, A.V., Semenov, I.N. (1998) Eksperimental'no-psikhologicheskoe issledovanie i formirovanie refleksivnosti sotsial'no-professional'nogo myshleniya menedzherov bystrorazvivayushchikhsya organizatsiy. In A.A. Derkach, R.L. Krichevskiy (Eds.) *Problema eksperimenta v psikhologii* [The problem of experiment in psychology] (pp. 79—121). Moscow: RAGS.

Makurova, A.V. (2015) Razvitie I.N. Semenovym refleksivnoy psikhologii: ot issledovaniya myshleniya k formirovaniyu nauchnoy shkoly (obzor po materialam knigi W. Matthaus, Hettingen, 1988). *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical and critical reviews and modern research], 1—2, 22—56.

Matthaus, W. (1988) *Sowjetische Denkpsychologie. Verlag für Psychologie*. Göttingen, Toronto, Zürich.

Orzhekovskiy, P.A., Semenov, I.N. (2011) Rol' refleksivnoy psikhologii v formirovaniy tvorcheskogo opyta uchashchikhsya i razrabotke innovatsionnykh uchebni-

kov po khimii. In I.N. Semenov, T.G. Boldina (Eds.) *Proektno-issledovatel'skiy podkhod v refleksivnoy psikhologii innovatsionnogo obrazovaniya. Pamyati N.G. Alekseeva* [Project-research approach in the reflexive psychology of innovative education. In memory of N.G. Alekseev] (pp. 135—145). Noginsk: Analitika Rodis.

Ponomarev, Ya.A., Semenov, I.N., Stepanov, S.Yu. (1988) *Psikhologo-pedagogicheskie aspekty razvitiya tvorchestva i refleksii* [Psychological and pedagogical aspects of development of creativity and reflection]. Moscow: Filsofskoe obshchestvo SSSR.

Semenov, I.N. (1979) Ob odnom prieme formirovaniya resheniya tvorcheskikh zadach. In I.P. Kaloshina et al. (Eds.) *Upravlenie poznavatel'noy deyatel'nost'yu studentov* [Management of cognitive activity of students] (pp. 49—64). Saransk: Izd-vo Mordovskogo un-ta.

Semenov, I.N. (1995) Opyt razrabotki kategorial'no-normativnogo i sodержatel'no-smysloвого analiza v izuchenii i razvitii tvorcheskogo myshleniya i refleksii. In I.S. Ladenko, V.V. Davydov, I.N. Semenov (Eds.) *Modeli refleksii* [Models of reflection] (pp. 58—79). Novosibirsk: Ekor.

Semenov, I.N. (2012) Istoriya kafedry obshchey psikhologii MGU kak kolybeli professional'nogo obrazovaniya psikhologov i issledovaniy refleksii. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical and critical reviews and modern research], 5—6, 112—133.

Semenov, I.N. (2013) *Refleksivnaya psikhologiya innovatsionnogo obrazovaniya* [Reflexive psychology of innovative education]. Moscow: Nasledie MMK.

Semenov, I.N. (2014) *Sistemodeyatel'nostnaya metodologiya i refleksivnaya psikhologiya myshleniya* [System-activity methodology and reflexive psychology of thinking]. Moscow: Fond «Institut razvitiya im. G.P. Shchedrovitskogo».

Semenov, I.N. (2015) Vzaimodeystvie issledovatel'skoy psikhologii i prakticheskogo chelovekoznaneya v izuchenii i razvitii refleksivno-tvorcheskogo myshleniya i lichnosti. In A.L. Zhuravlev, A.V. Yurevich (Eds.) *Vzaimootnosheniya issledovatel'skoy i prakticheskoy psikhologii* [The relationship between research and practical psychology] (pp. 416—464). Moscow: IP RAN.

Semenov, I.N. (2016) Istoriko-metodologicheskaya i nauchno-pedagogicheskaya deyatel'nost' B.M. Teplova v Moskovskom universitete. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya* [Moscow University Psychology Bulletin], 2, 46—63.

Semenov, I.N., Boldina, T.G. (2003, eds.) *Refleksivno-organizatsionnye problemy formirovaniya myshleniya i lichnosti v obrazovanii i upravlenii. Pamyati P.Ya. Gal'perina* [Reflective-organizational problems of the formation of thinking and personality in education and management. In memory of P.Ya. Gal'perin]. Moscow: IRPTiGO.

Semenov, I.N., Stepanov, S.Yu. (1983) Sovremennye problemy psikhologicheskogo izucheniya refleksii. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 5, 162—164.

Shchedrovitskiy, G.P. (2004) *Psikhologiya i metodologiya (1): Situatsiya i usloviya vuznikoveniya kontseptsii poetapnogo formirovaniya umstvennykh deystviy. Iz arkhiva G.P. Shchedrovitskogo* [Psychology and methodology (1): The situation and condi-

tions for the emergence of the concept of step-by-step formation of mental actions. From the archive of G.P. Schedrovitsky]. Moscow: Put'.

Talyzina, N.F. (1996) Teoriya poetapnogo formirovaniya umstvennykh deystviy. In N.F. Talyzina, I.A. Volodarskaya (Eds.) *Otechestvennye teorii ucheniya* [Domestic Theories of Learning] (pp. 98—138). Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta.

Vasilyuk, F.E. (1996) Metodologicheskiy smysl psikhologicheskogo skhizisa. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 6, 25—40.

Zaretskiy, V.K., Semenov, I.N., Stepanov, S.Yu. (1980) Refleksivno-lichnostnyy aspekt formirovaniya resheniya tvorcheskikh zadach. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 5, 113—118.

Zinchenko, V.P. (2002) P.Ya. Gal'perin: ot deystviya s zadannymi svoystvami k svobodnoy mysli. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 5, 120—134.

Original manuscript received August, 23, 2017
Revised manuscript accepted September, 07, 2017

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9

doi: 10.11621/vsp.2017.02.29

ФЕНОМЕН ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НИШ В ПРОСТРАНСТВЕ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В. А. Толочек

В статье рассматриваются социальные, психологические и биологические детерминанты деятельности и успешности спортсменов; описывается феномен выделения психологических ниш на модели спорта. Наряду с литературными источниками анализируются материалы собственного обследования более 150 спортсменов-единоборцев высших разрядов (борцов вольного стиля, классического и дзюдо), результаты включенного наблюдения и опросов тренеров высшей категории (12 чел.). Исследование показало, что в спорте высших достижений систематически проявляются эффекты совместной деятельности субъектов, способствующие тому, что спортсмены с теми или иными индивидуально-психологическими особенностями выбирают определенный вид спорта, закрепляются в нем и достигают успеха. В разных видах спорта и специализациях сохраняется устойчивая пропорция представителей разных типов телосложения, свойств нервной системы, функциональной асимметрии, личностных качеств, стилей деятельности, как и характерный для каждого типа диапазон успешности в состязаниях. Формируемые у спортсменов типовые стили деятельности ориентированы на актуализацию разных устойчивых сегментов «пространства деятельности». Эти эффекты, детерминированные взаимодействием социальных, психологических и биологических условий, названы «психологическими нишами». Приведены характерные особенности психологических ниш у спортсменов: упорядоченность

Толочек Владимир Алексеевич — доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГУН «Институт психологии РАН». *E-mail*: tolochek@mail.ru

Исследование выполнено в рамках Государственного задания ФАНО, тема № 0159-2017-0010 «Психологические проблемы профессионального менталитета в условиях организационных и технологических инноваций».

взаимодействий в пространстве и времени; ограниченное множество взаимодополняющих типов адаптации в динамичной среде; адаптация к части условий среды как достаточное и необходимое условие спортивной успешности; склонность к овладению типовыми операциональными комплексами (системами, блоками действий); ориентация на типичные особенности партнеров и условия среды; успешность при взаимодействии с типичными партнерами (соперниками) и др.

Ключевые слова: пространство спортивной деятельности, психологические ниши, социальные, психологические и биологические детерминанты успешности спортсменов.

В социальной психологии тема взаимодействия представителей разных социальных групп не является центральной (если судить по содержанию учебников по этой дисциплине 2000-х гг.). Однако на модели спорта высших достижений в 1970—2000-х гг. накоплен достаточно обширный эмпирический материал, позволяющий аргументированно обсуждать проблему *распределения взаимодействующих субъектов (личностей, индивидуальностей) в социальном пространстве*. Этот феномен мы условно называем феноменом психологических ниш.

Взаимодействия субъектов в социальном пространстве

В социально-психологических исследованиях совместная деятельность людей чаще представлена как имеющая одну цель для всех ее участников (Журавлев, 1988; Петровский, 1982; и др.). Эта позиция часто приводит к необоснованным выводам — о ценностном единстве функционирующей группы, о «снятии» системой более высокого уровня некоторых свойств и закономерностей нижележащих уровней и т.п. (Журавлев, 1988; Петровский, 1982; Чернышев, 2016). Между тем остаются малоизученными эффекты, порождаемые именно *взаимодействиями субъектов, имеющих разные цели*, даже когда речь идет об описании их совместной деятельности. В фокус внимания ученых чаще попадает активность лишь одного изучаемого субъекта, одной группы, реже — всех участников совместной деятельности, еще реже — условия среды и крайне редко — множество реалий окружения. Поэтому, пожалуй, наибольший интерес представляет процессуальная, динамичная развертка взаимодействий людей в их совместной деятельности, закрепление их типичной активности в конфигурациях динамичного пространства деятельности (Толочек, 1996, 2015; Толочек, Краюшенко, 1998). Рассматриваемый вопрос достаточно зрело представлен в

работах, выполненных в русле параметрической теории малых социальных групп (Сидоренков и др., 2011; Чернышев, 2016). Но и эти исследования проведены на учебных группах, которые отличаются тем, что (1) существуют краткосрочно, сравнительно изолированно от жизнедеятельности других реально взаимодействующих с ними социальных групп; (2) не включены в реальные конкурентные отношения с другими социальными группами; (3) состоят из молодых людей, которые в силу возраста имеют ограниченный спектр жизненный целей.

Наиболее адекватный материал для разностороннего анализа темы совместной деятельности мы находим в сфере спорта. В проведенных нами исследованиях участвовали более 150 спортсменов-единоборцев высших разрядов (борцы вольного стиля, классического и дзюдо), а также 12 экспертов, в качестве которых привлекались тренеры высшей категории. Использовались следующие методы: 1) включенное наблюдение (работа в качестве практического психолога в командах и спортивных коллективах); 2) психодиагностика с применением экспресс-методик изучения типологических свойств нервной системы Е.П. Ильина (1979), тест-опросников Г. Айзенка и Р.Б. Кеттелла (Практикум, 2003); 3) для изучения особенностей стилей деятельности борцов использовалась авторская методика «Стили деятельности» (Толочек, 2015).

Спорт высших достижений как модель изучения феномена психологических ниш

Взаимодействия людей в «своих» и в «чужих» группах наиболее рельефно представлены в спорте высших достижений вследствие его особенностей: 1) Соперничество людей в спорте ярко выражено; оно не замалчивается, не табуируется, не камуфлируется благовидными мотивировками. 2) Есть один результат встречи соперников, четко и дифференцированно фиксируемый. 3) Предельное напряжение физических и психических возможностей в процессе взаимодействия соперников. 4) Высокая личностная значимость исхода их борьбы. 5) Короткий период встречи соперников. 6) Сравнительно короткий период жизни человека в спорте; все стадии субъектогенеза отчетливо выражены (от начала овладения им данной деятельностью до ее завершения). 7) Четкие и дифференцированные оценки успешности спортсмена на всех этапах его карьеры (мера прогресса в разном возрасте, результаты в турнирах, меры изменения деятельности в разных ситуациях, связи эффективности деятельности с состоянием внешней и внутренней среды).

Анализируя материалы литературных источников, можно выделить ряд интересных фактов. Так, в независимых дифференциально-психологических исследованиях систематически отмечается неравная успешность в спорте лиц с разными индивидуально-психологическими особенностями (Ильин, 2008, 2009; Огуренков, Родионов, 1975; Родионов, 1983; Толочек, 2015; и др.). Достаточно изучены факты различия пропорций частей тела индивидов (длины тела, ног и рук, бедра и голени), предпочитающих те или иные виды спорта, а в границах вида — разные специализации, амплуа, стили деятельности, технические действия и тактико-технические комбинации. В каждом виде спорта есть свои «типичные» и «нетипичные» представители. Первых больше, вторых меньше, но соотношение спортсменов разных типов удивительно устойчиво. Индивиды с разными типами телосложения, как правило, различаются по спортивным результатам. Одни из них чаще достигают высоких результатов, другие реже (Ильин, 2008; Мартиросов и др., 2006; Никитчук, 1999; Родионов, 1983; и др.).

Примечательны и факты своеобразного распределения индивидов как в границах одного вида спорта, так и в рамках одной специализации в зависимости от их психофизиологической организации. Так, например, в фехтовании на рапирах и на шпагах преобладают лица со слабой нервной системой, подвижностью возбуждения, уравновешенностью по внешнему и внутреннему балансу возбуждения/торможения, тогда как в фехтовании на саблях большинство составляют люди с сильной нервной системой, инертностью возбуждения; в спортивной гимнастике чаще встречаются спортсмены с сильной нервной системой, инертностью возбуждения и торможения, уравновешенностью по внешнему и внутреннему балансу нервных процессов; в художественной гимнастике — со слабой нервной системой, инертностью возбуждения и торможения (Ильин, 2008). Добавим сюда и факты разной динамики активности лиц с разными типологическими особенностями. Например, в спортивных играх: в начале встречи более активны и результативны представители одного типа, в середине — второго, в завершении — третьего; в ситуации успеха более надежны и эффективны одни, в случае неуспеха — другие (Ильин, 2008; Родионов, 1983; Шигаев, 2012).

Согласно нашим данным, и в спортивной борьбе имеет место асимметрия предпочтений специализации в зависимости от психофизиологии человека, аналогичная констатируемой Е.П. Ильиным на моделях циклических, сложно координированных и игровых видов спорта. Так, среди борцов-классиков преобладают индивиды со

слабой нервной системой, инертностью или слабой подвижностью возбуждения, уравновешенностью или преобладанием торможения по внешнему и внутреннему балансу; среди борцов-вольников — лица с сильной нервной системой, средней и высокой подвижностью возбуждения, средней подвижностью или инертностью торможения, уравновешенностью по внутреннему балансу; среди борцов-дзюдоистов — индивиды со слабой нервной системой, инертностью возбуждения, средней подвижностью торможения, уравновешенностью или преобладанием внешнего возбуждения и внутреннего торможения (Толочек, 2015).

Примечательны и факты устойчивой пропорции спортсменов с той или иной функциональной асимметрией (например, левшей и правшей в боксе, в фехтовании), равно как и их типичной результативности (Ильин, 2008; Москвин, Москвина, 2011; Огуренков, Родионов, 1975). В ряде исследований, проведенных разными учеными, отмечается специфичное для каждого вида спорта смещение профиля личности черт, большая или меньшая акцентуация черт личности у выдающихся спортсменов (Родионов, 1983; Сопов, 2010; Толочек, 2015; Шигаев, 2012).

Проявлением своеобразного позиционирования в пространстве деятельности можно считать и переходы спортсменов в другую весовую категорию (что позволяет уйти от неудобного основного соперника, использовать другую типовую тактику). Так, например, в начале спортивной карьеры были разведены: братья С. и А. Белоглазовы — будущие олимпийские чемпионы и многократные чемпионы мира по вольной борьбе; чемпион мира и Олимпийских игр В. Невзоров и его основной соперник, второй призер тех же турниров В. Двойников; двукратный чемпион мира Г. Веричев и более успешно выступавший в юношеских и юниорских турнирах А. Шуров. По мнению экспертов, именно такие переходы, иногда даже связанные с перенапряжением отдельных физиологических функций, в целом обеспечили успешную дальнейшую карьеру каждого из спортсменов.

Аналогами феномена психологических ниш нужно признать выбор и закрепление того или иного амплуа за спортсменом в спортивных играх (многие выдающиеся спортсмены заявили о себе именно в данном амплуа и едва ли могли бы добиться такого же успеха в других амплуа), а также становление своеобразного стиля деятельности (Ильин, 2008; Родионов, 1983; Сопов, 2010; Толочек, 2017; Шигаев, 2012).

Анализ литературного материала дополним имеющимся в нашем распоряжении эмпирическим материалом — данными обсле-

дования членов детско-юношеских и молодежных сборных команд и сборных команд основного состава по классической борьбе, вольной, дзюдо.

В наших исследованиях выделяются 3, 4 или 6 типовых стилей деятельности, основные признаки которых воспроизводятся другими специалистами на моделях разных видов спорта и разных видов труда (Ильин, 2008, 2009; Родионов, 1983; Толочек, 1996, 2015, 2017; Толочек, Краюшенко, 1998; и др.). Первые два основных стиля отражают два полярных типа адаптации субъектов к требованиям деятельности и среды — типы «реактивной» и «превентивной» адаптации (по: Климов, 1969): стили одних субъектов формируются согласно логике деятельности и изменяются при изменении ее условий; стили других создаются посредством разных подстроек, дополнительных контуров управления условиями деятельности, приводя динамичные условия к оптимальному варианту.

В разных видах спорта исследователи фиксируют устойчивую пропорцию представителей разных типовых стилей: 40—30—20—10%. Это соотношение отражает разную успешность спортсменов: первые чаще достигают высоких результатов, вторые реже, третьи и четвертые остаются аутсайдерами. В разных видах спорта успешными могут быть лица с разными индивидуальными особенностями, но в каждом конкретном виде, как правило, более успешны субъекты с определенными комплексами индивидуально-психологических особенностей, уровень развития которых находится в оптимальных границах для данной деятельности (см. обзоры: Ильин, 2008, 2009; Толочек, 2015, 2017). При этом представители разных стилей учитывают разные признаки соперника, отражающие его разные качества, разные стороны физической, тактико-технической и психологической подготовленности. Образно говоря, одни спортсмены настроены и ориентированы на одни сегменты пространства деятельности, другие — на вторые, третьи — на третьи. Целостное пространство деятельности как бы существует в совокупности его сравнительно независимых сегментов (см. обзор: Толочек, 2015).

Само название — спортивное единоборство — отвлекает внимание исследователя от признания важных реалий. Ключевым условием каждой развитой деятельности следует признать ее сущность как *совместной деятельности субъектов*, по-разному организованной и по-разному функционирующей на разных ее уровнях, в разных ее сегментах. Выделяя собственно *взаимодействие субъектов* (центральную тему нашего анализа), выделим и несколько его уровней. Наиболее тесные связи (в психофизиологическом, лич-

ностном и социальном плане) складываются между тренером и его воспитанником¹. *Второй* уровень — это систематические активные взаимодействия с партнерами — спортсменами (молодыми и ветеранами), членами команды, врачами, массажистами, психологом, роль которых, несомненно, велика². *Третий* уровень — активные взаимодействия с соперниками — своеобразными партнерами по совместной деятельности. Все решается в личной встрече двух противников. *Четвертый* уровень — активность судей, администраторов, болельщиков, т.е. групп людей, чью роль сложно объективно фиксировать и часто ее недооценивают (в случае успеха спортсмена) или гипертрофируют (в случае неуспеха). Но, несомненно, спортсмены и окружающие влияют друг на друга (иначе люди не участвовали бы в этих мероприятиях, хотя и с разными ролями, не ходили на стадионы, не покупали бы билеты).

Едва ли нужно отрицать наличие вышеназванных уровней в организации спортивной деятельности. И едва ли правомерно признавать только лишь их одностороннее влияние на деятельность и личность спортсмена. Разумнее признать их взаимное влияние друг на друга, активное участие всех сторон в формировании не только процесса отдельного выступления спортсмена, но и самого пространства его деятельности.

Психологические ниши в спорте

Наиболее изученным аспектом проблемы устойчивого распределения в пространстве деятельности ее субъектов будем считать роль биологических детерминант, и в первую очередь природной одаренности человека как фактора успешности в разных видах спорта. Предпочтение разных технических и тактико-технических действий зависит от анатомо-морфологических, психофизиологических и личностных особенностей человека. Сложность состоит

¹ По мнению ведущих тренеров, позитивными условиями для воспитания мастера международного класса могут быть даже проблемы в его родительской семье, теснее привязывающие воспитанника к тренеру. Недостаток внимания к ребенку со стороны родителей делает тренера де-факто не только лишь наставником, инструктором, учителем, экспертом, но и как бы приемным отцом (матерью) для ребенка-спортсмена (напомним, что специализация в отдельных видах спорта начинается рано — с 5—8 лет), затем подростка, юноши, молодого человека.

² Напомним, что подготовка высококвалифицированного спортсмена в основном проводится на выездных сборах, на которых и собираются ведущие спортсмены, имеющие очень высокую квалификацию. Их «концентрацию» и соответственно дополнительные тренировочные эффекты невозможно обеспечить по месту жительства каждого отдельного спортсмена.

в комплексной экспликации роли этих особенностей в объяснении как самих механизмов, так и взаимодействия социальных, психологических и биологических факторов, влияющих и даже определяющих характер распределения в социальном пространстве взаимодействующих субъектов совместной деятельности.

В отношении феномена биологической ниши решающими выступают факторы кормовой базы особей разных видов, варианты их гнездования и т.п. Понятно, что детерминанты психологической ниши иные. Понятно, что преимущества спортсмена в физической форме (силовой подготовленности) будут побуждать к использованию атакующего стиля; преимущества в выносливости (функциональной подготовленности) — темпового; в ловкости и координированности — игрового и контратакующего стиля. Но что еще может влиять на аналогичное распределение людей в социальном пространстве, в частности в пространстве одного вида спорта? Почему на сходных на первый взгляд видах (фехтование на шпагах (рапирах)/на саблях, бег на 100—200 м/на 400—800 м, спортивная/художественная гимнастика, вольная/классическая борьба, метание копья/молота (ядра), прыжки в воду/на батуте и т.п.) доминируют лица с противоположными типологическими комплексами?

Что может влиять на становление психологической ниши помимо стабильных особенностей человека (его психофизиологической и личностной организации)? Это сочетание типичных психофизиологических состояний и структур эмоциональных переживаний человека, проявляющихся в типичных же, преимущественно используемых частях пространства деятельности и стратегий достижения социального успеха, т.е. согласованность разных *процессуальных* аспектов деятельности, определяемых биомеханикой движений, доминирующими механизмами окисления, познотоническими реакциями и пр. Даже небольшое смещение продолжительности интенсивной деятельности по времени (10—20, 40—60, 120—180 секунд или более) приводит не к незначительным изменениям в биомеханике движений, а к переходу организма на разные физиологические режимы (креатин-фосфатный, гликолитический, алактатный/лактатный или аэробное окисление), обеспечивающие эту деятельность и порождающие разные психофизиологические состояния и соответственно эмоциональные переживания.

Действительно, есть близкие виды деятельности, или специализации: короткий /длинный спринт; фехтование на шпагах (рапирах)/на саблях; вольная/классическая борьба; в спортивной борьбе и в боксе — полутяжелая/тяжелая весовая категория и т.п.

Принципиальное различие между ними в следующем: ведущие, ключевые способности, требуемые для успешности субъекта (в данном случае моторные — координационные, силовые, скоростные, функциональные), в соседней специализации дополняются или, напротив, конкурируют со способностями других групп (в данном случае, находящихся в зависимости от задатков, в том числе от психофизиологической организации индивида, типичных психофизиологических состояний, и структур волевых качеств личности и пр.). Помимо собственно результативности важную роль играют и процессуальные аспекты деятельности. Могут быть более или менее приемлемые или неприемлемые эмоциональные состояния, возникающие в процессе деятельности (на тренировках, на соревновании, во взаимодействиях с партнерами). Так, принципиальное различие между фехтованием на шпагах (рапирах) и на саблях в том, что в последнем виде наносятся не только уколы, но и удары клинком (на каждой тренировке, на каждом турнире!). Следовательно, важным фактором выбора вида спорта и специализации в нем становятся болевые пороги индивида (у лиц с сильной и инертной нервной системой они выше). Слабость и подвижность нервных процессов способствуют развитию координационных способностей, у таких фехтовальщиков лучше техника и тактика, что дает им заметные преимущества. Тем не менее объяснимо, почему они чаще меняют специализацию с сабли на шпагу или рапиру. Итак, согласимся, что близкие специализации могут требовать не только различающихся профессионально важных качеств, но и разных задатков (нередко в чем-то противоположных), выступающих их биологическими (психофизиологическими) предпосылками (вспомним работы Б.М. Теплова, В.Д. Небылицына и др.).

Вольная борьба более «жесткая» и вероятность получения травм в ней выше, чем в классической борьбе и в дзюдо. Занятия спортивной гимнастикой сопряжены с постоянным риском получения тяжелой травмы (что менее вероятно в гимнастике художественной). Поэтому важную роль играют не только собственно координационные способности, обещающие юному спортсмену быстрый прогресс, но и отношение человека к риску, к физической боли (также зависящее от его психофизиологии). Следовательно, лица со слабой нервной системой, с подвижностью нервных процессов будут предпочитать дзюдо и классическую борьбу, а не вольную, художественную гимнастику, а не спортивную.

В коротком спринте (100—200 м) решающими выступают скоростные качества бегуна (развитию скоростных способностей

способствуют слабость и подвижность нервных процессов как задатки этих способностей). В длинном спринте (400 м) и на средних дистанциях (800—1500 м) в процессе бега возникает большая кислородная задолженность, вызывающая крайне неблагоприятные состояния человека. Лица с сильной и инертной нервной системой легче их переносят, они более терпеливы. Объяснимо, что в опыте апробирования себя на разных дистанциях, в балансе результативных и процессуальных факторов люди чаще перемещаются к тем или иным специализациям в границах вида спорта. Таким образом, в стихийном распределении спортсменов по специализациям наряду с собственно профессиональными способностями (координационными, скоростными, силовыми и др.) важную роль будут играть и регуляторные качества, обеспечивающие процессуальные аспекты деятельности (например, способность терпеть боль, кислородную задолженность и т.п.), полноправно входящие в содержание профессионально важных качеств спортсмена.

Различие психофизиологических комплексов, типичных для деятельности спортсменов, выражается и в различиях их типичных эмоциональных состояний. Разная «музыка эмоций» более приемлема для одних и менее для других (Додонов, 1987; Дорфман, 1989). Последнее, в частности, находит свое отражение и в различии установок на поединок у спортсмена с разными психофизиологическими особенностями: для «сильных» и «инертных» типичны такие, как «Разорвать!», «Подавить!», тогда как для «слабых» и «подвижных» — «Обмануть», «Вынудить противника сделать такто», «Переиграть», «Показать красивую борьбу». В разных видах спорта и соперничество имеет разную эмоциональную окраску. Очевидно, что жесткое контактное противоборство (единоборство на ковре, на ринге) не тождественно соперничеству на дорожке, в секторе; оно не тождественно и командному соперничеству в контактных спортивных играх, тем более соперничеству в играх «через сетку».

Применительно к спорту высших достижений следует говорить о распределении людей по специализациям и видам спорта как о выборе и как о формировании у них оптимального стиля деятельности (адекватного не только лишь психофизиологически, как это трактовалось первоначально, но и социально-психологически-биологически). Характерное для разных видов спорта распределение представителей разных стилей (в соотношении 40—30—20—10%) можно понимать так: в каждом виде спорта есть наиболее адекватный для его требований и соответственно доминирующий

психофизиологический тип спортсменов, у которых формируется стиль деятельности, адекватный их психофизиологии. Этот доминантный тип своеобразно дополняет другой, субдоминантный тип спортсменов, чаще противоположный первому как по психофизиологической организации, так и по стилю деятельности. В пространство, не «занятое» и не актуализированное представителями первых двух основных стилей, «вписываются» спортсмены третьего типа с характерным для них третьим стилем. С учетом позиционирования в пространстве деятельности представителей наиболее доминирующих в пропорции стилей формируют свои стили спортсмены с четвертым (пятым, шестым) вариантом нетипичной для данного вида психофизиологической организации. Например, если доминируют представители атакующего стиля, значит, будет и известная доля успешно выступающих представителей контратакующего (контратакующего-игрового) стиля, научившихся успешно использовать избыточную активность атакующих. Представителей атакующего-темпового и атакующего-силового стиля могут логично дополнять спортсмены контратакующего-игрового и защитного стилей, использующие в своих целях активность спортсменов атакующего стиля.

Спорт высших достижений — это совместная деятельность, организованная и поддерживаемая активностью всех так или иначе взаимодействующих партнеров, дополняющих друг друга, достраивающих эту деятельность до ее завершенной совместности, до ее очевидной целостности. Так, например, представители атакующего стиля предпочитают малоподвижного и обороняющегося соперника; носители контратакующего стиля — среднеподвижного и атакующего; представители темпового стиля — высокоподвижного и атакующего соперника. В этом достраивании, дополнении до целостности нам видится объяснение того принципиального факта, что в каждом виде деятельности (спортивной, трудовой) мы наблюдаем не бесчисленное количество разных типов (стилей, психофизиологических комплексов, личностных профилей), а лишь 3—6. Природа не позволяет себе незавершенности, содержания лакун, не заполненных активностью жизни, «ожидания» ее каких-то недостающих частей. *Пространство деятельности* всегда так или иначе освоено, «укомплектовано» взаимодействующими субъектами, отношения и активность которых четко организованы и согласованы. В отношениях людей в социальных группах это реализуется как *комплементарность* (для достижения которой бывает достаточно и двух партнеров).

Заключение

Резюмируем сущностные свойства психологических ниш, обнаруженные на модели спортивной деятельности. Эти свойства таковы: 1) упорядоченность в пространстве и времени взаимодействий субъектов, представителей разных социальных групп; 2) проявление ограниченного числа взаимодополняющих типов адаптации субъектов в динамичной среде; 3) адаптация субъектов к части условий среды как достаточное и необходимое условие их успешности; 4) выбор типовых ценностных ориентаций, смыслов (составляющих «вершинной психологии» личности) в связи с психофизиологической организацией человека (составляющих его «глубинной психологии»), поддерживающих устойчивое позиционирование субъектов в определенной части пространства деятельности; 5) проявление взаимосвязи социальных, психологических и биологических механизмов адаптации взаимодействующих людей в социальной среде; 6) преобладающие проявления не единичного, а особенно, типичного в: а) траекториях движения субъектов в социальном пространстве (в пространстве деятельности, в частности); б) занятии ими устойчивых позиций во времени и пространстве; в) склонности субъектов к овладению операциональными комплексами (системами, «блоками» действий); г) успешности субъектов при типичных условиях деятельности, неуспешности — при нетипичных; д) ориентации на типичные особенности партнеров (учитываемые признаки), на типичные «ориентировочные основы деятельности» (по П.Я. Гальперину); е) успешности при взаимодействиях с типичными партнерами (соперниками).

Предложенное выше понимание психологических ниш как частей пространства спортивной деятельности соответствует трактовке феномена пространства отечественными психологами. Так, например, А.А. Бодалев (1996) и Л.В. Куликов (2013) в описании пространства (социального, социально-психологического, личностного) используют такие характеристики, как объем, широта, освоенность, дифференцированность, мера связанности его частей, активность или энергичность человека. «... Чем выше уровень энергии, тем бóльшим (в тенденции) может быть объем ... ресурсов и их упорядоченность, тем больше объем освоенного пространства» (Там же, с. 99).

Обобщая, констатируем: есть множество надежно установленных научных фактов, подтверждающих важную роль социальных, социально-психологических, психологических и биологических детерминант в распределении субъектов по видам спорта, специализа-

циям, стилям и т.п., влияющих также и на успешность выступления спортсменов. И если биологические и психологические детерминанты можно считать достаточно изученными, то социальные еще должны стать предметом систематических исследований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бодалев А.А. Психология общения. М.; Воронеж: Изд-во МПСИ, 1996.
- Журавлев А.Л. Совместная деятельность как объект социально-психологического исследования // Совместная деятельность: методология, теория, практика / Под ред. А.Л. Журавлева, П.Н. Шихирева, Е.В. Шороховой. М.: Наука, 1988. С. 19—36.
- Додонов Б.И. В мире эмоций. Киев: Политиздат Украины, 1987.
- Дорфман Л.Я. Индивидуальный эмоциональный стиль // Вопросы психологии. 1989. № 5. С. 88—95.
- Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология физического воспитания. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 1979.
- Ильин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. СПб.: Питер, 2008.
- Ильин Е.П. Психология спорта. СПб.: Питер, 2009.
- Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1969.
- Куликов Л.В. Общенаучные категории в отечественной психологии. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2013.
- Мартиросов Э.Г., Николаев Д.В., Руднев С.Г. Технологии и методы определения состава тела человека. М.: Наука, 2006.
- Москвин В.А., Москвина Н.В. Межполушарные асимметрии и индивидуальное развитие человека. М.: Смысл, 2011.
- Никитюк Б.А. Интегративные подходы в возрастной и спортивной антропологии. М.: Изд-во ИП РАН, 1999.
- Огуренков В.И., Родионов А.В. Двигательная асимметрия в боксе по показателям психомоторики // Теория и практика физической культуры. 1975. № 6. С. 15—17.
- Петровский А.В. Личность, деятельность, коллектив. М.: Политиздат, 1982.
- Практикум по дифференциальной психодиагностике профессиональной пригодности / Под общ. ред. В.А. Бодрова. М.: ПЕР СЭ, 2003.
- Родионов А.В. Влияние психологических факторов на спортивный результат. М.: Физкультура и спорт, 1983.
- Сидоренков А.В., Захарченко Н.А., Сидоренкова И.И. Социально-психологические теории малой группы. М.: Вузовская книга, 2011.
- Сопов В.Ф. Теория и методика психологической подготовки в современном спорте. М.: Физкультура и спорт, 2010.
- Толочек В.А. Стили профессиональной деятельности: организация компонентов и взаимодействий субъектов // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1996. № 3. С. 51—60.

Толочек В.А. Стили деятельности: ресурсный подход. М.: Изд-во ИП РАН, 2015.

Толочек В.А. Психология труда. 2-е изд., доп. СПб.: Питер, 2017.

Толочек В.А., Краюшенко Н.Г. Психологические факторы специализации и успешности в видах охранной деятельности // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1998. № 3. С. 52—63.

Чернышев А.С. Параметрическая теория малых групп и коллективов: исходные положения и тенденции развития // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 6. С. 15—25.

Шугаев А.С. Хоккей. М.: Физкультура и спорт, 2012.

Поступила в редакцию 28.06.17

Принята к публикации 19.07.17

PHENOMENON OF PSYCHOLOGICAL NICHES IN SPACE OF SPORTS ACTIVITY

Vladimir A. Tolochek

Institute of Psychology Russian Academy of Science, Moscow, Russia

Abstract: Objectives of the study: to analyze the social, psychological and biological determinants of the activity and success of athletes; Describe the phenomenon of “psychological niches” on the model of sport. The article analyzes the results of a survey of more than 150 people - high-ranking sportsmen, freestyle wrestlers, classical and judo; Polls of coaches of the highest category (12 people); Materials of literary sources. The study showed that in the sport of higher achievements (SHA), the effects of joint activity of the subjects are systematically manifested, the consequence of which is the selection and fixing of athletes with certain individual psychological features (physique, typological properties of the nervous system, functional asymmetry, personal characteristics, styles of activity) in Certain types and specializations. In different sports and specializations, stable proportions of representatives of different types (physique, nervous system properties, functional asymmetry, personal characteristics, and styles) are preserved, as well as the success characteristic of each type in tournaments and different “ranges” of their success. Formed among athletes different types of activity styles are focused on the actualization of different stable segments of “activity spaces”. These effects, determined by the interaction of social, psychological and biological conditions, are called “psychological niches”, the characteristic features of which are: ordering in space and time of interactions of subjects; A limited set of mutually complementary types of adaptation of subjects in a dynamic environment; Manifestations are not single, but special, typical; Adaptation of subjects to a part of environmental conditions, as a sufficient and

necessary condition for their success; Propensity to master subjects by typical operational complexes (systems, “blocks” of actions); Orientation on typical features of partners and environmental conditions; Success with interactions with typical partners (rivals), etc.

Key words: space of sports activities, psychological niches, social, psychological and biological determinants of the success of athletes.

References:

Bodalev, A.A. (1996) *Psikhologiya obshcheniya* [Psychology of communication]. Moscow; Voronezh: Izd-vo MRSI.

Bodrov, V.A. (2003, ed.) *Praktikum po differentsial'noy psikhodiagnostike professional'noy prigodnosti* [Practice on differential psychodiagnostics of professional availability]. Moscow: PER SE.

Chernyshev, A.S. (2016) Parametricheskaya teoriya malykh grupp i kolektivov: iskhodnye polozheniya i tendentsii razvitiya. *Psikhologicheskiy zhurnal* [Psychological journal], 37, 6, 15—25.

Dodonov, B.I. (1987) *V mire emotsiy* [In the world of emotions]. Kiev: Politizdat Ukrainy.

Dorfman, L.Ya. (1989) Individual'nyy emotsional'nyy stil'. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 5, 88—95.

Il'in, E.P. (1979) *Differentsial'naya psikhofiziologiya fizicheskogo vospitaniya* [Differential psychophysiology of physical education]. Yaroslavl: Izd-vo YarGU.

Il'in, E.P. (2008) *Differentsial'naya psikhologiya professional'noy deyatel'nosti* [Differential psychology of professional activity]. St. Petersburg: Piter.

Il'in, E.P. (2009) *Psikhologiya sporta* [Psychology of sports]. St. Petersburg: Piter.

Klimov, E.A. (1969) *Individual'nyy stil' deyatel'nosti v zavisimosti ot tipologicheskikh svoystv nervnoy sistemy* [Individual style of activity, depending on the typological properties of the nervous system]. Kazan: Izd-vo Kazan. un-ta.

Kulikov, L.V. (2013) *Obshchenauchnye kategorii v otechestvennoy psikhologii* [General scientific categories in Russian psychology]. St. Petersburg: Izd-vo S.-Peterb. un-ta.

Martirosov, E.G., Nikolaev, D.V., Rudnev, S.G. (2006) *Tekhnologii i metody opredeleniya sostava tela cheloveka* [Technologies and methods for determining the composition of the human body]. Moscow: Nauka.

Moskvin, V.A., Moskvina, N.V. (2011) *Mezhpolutsharnye asimmetrii i individual'noe razvitiye cheloveka* [Interhemispheric asymmetry and individual development of man]. Moscow: Smysl.

Nikityuk, B.A. (1999) *Integrativnye podkhody v vozrastnoy i sportivnoy antropologii* [Integrative approaches in age and sports anthropology]. Moscow: Izd-vo IP RAN.

Ogurenkov, V.I., Rodionov, A.V. (1975) *Dvigatel'naya asimmetriya v bokse po pokazatelyam psikhomotoriki. Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury* [Theory and practice of physical culture], 6, 15—17.

Petrovskiy, A.V. (1982) *Lichnost', deyatel'nost', kollektiv* [Personality, activity, collective]. Moscow: Politizdat.

Rodionov, A.V. (1983) *Vliyanie psikhologicheskikh faktorov na sportivnyy rezul'tat* [The influence of psychological factors on athletic performance]. Moscow: Fizkul'tura i sport.

Shigaev, A.S. (2012) *Khokkey* [Hockey]. Moscow: Fizkul'tura i sport.

Sidorenkov, A.V., Zakharchenko, N.A., Sidorenkova, I.I. (2011) *Sotsial'no-psikhologicheskie teorii maloy gruppy* [Socio-psychological theories of a small group]. Moscow: Vuzovskaya kniga.

Sopov, V.F. (2010) *Teoriya i metodika psikhologicheskoy podgotovki v sovremennoy sporte* [Theory and methods of psychological training in modern sports]. Moscow: Fizkul'tura i sport.

Tolochek, V.A. (1996) *Stili professional'noy deyatel'nosti: organizatsiya komponentov i vzaimodeystviy sub'ektov. Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya* [Moscow University Psychology Bulletin], 3, 51—60.

Tolochek, V.A. (2015) *Stili deyatel'nosti: resursnyy podkhod* [Styles of activities: resource approach]. Moscow: Izd-vo IP RAN.

Tolochek, V.A. (2017) *Psikhologiya truda* [Psychology of work]. 2-e izd., dop. St. Petersburg: Piter.

Tolochek, V.A., Krayushenko, N.G. (1998) *Psikhologicheskie faktory spetsializatsii i uspeshnosti v vidakh okhrannoy deyatel'nosti. Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya* [Moscow University Psychology Bulletin], 3, 52—63.

Zhuravlev, A.L. (1988) *Sovmestnaya deyatel'nost' kak ob'ekt sotsial'no-psikhologicheskogo issledovaniya*. In A.L. Zhuravlev, P.N. Shikhirev, E.V. Shorokhova (Eds.) *Sovmestnaya deyatel'nost': metodologiya, teoriya, praktika* [Joint activities: methodology, theory, practice] (pp. 19—36). Moscow: Nauka.

Original manuscript received June, 28, 2017

Revised manuscript accepted July, 19, 2017

УДК 159.923, 331.54

doi: 10.11621/vsp.2017.02.45

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ДЕСТРУКТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МАРГИНАЛИЗАЦИИ И ДЕПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

С. А. Дружилов

Предмет исследования — деструктивные проявления в профессиональной деятельности и в трудовом поведении, а также процессы депрофессионализации индивидуальных и групповых субъектов труда. Выполнен анализ понятий «профессиональные деформации» и «профессиональные деструкции». Показано различие сущности этих понятий, отражающих действие разных психологических механизмов. При профдеформациях происходят искажения структуры деятельности или свойств личности. А при профессиональных деструкциях имеет место разрушение (либо деструктивное построение) структуры деятельности (изменение ее направленности на иные цели и результаты) или личности (ориентация на противоположные трудовые и жизненные ценности). Трудовое поведение сотрудника характеризуется как деструктивное, если оно противоречит нормативно установленным формам достижения целей организации и становится причиной их недостижения. При анализе профессионально-деструктивной деятельности используется психологическая макроструктура деятельности: «цель — мотив — способ — результат». Профессионально-деструктивная деятельность рассматривается как деятельность, направленная на получение вредного для общества результата. Цель, ориентирующая на достижение такого результата, предопределяется деструктивными ценностями человека. Деструктивное влияние «сдвига мотива на цель» в профессиональной деятельности связано со смыслообразующей функцией мотива, замещающего нормативную цель выполняемой профессиональной деятельности иной целью — личностно значимой и полезной для данного исполнителя, но общественно вредной.

Дружилов Сергей Александрович — кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник отдела экологии человека НИИ комплексных проблем гигиены и профессиональных заболеваний (г. Новокузнецк). *E-mail*: druzhilov@mail.ru

ISSN 0137–0936 (Print) / ISSN 2309–9852 (Online)

<http://msupsyj.ru/>

© 2017 ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»

Анализируется феномен «псевдопрофессионализма» индивидуального и группового субъекта труда. Депрофессионализация субъекта связывается с потерей им профессиональной идентичности, разрушением или непринятием профессиональных ценностей. Рассматриваются проблемы адаптации истинного профессионала в группе псевдопрофессионалов (профессиональных маргиналов). Делается вывод, что профессия как социальный институт может противодействовать деструктивным процессам депрофессионализации субъектов труда (прежде всего, групповых) путем реализации экспертных функций профессиональных ассоциаций.

Ключевые слова: профессиональные деформации, деструктивные проявления, трудовое поведение, профессиональная деятельность, депрофессионализация, псевдопрофессионализм, профессиональная идентичность.

Исследователи отмечают, что в российском обществе увеличивается количество специалистов, утративших профессиональную идентичность (Черемошкина, 2010). Социологи фиксируют, что деструктивные проявления в труде получили широкое распространение в России (Лысак, 2004). Психологи предупреждают о том, что профессиональный маргинализм становится значимой социально-психологической проблемой в России (Леньков, 2009); что уровень отклоняющегося от социальной приемлемости поведения специалистов управленческого профиля повышается (Дикая, Ермолаева, 2010), а «неадекватные действия профессионала становятся социально опасными при условии, если они негативно изменяют ролевую функцию профессии» (Ермолаева, 2016, с. 313).

Проблемы профессиональных деструкций ввиду их социальной значимости и недостаточной научной проработанности актуальны как в теоретическом, так и в прикладном плане. Объектом рассмотрения в статье являются профессиональные деструкции; предметом — деструктивные проявления в профессиональной деятельности и трудовом поведении, а также процессы депрофессионализации индивидуальных и групповых субъектов труда.

Состояние вопроса

В концепциях профессионального становления личности В.А. Бодрова, Е.А. Климова, А.К. Марковой, Ю.В. Поваренкова, В.А. Толочка признается разнонаправленность изменений человека в процессе длительного выполнения им профессиональной деятельности. Отмечается, что профессиональное развитие личности сопровождается личностными приобретениями и потерями. Происходит то, что называют *деформациями* (искажениями) и

деструкциями (разрушениями) как социально одобряемой *структуры деятельности*, так и самой *личности* профессионала. Под профессиональной деформацией (профдеформацией) понимается «приобретение человеком в результате работы в данной профессии некоторых особенностей взгляда на мир и поведение (стереотипы, привычки), которые могут проявляться не только в профессиональной деятельности, но и вне ее» (Ильин, 2011, с. 57—58). В наибольшей степени проявления профдеформации выражены в системе «человек — человек».

Разделение Н.В. Кузьминой (1989) профессионализма человека на профессионализм личности и профессионализм деятельности способствовало выделению помимо профессиональных деформаций личности также деформаций деятельности и трудового поведения. Подобную дифференциацию можно отнести и к деструкциям. Для оценки профдеформаций С.П. Безносков (2004) предлагает использовать понятие «норма» и выделяет (а) нормы, характеризующие цели и способы деятельности и (б) нормы профессиональной этики. Эти нормы могут быть сформулированы весьма точно и конкретно. По отношению к названным нормам исследователь считает возможным оценивать профессиональные деформации *деятельности и личности*.

В научной психологической литературе профессиональным деформациям уделено значительное внимание, однако трактовки авторами профессиональных деформаций и деструкций не всегда однозначны. С одной стороны, профдеформации рассматриваются как следствие профессиональных деструкций, с другой — профессиональные деструкции трактуются как крайнее проявление профдеформаций. Нередко эти понятия используются как синонимы.

Связывая профдеформации с выработкой человеком профессиональных стереотипов, Р.М. Грановская (2010) выделяет в рассматриваемом явлении два аспекта. Первый состоит в том, что эти стереотипы, будучи «инерционным звеном», негативно влияют на качество деятельности, а также приводят к снижению уровня и деградации специалиста. Отметим, что здесь имеют место и деформации деятельности, и деструктивные изменения личности специалиста. Второй аспект деформации, отмечаемый исследователем, проявляется в перенесении профессиональных привычек, полезных в работе, на общение вне профессии.

А.К. Маркова (1996) не использует понятия «профессиональные деструкции», а профдеформации рассматривает в качестве компонентов нарушения профессионального развития человека, считая деформациями разноплановые явления: нарушение уже

усвоенных способов деятельности; разрушение сформированных профессиональных качеств; появление стереотипов профессионального поведения и психологических барьеров при освоении новых профессиональных технологий. Исследователь подчеркивает, что нарушения профессионального развития «могут затрагивать разные грани трудового процесса — профессиональную деятельность, личность профессионала, профессиональное общение» (Там же, с. 120). Таким образом, к указанным нарушениям отнесены и профессиональные деформации (искажения), и профессиональные деструкции (разрушения).

Э.Ф. Зеер определяет профессиональные деструкции как «изменения сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса» (Зеер, 2003, с. 230). Автор называет такие деструкции «профессиональными деформациями» (Там же, с. 233).

При изучении негативного влияния профессиональной деятельности на личность исследователи нередко используют понятие «профессиональные деструкции» в широком смысле, включая в него и профессионально обусловленные акцентуации — выученную беспомощность, профессиональную отчужденность и др. Например, Э. Ф. Зеер и Э. Э. Сыманюк (2005) выделяют у педагогов такие разновидности профессиональных деструкций, как авторитарность, демонстративность, педагогический догматизм, доминантность, дидактичность и др.

Мы считаем необходимым различать обсуждаемые понятия, поскольку в основе обозначаемых ими явлений лежат разные психологические механизмы. При профдеформациях происходят *искажения* структуры деятельности или свойств личности. А при профессиональных деструкциях имеет место *разрушение* (либо деструктивное построение) структуры деятельности (изменение ее направленности на иные цели и результаты) или личности (ориентация на противоположные трудовые и жизненные ценности).

Деструктивные проявления в трудовом поведении и деятельности

Поведение в психологии трактуется как внешняя, видимая форма проявления деятельности. С.Л. Рубинштейн отмечал, что «поведение человека включает в себе в качестве определяющего момента отношение к моральным нормам» (Рубинштейн, 1989, с. 9). Деструктивное поведение — частный случай девиантного

поведения, представляющего собой область междисциплинарных исследований. В социологии рассматривается девиантное поведение деструктивной направленности, под которым понимается совершение отдельным человеком или группой людей действий и поступков, отклоняющихся от доминирующих в данной социальной группе социокультурных ожиданий и норм, а также от правил выполнения социальных ролей. Ц.П. Короленко и Т.А. Донских (1990) делят девиантное поведение на нестандартное и деструктивное. Типология деструктивного поведения строится ими в соответствии с целями (направленностью) субъекта. В случае внешне-деструктивных целей, ориентирующих человека на нарушение социальных норм (правовых, морально-этических, культурных), поведение обозначено как внешне-деструктивное; в случае внутри-деструктивных целей, направленных на дезинтеграцию и регресс личности, поведение обозначено как внутри-деструктивное.

Психологи выделяют три группы девиантного поведения: *анти-социальное* (противоправное), *асоциальное* (аморальное) и *аутодеструктивное* (саморазрушительное); к последней группе отнесено поведение, отклоняющееся от медицинских и психологических норм, угрожающее целостности самой личности (Змановская, Рыбников, 2010). А.В. Хомич (2006) предлагает рассматривать три случая деструктивного поведения в зависимости от его направленности: а) разрушение социальных норм, правил и стереотипов, б) разрушение в аспекте возможного исхода межличностных взаимоотношений, в) разрушение в аспекте деградации личности (поведение, которое может привести к такому итогу).

Таким образом, в результате деструктивного поведения происходит разрушение субъектом окружающей действительности (семьи, профессии, организации и др.), социальных связей и/или себя (здоровья, личности). Этим понятием описывается широкий круг феноменов, рассматриваемых как самостоятельные поведенческие реакции: различные формы противоправных асоциальных действий (корыстные, насильственные), а также алкоголизм, наркомания, аддикции, суицидальная активность и др.

Трудовое поведение — одна из модификаций социального поведения. Ключевая характеристика социального поведения человека состоит в его обусловленности социальной средой и свойствами личности. Исследователи подчеркивают значимость в формировании общественного поведения человека социально-экономических факторов, а также морально-нравственных норм, поддерживаемых в данном сообществе (Адамчук и др., 1999). Трудовая (в том числе профессиональная) деятельность организована и целенаправлена,

ее результаты регламентированы, а способы их достижения, как правило, отражены в технологиях, методиках, инструкциях и регламентах. Однако поведение работника не ограничивается рамками трудового процесса, поэтому, по мнению В. И. Верховина (2006), понятие «трудовое поведение» шире понятия «трудовая деятельность». Среди различных форм трудового поведения выделяют и деструктивную форму, под которой понимают «несоответствие трудового поведения социальным нормам, принятым в данном обществе, культуре, что вызывает напряженность во взаимоотношениях на производстве, производственную патологию» (Шаталова, 2006, с. 47), или «выход работника за пределы допустимого с позиций предписаний, норм, дисциплинарных рамок трудового процесса» (Верховин, 2006, с. 417—418). В.И. Верховин выделяет несколько разновидностей деструктивной формы трудового поведения: поведение, имеющее крайне эгоистический характер и наносящее ущерб интересам организации; поведение, сдерживающее инициативу, творчество, новаторство; псевдоактивность, скрывающая истинные интересы и цели работника. Д.А. Нарожная (2015) рассматривает деструктивное трудовое поведение как действия и поступки субъекта, препятствующие достижению целей организации и влекущие за собой негативные последствия для нее. Деструктивные формы трудового поведения исследователь соотносит с реализацией сотрудниками организации их трудовых функций, а не с взаимоотношениями внутри организации. Таким образом, трудовое поведение сотрудника можно охарактеризовать как деструктивное, если оно противоречит нормативно установленным формам достижения целей организации и становится причиной их недостижения.

Деструктивные формы может принимать не только трудовое поведение, но и трудовая (а также профессиональная) деятельность. Согласно С.Л. Рубинштейну, деятельность — это «не только внешнее *делание*, а *позиция* — по отношению к людям, к обществу» (Рубинштейн, 1989, с. 9). Под профессиональной деятельностью в данной статье нами понимается сложная социально значимая деятельность, которая предстает как конституированный способ выполнения чего-либо, имеющий нормативно установленный характер. Для успешного выполнения такой деятельности человек должен быть профессионалом, обладать профессионализмом.

Стало уже традиционным понимать профессионализм не только как условие достижения человеком высоких результатов, но и как особенности его профессиональной мотивации, систему его устремлений, смысл труда для самого человека и др., что в совокупности составляет *профессиональное самосознание*. Последнее вклю-

чает представления человека о себе как о члене профессионального сообщества, носителе профессиональных ценностей, норм, правил, традиций, присущих данной профессии, а также систему отношений профессионала к этим морально-нравственным категориям.

Профессионализм — это особое свойство людей систематически, эффективно и надежно выполнять профессиональную деятельность с заданными показателями качества. Профессиональная деятельность предстает, с одной стороны, как форма активности человека, с другой — как система его отношений с миром. Для профессионала его профессия и деятельность, осуществляемая в рамках этой профессии, являются значимой частью мира. «В понятии “профессионализм” отражается такая степень овладения человеком психологической структурой профессиональной деятельности, которая соответствует существующим в обществе стандартам и объективным требованиям» (Дружилов, 2005, с. 51).

Изменение личностного смысла профессиональной деятельности как результат «сдвига мотива на цель»

Г. Олпорт в 1937 г. выдвинул идею функциональной автономии мотивов, согласно которой, мотив, появившись для удовлетворения некоторой исходной потребности, начинает жить «автономной жизнью», превращаясь в самостоятельную потребность. Иначе говоря, мотив превращается в цель деятельности. Рассматривая мастерство в качестве примера проявлений функциональной автономии мотивов, Г. Олпорт пишет, что квалифицированный мастер будет делать свою работу «как следует», хотя его финансовая стабильность и внешнее признание уже обеспечено. Соблюдение им высоких стандартов качества может привести к тому, что этот мастер в определенных ситуациях даже окажется в экономически невыгодном положении. Однако и в этом случае он не сможет «халтурить». Исследователь указывает, что власть (над человеком) того, что называют «мастерством», чрезвычайно сильна (Олпорт, 2002).

Механизм «сдвига мотива на цель», в дальнейшем описанный А.Н. Леонтьевым (1959), обычно ассоциируется с позитивными сдвигами в развитии мотивационной сферы личности, связанными с расширением круга мотивов человека. Те действия, которые раньше служили для достижения исходных целей, подчиненных определенному мотиву, приобретают самостоятельное значение, перестают побуждаться первоначальной мотивацией. При этом цели, на которые данные действия были направлены, приобретают статус самостоятельного полноценного мотива. Как отмечает

Е.П. Ильин, в рассматриваемом контексте «побудителем деятельности выступает не предмет, а его значение для субъекта» (Ильин, 2000, с. 53).

При анализе профессиональных деструкций интересны не столько позитивное влияние механизма «сдвига мотива на цель», сколько негативные его проявления. Таковые обнаруживаются в исследованных аномалий личности. Б.С. Братусь показал, что при определенных психических патологиях этот механизм ведет к сужению деятельности, сосредоточению исполнителя на деталях. Исследователь пишет: «Если учесть, что выполнение такой “редуцированной” деятельности несет для больных определенный личностный смысл (феномен “сокращения смысловых единиц деятельности”), то становятся психологически понятными многие неадекватные поступки [этих или таких. — С. Д.] больных» (Братусь, 1988, с. 182). Нам представляется, что подобные же проявления «профессиональных патологий» личности (в рамках психиатрической нормы) могут приводить не только к редуцированию (т.е. профессиональной деформации) деятельности, но и к профессиональным деструкциям. Деструктивное влияние «сдвига мотива на цель» в профессиональной деятельности связано со смыслообразующей функцией мотива, замещающего нормативную цель выполняемой профессиональной деятельности иной целью — личностно значимой и полезной для данного исполнителя, но общественно вредной. Осознаваемый человеком смысл его профессиональной деятельности предстает как личностная ценность.

Анализ деформаций и деструкций на основе психологической макроструктуры деятельности

При рассмотрении профессионально-деструктивной деятельности будем опираться на предложенную К.К. Платоновым (1972) психологическую макроструктуру деятельности: «цель — мотив — способ — результат». Г.В. Суходольский (2008) использует понятия полезного и вредного результата деятельности. Полезным он называет результат, удовлетворяющий общественную или личную потребность; вредным (или антирезультатом) — результат, препятствующий удовлетворению потребности либо гипертрофирующий ее удовлетворение. Согласно Г.В. Суходольскому, в деятельности всегда имеет место процедура соотнесения цели с ценностями — идентификация того, что наиболее значимо для человека. Цель — ситуативна; ценность — надситуативна. Цель указывает на то, чего еще нет («образ-цель»); ценность — на то, что уже есть. Цель задает то, что будет делаться здесь и теперь;

ценность предопределяет то, что никогда *не должно* делаться, т.е. то, что может ее (эту ценность) разрушить. Выбор целей человек осуществляет в рамках ценностно-рациональной мотивации. Если цель, ориентирующая на получение общественно полезного результата, предопределяется конструктивными ценностями человека, то цель, ориентирующая на антирезультат, может быть обозначена как деструктивная ценность. В качестве конструктивных ценностей могут выступать предписанные, социально одобряемые нормы, а также социально одобряемые цели деятельности, ориентирующие на общественно полезные результаты. В качестве деструктивных ценностей выступают социально неприемлемые или отвергаемые способы и формы деятельности, а также социально неприемлемые цели, ориентирующие на получение вредного, с точки зрения общества, результата (Там же).

Исходя из вышесказанного, профессионально-деструктивную деятельность можно рассматривать как деятельность, направленную на получение антирезультата. Здесь мы сталкиваемся не с профессиональной некомпетентностью и не с непрофессионализмом человека, а с проявлением антипрофессионализма. Это тот случай, когда человек обладает необходимыми профессиональными знаниями, умениями, навыками и опытом, но ориентируется на *деструктивные* ценности. Им движет деструктивная направленность, соответственно он ставит деструктивные цели и использует деструктивные средства.

Ценности человека во многом определяются его доминирующей ориентацией. Э. Фромм (2008) выделил «плодотворные» и «неплодотворные» ориентации человека. К числу «неплодотворных» ориентаций он относит, в частности, «рыночную ориентацию», которая, следует признать, приобрела в нашей стране опасные для общества масштабы. У личности с «рыночной ориентацией» этика профессионала (как нравственная норма) подменяется этикой прагматизма. Это значит, что если в условиях нравственно-психологического конфликта (конкурирования) между ценностями профессиональной морали и ценностями выгоды предпочтение отдается последним, то побеждают деструктивные ценности.

Профессиональный маргинализм и псевдопрофессионализм

В отечественной психологии понятие «профессиональный маргинализм» введено и разработано Е.П. Ермолаевой. Оно раскрывается автором как «личностная позиция непричастности и ментальная непринадлежность к общественно-приемлемой для

данной профессии профессиональной морали» (Ермолаева, 2001, с. 52). Возникновение явления профессионального маргинализма рассматривается исследователем в качестве следствия потери (или необретения) идентификации с профессией — как в плане самосознания, так и в сфере реального поведения. Профессиональный маргинализм — это «социально-пограничное» состояние, поведенческий и концептуальный антагонист профессиональной идентичности и особая стратегия социальной реализации субъекта в условиях рассогласования компонентов в системе «человек — профессия — общество» (Ермолаева, 2008, с. 17).

Мы считаем возможным использовать инвариантные признаки профессиональной идентичности и профессионального маргинализма, выявленные Е.П. Ермолаевой, для анализа проявлений профессионализма людей, обладающих соответствующими наборами признаков. Обладателя признаков профессиональной идентичности будем называть «истинным профессионалом» (или просто профессионалом), а его антипода — «псевдопрофессионалом» (маргинальным профессионалом, профмаргиналом).

Таким образом, между профессионалом и профмаргиналом можно обнаружить следующие сущностные различия. На личностно-мотивационном уровне: у профессионала — исполнение профессионального долга, «модус служения» (Фонарев, 2005); у профмаргинала — «потребление профессии», имитация профессиональной деятельности; на ценностном уровне: у профессионала — профессиональная этика, нравственность, социальная ответственность; у профмаргинала — псевдопрофессиональный менталитет, имитация, двойная мораль, «краевой эффект» (Ермолаева, 2001, с. 57) и подобные деструктивные проявления. Для профмаргинала профессия — это лишь средство достижения внепрофессиональных (личных или узкокорпоративных) целей, зачастую противоречащих нормативным целям профессии, ее миссии и социальной значимости.

В массовом сознании общества каждой профессии предписывается (подразумевается) определенная миссия, а носителям профессии — определенные социальные роли. Все социально значимые профессии декларируют служение — народу (политики), человеку (врачи), закону (юристы), Родине (военные), науке и человечеству (ученые) и т.д. Однако в реальности в силу различных обстоятельств и индивидуальные, и групповые (коллективные) субъекты труда не выполняют декларируемых (и ожидаемых обществом) должностных обязанностей, а напротив — создают и реализуют скрытые от общества и не свойственные данной профессии функ-

ции, разрушающие ее социальное назначение. Согласно концепции Е.П. Ермолаевой (2011), профессиональный маргинализм связан с «теневыми» функциями должностной роли и с негативными отклонениями от нормативных целей деятельности, обусловленными глубинными нарушениями в ценностно-смысловой сфере личности. Возникновение «теневых» функций рассматривается исследователем как деградация социального назначения профессии. Таким образом, то, что для профессионала является одним из значимых мотивов деятельности (профессиональное признание в социуме), для профмаргинала (или человека, находящегося в процессе маргинализации) становится целью его деятельности.

В исследованиях С.Л. Ленькова понимание профессионального маргинализма получило дополнение и развитие: 1) профессиональный маргинализм был дифференцирован на «негативный» и «позитивный»; «негативный» соответствует позиции Е.П. Ермолаевой; а «позитивный» — случаю, когда «субъект труда превосходит экзистенциально-смысловые требования данного вида деятельности, поддерживаемые в профессиональном сообществе или в трудовой организации» (Леньков, 2014, с. 154); 2) индивидуальный профессиональный маргинализм дополнен групповым; последний проявляется коллективным (групповым) субъектом, в качестве которого может выступать группа специалистов предприятия или организации в целом либо его подразделений (отдела, бригады, звена, лаборатории, кафедры и т.д.); 3) профессиональный маргинализм разделен на «вынужденный (например, вызванный недоступностью интересующих человека трудовых вакансий) и плановый, связанный с добровольным выбором человеком вида труда, в котором он даже и не стремится к статусу адекватного профессионала» (Там же, с. 155).

Сущностную причину профессиональной маргинализации мы видим в утрате групповым субъектом труда профессиональной идентичности. Поскольку такой («маргинализированный») групповой субъект деятельности работает в рамках профессионального поля (и статусно, и по декларируемым целям), то считаем целесообразным называть его псевдопрофессиональным. Выделение С.Л. Леньковым «позитивного» профессионального маргинализма предполагает, по нашему мнению, преимущественно понимание последнего как «краевого эффекта». Такому пониманию соответствует объяснение исследователем обозначенного этим термином явления как выхода индивидуального субъекта за границы смыслового и мотивационно-целевого отношения к профессиональной деятельности, принятого в данной организации. Действительно,

если индивидуальный субъект — адекватный (истинный, подлинный, настоящий) профессионал с нормальной (конструктивной) системой профессиональных ценностей — не принимает корпоративные (или групповые) ценности, связанные с псевдо-профессиональным менталитетом, имитацией профессиональной деятельности и морали и т.п., то он становится «чужаком», изгоем, отверженным в этом групповом субъекте (организации, подразделении, отделе и т.д.).

Нам представляется, что содержание рассматриваемой ситуации (поведение индивидуального субъекта в группе) достаточно хорошо описывает концепция надситуативной активности («неадаптивности») человека, развиваемая В.А. Петровским. Формой проявления феномена неадаптивности человека является, по мнению исследователя, «бытие на границе», «трансценденция границ», «трансфинитность» (Петровский, 2010, с. 4), т.е. переход, преодоление границ. Истинный профессионал не может приспособиться к условиям, нормам и требованиям псевдопрофессиональной группы в силу полярного отношения (его и группы) к профессиональной этике, ценностям и целям деятельности. Является ли подобное поведение профессионала в данной группе дезадаптивным? В.А. Петровский считает, что если ориентироваться на задачу «поддержания биологической нормы функционирования (выживания), человек, творя, действует «неадаптивно», однако часто это вполне адаптивная активность, если иметь в виду равнение на нормы, задаваемые сообществом, к которому он принадлежит» (Там же, с. 30).

Таким образом, истинный профессионал, оказавшись в проф-маргинальной группе, испытывает проявления дезадаптации, сопровождающиеся негативными состояниями, которые отражают психофизиологическую «цену» его неадаптивной (надситуативной) активности. При этом он ориентируется на ценности, смыслы и нормы профессии, его профессиональные цели адекватны целям истинного профессионализма, но использование средств и достижение положительного результата в профессиональной деятельности чрезвычайно затруднено.

Мы исходим из понимания того, что группы людей, объединенных в организационные структуры, имеют *свои* традиции, потребности и ценности. У людей, образующих коллективы внутри предприятий, учреждений или их подразделений (отделов, цехов, бригад, служб, кафедр, лабораторий и т.д.), в силу различных обстоятельств складываются внутренние (корпоративные) представления о профессиональных ценностях и целях, профессиональной культуре, профессиональной этике, а также свой стиль взаимоот-

ношений внутри группы и отношения к внешнему окружению. Сложившаяся система *групповых* (или корпоративных) *ценностей* может совершенно отличаться от ценностей, свойственных профессиональному сообществу (профессии). Происходит замещение нормативных целей профессиональной деятельности иными — деструктивными, вытекающими из личных либо корпоративных мотивов. Нормой становится имитация профессиональной деятельности, «потребление профессии». Такая подмена профессиональных ценностей и смыслов, принятая большей частью членом коллектива, становится значимым элементом групповой (корпоративной) культуры. Непринятие групповых правил отдельными членами организации, адекватное (профессии) выполнение ими служебного долга (либо даже подозрение их в этом) вызывает *отторжение* в коллективе и запускает механизм моббинга. Подобные процессы отмечает и Е.П. Ермолаева, указывая, что служебное продвижение в корпорации не обязательно связано с личностным развитием специалиста. В коллективе с доминирующим псевдопрофессиональным менталитетом самоутверждение человека происходит отдельно от его профессиональной самореализации. Того же, кто «стремится остаться личностью, корпоративная среда может подвергать моббингу, третированию вплоть до изгнания» (Ермолаева, 2016, с. 314).

Таким образом, несоответствие профессиональных ценностей и установок группового субъекта труда и индивида, работающего в данной группе, порождает профессиональные деструкции в форме моббинга, межличностные конфликты. В свою очередь вхождение в эти конфликты усиливает тенденцию негативного «сдвига мотива на цель».

Групповой субъект профессиональной деятельности становится *псевдопрофессиональным* в результате достаточно длительного процесса. Происходит постепенная трансформация системы отношений (к профессии, к выполняемому труду и др.) у отдельных членов группы; со временем на смену выбывающим истинным профессионалам приходят специалисты с несформированной профессиональной идентичностью или альтернативными профессиональными ценностями. Неизбежное следствие такого процесса — изменение критериев труда, снижение показателей качества и надежности деятельности. Происходящее явление будем называть *депрофессионализацией* данного группового субъекта труда.

Термином «депрофессионализация» традиционно обозначают уход человека из профессии, окончательную или временную утрату навыков работы в рамках официально полученной профессии или

специальности вследствие долгого перерыва в работе. Так обозначается, в частности, и отказ (добровольный либо вынужденный) выпускников вузов от работы по специальности. А.Н. Кочетов отмечает, что работа человека не по специальности «становится явлением привычным, которое постепенно, в силу «эффекта привыкания» становится нормой» (Кочетов, 2012, с. 169). За этим скрывается не просто формальное несоответствие между записью квалификации в дипломе и реальным характером и содержанием труда работника. Идет более глубокий процесс становления социального слоя, который исследователь обозначает как слой «люмпен-специалистов». Утрате профессиональной идентичности, пренебрежению профессиональными целями, нормами, замещению профессиональных ценностей иными могут быть подвержены не только индивидуумы, но и групповые субъекты труда. В этом случае имеет место *депрофессионализация* трудового коллектива. Новые организации (производственные, сервисные, обучающие и др.) или отдельные подразделения, набранные из профмаргиналов (т.е. людей, не отождествляющих себя с ценностями, нормами и целями данной профессии), изначально являются псевдопрофессиональными.

* * *

Если рассмотренные (и подобные) деструктивные процессы получают широкое распространение и реально действующей профессиональной нормой станет *антинорма* (т.е. то, что с позиций профессии как социального призвания, назначения — неадекватно, аморально и разрушительно), то можно будет говорить о *социальной опасности*.

Профессия как социальный институт может противодействовать деструктивным процессам депрофессионализации субъектов труда (прежде всего групповых) путем реализации экспертных функций профессиональных ассоциаций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Адамчук В.В., Ромашов О.В., Сорокина М.Е. Экономика и социология труда. М.: ЮНИТИ, 1999.
- Безносков С.П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004.
- Братусь Б.С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988.
- Верховин В.И. Производственное и трудовое поведение // Экономическая социология / Под ред. В.И. Верховина. М.: Академический проект, 2006. С. 391—430.

- Грановская Р.М. Элементы практической психологии. СПб.: Речь, 2010.
- Дикая Л.Г., Ермолаева Е.П. Нравственные проблемы профессиональной деятельности // Психология нравственности / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. М.: ИП РАН, 2010. С. 361—380.
- Дружилов С.А. Системный подход к изучению психологического феномена профессионализма человека // Вестник Томского гос. пед. ун-та. 2005. № 1. С. 51—55.
- Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 4. С. 51—59.
- Ермолаева Е.П. Психология социальной реализации профессионала. М.: ИП РАН, 2008.
- Ермолаева Е.П. Оценка реализации профессионала в системе «человек – профессия — общество». М.: ИП РАН, 2011.
- Ермолаева Е.П. Динамика личности в условиях маргинализации профессионального бытия // Психологические исследования личности: история, современное состояние, перспективы / Отв. ред. М.И. Воловикова, А.Л. Журавлев, Н.Е. Харламенкова. М.: ИП РАН, 2016. С. 311—326.
- Зеер Э.Ф. Психология профессий. М.: Академический проект, 2003.
- Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций. М.: Академический проект, 2005.
- Змановская Е.В., Рыбников В.Ю. Девиантное поведение личности и группы. СПб.: Питер, 2010.
- Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000.
- Ильин Е.П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. СПб.: Питер, 2011.
- Короленко Ц.П., Донских Т.А. Семь путей к катастрофе. Деструктивное поведение в современном мире. Новосибирск: Наука, 1990.
- Кочетов А.Н. Основные признаки деформаций в системе занятости населения // Вестник Саратовского гос. соц.-эконом. ун-та. 2012. № 2. С. 167—171.
- Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М.: Высшая школа, 1989.
- Леньков С.Л. Профессиональный маргинализм как ключевая социально-психологическая проблема современной России // Человеческий фактор: Проблемы психологии и эргономики. 2009. № 3. С. 112—117.
- Леньков С.Л. Профессионализм и профессиональный маргинализм педагогов инновационного образования // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2014. № 1 (33). С. 152—175.
- Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
- Лысак И.В. Философско-антропологический анализ деструктивной деятельности современного человека. Ростов-на-Дону: СКНЦ ВШ, 2004.
- Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996.
- Нарожная Д.А. Формы деструктивного трудового поведения работников // Вестник РУДН. 2015. № 1. С. 129—139.

- Олпорт Г. Становление личности. М.: Смысл, 2002.
 Петровский В.А. Человек над ситуацией. М.: Смысл, 2010.
 Платонов К.К. О системе психологии. М.: Мысль, 1972.
 Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. II. М.: Педагогика, 1989.
 Суходольский Г.В. Основы психологической теории деятельности. М.: ЛКИ, 2008.
 Фонарев А.Р. Психологические особенности личностного становления профессионала. М.: МПСИ, 2005.
 Фромм Э. Человек для самого себя. М.: АСТ, 2008.
 Хомич А.В. Психология девиантного поведения. Ростов-на-Дону: ЮРГИ, 2006.
 Черемошкина Л.В. Третья «волна» депрофессионализации // Человек и труд. 2010. № 11. С. 58—61.
 Шаталова Н.И. Деструктивные формы трудового поведения // Социология труда: теоретико-прикладной толковый словарь / Отв. ред. В.А. Ядов. СПб.: Наука, 2006. С. 47—48.

Поступила в редакцию 09.06.17
 Принята к публикации 23.06.17

PROFESSIONAL-DESTRUCTIVE ACTIVITY AS A MANIFESTATION OF PROFESSIONAL MARGINALIZATION AND DEPROFESSIONALIZATION

Sergey A. Druzhilov

*Research Institute for Complex Problems of Hygiene and Occupational Diseases,
 Novokuznetsk, Russia*

Abstract: The object of research — destructive manifestations in professional activity and labor behavior, as well as the processes of deprofessionalization of individual and group subjects of labor. The definitions of “professional deformations” and “professional destructions” are analyzed. The difference in the essence of these concepts, reflecting the effect of different psychological mechanisms, is shown. “Professional deformation” leads to distortions in the structure of work activity or personality traits. “Professional destruction” leads to destruction (or destructive construction) of the structure of activity (changing its focus on other goals and results) or personality (orientation to the opposite labor and life values). The destructive effect is connected with the meaning-forming function of the motive that replaces the normative goal of the performed professional activity with another goal — personally significant and useful for the given performer, but socially harmful. “Pseudo-professionalism” (“false” professionalism) of the individual and group subject of labor is analyzed.

Deprofessionalization of the subject is associated with the loss of professional identity, the destruction or non-acceptance of professional values. The problems of adaptation of a true professional in the group of pseudo-professionals (professional marginals) are considered. Conclusion: A profession as a social institution can counteract destructive processes of deprofessionalization of subjects of labor (primarily group ones) through the implementation of expert functions of professional associations..

Key words: professional deformation, destructive manifestations, labor behavior, professional activity, deprofessionalization, false professionalism, professional identity.

References:

- Adamchuk, V.V., Romashov, O.V., Sorokina, M.E. (1999) *Ekonomika i sotsiologiya truda* [Economics and sociology of labor]. Moscow: YuNITL.
 Beznosov, S.P. (2004) *Professional'naya deformatsiya lichnosti* [Professional deformation of personality]. St.-Petersburg: Rech'.
 Bratus', B.S. (1988) *Anomalii lichnosti* [Anomalies of personality]. Moscow: Mysl'.
 Cheremoshkina, L.V. (2010) Tret'ya «volna» deprofessionalizatsii // *Chelovek i trud* [Man and Work], 11, 58—61.
 Dikaya, L.G., Ermolaeva, E.P. (2010) Nравstvennye problemy professional'noy deyatel'nosti. In A.L. Zhuravlev, A.V. Yurevich (eds.) *Psikhologiya nравstvennosti* [Psychology of morality] (pp. 361—380). Moscow: IP RAN.
 Druzhilov, S.A. (2005) Sistemny podkhod k izucheniyu psikhologicheskogo fenomena professionalizma cheloveka. *Vestnik Tomskogo gos. ped. un-ta* [Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University], 1, 51—55.
 Ermolaeva, E.P. (2001) Professional'naya identichnost' i marginalizm: kontseptsiya i real'nost'. *Psikhologicheskij zhurnal* [Psychological Journal], 22, 4, 51—59.
 Ermolaeva, E.P. (2008) *Psikhologiya sotsial'noy realizatsii professionala* [Psychology of social realization of a professional]. Moscow: IP RAN.
 Ermolaeva, E.P. (2011) *Otsenka realizatsii professionala v sisteme «chelovek – professiya – obshchestvo»* [Evaluation of the implementation of a professional in the system “man – profession – society”]. Moscow: IP RAN.
 Ermolaeva, E.P. (2016) Dinamika lichnosti v usloviyakh marginalizatsii professional'nogo bytiya. In M.I. Volovikova, A.L. Zhuravlev, N.E. Kharlamenkova (eds.) *Psikhologicheskie issledovaniya lichnosti: istoriya, sovremennoe sostoyanie, perspektivy* [Psychological researches of the person: history, a modern condition, prospects] (pp. 311—326). Moscow: IP RAN.
 Fonarev, A.R. (2005) *Psikhologicheskie osobennosti lichnostnogo stanovleniya professionala* [Psychological features of the personal formation of a professional]. Moscow: MPSI.
 Fromm, E. (2008) *Chelovek dlya samogo sebya* [Man for himself]. Moscow: АСТ, 2008.

- Granovskaya, R.M. (2010) *Elementy prakticheskoy psikhologii* [Elements of practical psychology]. St.-Petersburg: Rech'.
- Il'in, E.P. (2000) *Motivatsiya i motivy* [Motivation and motives]. St.-Petersburg: Piter.
- Il'in, E.P. (2011) *Rabota i lichnost'. Trudogolizm, perfektsionizm, len'* [Work and personality. Workaholism, perfectionism, laziness']. St.-Petersburg: Piter.
- Khomich, A.V. (2006) *Psikhologiya deviantnogo povedeniya* [Psychology of deviant behavior]. Rostov-na-Donu: YuRGI.
- Kochetov, A.N. (2012) Osnovnye priznaki deformatsiy v sisteme zanyatosti naseleniya. *Vestnik Saratovskogo gos. sots.-ekonom. un-ta* [Bulletin of the Saratov State Social and Economic University], 2, 167—171.
- Korolenko, Ts.P., Donskikh, T.A. (1990) *Sem' putey k katastrofe. Destruktivnoe povedenie v sovremennom mire* [Seven ways to disaster. Destructive behavior in the modern world]. Novosibirsk: Nauka.
- Kuz'mina, N.V. (1989) *Professionalizm deyatel'nosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya proftekhuchilishcha* [Professionalism of the activity of the teacher and the master of vocational training of vocational schools]. Moscow: Vysshaya shkola.
- Len'kov, S.L. (2009) Professional'nyy marginalizm kak klyuchevaya sotsial'no-psikhologicheskaya problema sovremennoy Rossii. *Chelovecheskiy faktor: Problemy psikhologii i ergonomiki* [The Human Factor: Problems of Psychology and Ergonomics], 3, 112—117.
- Len'kov, S.L. (2014) Professionalizm i professional'nyy marginalizm pedagogov innovatsionnogo obrazovaniya. *Novoe v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh* [New in Psychological and Pedagogical Research], 1(33), 152—175.
- Leontiev, A.N. (1959) *Problemy razvitiya psikhiki* [Problems of development of the psyche]. Moscow: APN RSFSR.
- Lysak, I.V. (2004) *Filosofsko-antropologicheskii analiz destruktivnoy deyatel'nosti sovremennogo cheloveka* [Philosophical-anthropological analysis of the destructive activity of modern man]. Rostov-na-Donu: SKNTs VSh.
- Markova, A.K. (1996) *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of professionalism]. Moscow: Znanie.
- Narozhnaya, D.A. (2015) Formy destruktivnogo trudovogo povedeniya rabotnikov. *Vestnik RUDN* [Bulletin of PFUR], 1, 129—139.
- Olport, G. (2002) *Stanovlenie lichnosti* [Becoming a person]. Moscow: Smysl.
- Petrovskiy, V.A. (2010) *Chelovek nad situatsiyey* [Man over the situation]. Moscow: Smysl.
- Platonov, K.K. (1972) *O sisteme psikhologii* [On the Psychology System]. Moscow: Mysl'.
- Rubinshteyn, S.L. (1989) *Osnovy obshchey psikhologii: V 2 t. T. II* [Fundamentals of General Psychology: In 2 vols. Vol. 2]. Moscow: Pedagogika.
- Shatalova, N.I. (2006) Destruktivnye formy trudovogo povedeniya. In V.A. Yadov (ed.) *Sotsiologiya truda: teoretiko-prikladnoy tolkovyy slovar'* [Sociology of labor: a theoretical-applied dictionary] (pp. 47—48). St.-Petersburg: Nauka.

- Sukhodol'skiy, G.V. (2008) *Osnovy psikhologicheskoy teorii deyatel'nosti* [Fundamentals of the psychological theory of activity]. Moscow: LKI.
- Verkhovin, V.I. (2006) Proizvodstvennoe i trudovoe povedenie. In V.I. Verkhovin (ed.) *Ekonomicheskaya sotsiologiya* [Economic sociology] (pp. 391—430). Moscow: Akademicheskii proekt.
- Zeer, E.F. (2003) *Psikhologiya professiy* [Psychology of professions]. Moscow: Akademicheskii proekt.
- Zeer, E.F., Symanyuk, E.E. (2005) *Psikhologiya professional'nykh destruktivnykh deyatelnostey* [Psychology of professional destruction]. Moscow: Akademicheskii proekt.
- Zmanovskaya, E.V., Rybnikov, V.Yu. (2010) *Deviantnoe povedenie lichnosti i gruppy* [Deviant behavior of the individual and group]. St.-Petersburg: Piter.

Original manuscript received June, 09, 2017

Revised manuscript accepted June, 09, 2017

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9.072.432

doi: 10.11621/vsp.2017.02.64

ПОНЯТИЕ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В ГЕДОНИСТИЧЕСКОМ И ЭВДЕМОНИСТИЧЕСКОМ ПОДХОДАХ

А. М. Рикель, А. А. Туниянц, Н. Батырова

В различных исследованиях понятие «субъективное благополучие» по-разному соотносится с близкими понятиями и концептами («удовлетворенность жизнью», «счастье», «психологическое благополучие»). Гедонистические традиции трактовки субъективного благополучия подразумевают аффективные переживания в качестве центрального компонента, а эвдемонистические варианты подчеркивают важность процессов самореализации личности. Субъективное благополучие при рассмотрении его как удовлетворенности жизнью детерминируется объективными условиями существования человека, но иногда косвенным путем. В статье описываются основные результаты эмпирического исследования эвдемонистических и гедонистических факторов, проведенного на 120 людях юношеского возраста (студенты, 18—26 лет, 60 девушек и 60 юношей). Гедонистический аспект субъективного благополучия связан как с условиями среды, так и с личностными особенностями, в том числе эвдемонистическими. Эти объективные и субъективные характеристики могут быть названы факторами, задающими уровень субъективного благополучия, но поскольку оно выполняет регулирующие функции и направляет преобразующую активность субъекта, корректнее говорить о взаимообусловливании упо-

Рикель Александр Маркович — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* a.m.rikel@gmail.com

Туниянц Анна Александровна — ассистент преподавателя ф-та психологии филиала МГУ имени М. В. Ломоносова в г. Ташкенте. *E-mail:* anna.tuniyants@bk.ru

Батырова Нилюфар — студентка ф-та психологии филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Ташкенте. *E-mail:* nellybatirova@gmail.com

мянутых параметров. Самоотношение неоднозначно связано с ощущением субъективного благополучия: позитивное самовосприятие, самоинтерес и самопринятие сами по себе повышают субъективное благополучие, но в сочетании с неблагоприятными внешними условиями (в частности, с малой наполненностью жизни) наоборот снижают переживание счастья и удовлетворенности. При этом наиболее существенно на переживании счастья и удовлетворенности жизнью в юношеском возрасте сказываются эвдемонистические характеристики личности — вера в себя, зрелость и ценность положительных отношений с другими. Реализация своего потенциала выступает центральным фактором гедонистических аспектов субъективного благополучия.

Ключевые слова: субъективное благополучие, психологическое благополучие, удовлетворенность жизнью, внешние и внутренние факторы субъективного благополучия.

Концепции и исследования субъективного благополучия

Интерес ученых к позитивным аспектам человеческого бытия привел к появлению множества теоретических концепций и эмпирических исследований, разрабатывающих понятия «удовлетворенность жизнью», «качество жизни», «субъективное благополучие», «психологическое благополучие», «счастье» и т.п. Соотнесение этих терминов достаточно проблематично, поскольку входящие в них элементы частично пересекаются, а определения конструкторов даются через указание на смежные понятия.

Большинство авторов сходятся в том, что благополучие личности — сложная комплексная структура переживания субъектом отдельных аспектов своего существования и жизни в целом, действующая по аккумулярующему принципу. Это интегрированное доминирующее настроение складывается в связи с тем, насколько в деятельности реализованы потребности личности, учитывая культурно признанные нормативы, индивидуальные представления, ценности и уровень притязаний (Карапетян, 2014). В ряде концепций *субъективного благополучия* (СБ) внимание акцентируется на положительных эмоциях, сопряженных с ним, что составляет гедонистическую линию трактовки этого феномена. Другие исследователи подчеркивают специфику человеческих потребностей, удовлетворение которых приводит к переживанию психологического благополучия личности, и тем самым развивают эвдемонистические взгляды на данный конструктор (Пахоль, 2017).

Вводя термин «психологическое благополучие», Н. Бредберн видел его структуру как соотношение позитивного и негативно-го аффектов, возникающих в ответ на события внешней среды. Преобладающая эмоция будет иметь решающее значение в том, насколько человек чувствует себя счастливым и удовлетворенным (последние два понятия Н. Бредберн использовал как синонимичные психологическому благополучию) (Там же). Развивая идеи Н. Бредберна, Э. Динер добавляет в исходный конструкт когнитивный аспект отношения к себе и окружающей действительности — удовлетворенность жизнью. По мнению Э. Динера, вместе три элемента (удовлетворенность, позитивный аффект и негативный аффект) формируют определенный уровень СБ (Кужильная, 2015). Выделяя те же структуры, М. Аргайл обобщает их термином «счастье», которое приравнивает к субъективному (психологическому) благополучию (Аргайл, 2003). Хотя предложенная структура довольно компактна, уже здесь возникают две дискуссионные темы. Во-первых, при описании эмоциональных компонентов следует разграничивать понятия «интенсивность аффекта» и «длительность аффекта». Обнаружено, что чем чаще человек испытывает положительный аффект, тем реже переживает отрицательный и наоборот. При этом корреляции интенсивности обоих аффектов, как правило, положительные. Исходя из этого К. Рифф отмечает, что частота аффекта будет служить лучшим показателем благополучия (Пахоль, 2017). Это мнение разделяет С. Любомирски, исследуя счастье как длительное преобладание позитивного аффекта (Lyubomirsky et al., 2005). Второй спорный момент — обозначение удовлетворенности как когнитивного элемента. Хотя такого взгляда вслед за Э. Динером придерживаются и ряд других авторов (Андреенкова, 2010; Куликов, 2000). А.Г. Деменев отмечает, что в данном случае происходит смешение понятий «когнитивный» и «оценочный». Понимание удовлетворенности как когнитивного компонента предполагает, что она является результатом точно и реалистично воспринимаемых внешних условий, что не вполне соответствует действительности и ставит вопрос о соотношении объективного и субъективного в переживании благополучия. Более корректным будет обозначение удовлетворенности как оценочного конструкта, сличающего наличные обстоятельства с внутренним потребностным состоянием субъекта (Деменев, 2016).

В перечисленных выше подходах ключевая роль в достижении психологического благополучия отводится соотношению позитив-

ных и негативных эмоций, что дает основания рассматривать их как гедонистические концепции СБ. Однако очевидно, что положительные переживания и счастье не могут быть самоцелью и не всегда то, что повышает удовлетворенность жизнью, благотворно влияет на личность. Рассуждения о возможности ощущения наполненности жизни в процессе долгого и напряженного достижения значимой для личности цели создают основу для эвдемонистических концепций благополучия. Согласно эвдемонистическим трактовкам, психологическое благополучие связано с реализацией объективно обоснованных потребностей, уходящих корнями в природу человека и способствующих развитию личности. Деятельность, вызывающая чувство благополучия, сопровождается переживанием вовлеченности, ощущением себя подлинным и чувством самовыражения (Ryan, Deci, 2001). Опираясь на понятия «полноценно функционирующая личность» (К. Рожерс), «самоактуализация» (А. Маслоу), «индивидуация» (К. Юнг), «воля к смыслу» (В. Франкл), «зрелость» (Г. Олпорт), «базовые жизненные стремления» (Ш. Бюлер), К. Рифф разработала эвдемонистический вариант структуры психологического благополучия (Ryff, Singer, 2008). В него входят 6 элементов позитивного функционирования личности: «принятие себя» (позитивная оценка себя, своей жизни), «личностный рост», «цель в жизни», «позитивные отношения с другими», «контроль над окружающей средой» (способность эффективно управлять своей жизнью и окружающей средой) и «автономия» (самодетерминация), включенные К. Рифф в опросник «Шкалы психологического благополучия» (Лепешинский, 2007). Э.Л. Деси и Р.М. Райан отмечают, что в концепции К. Рифф описываются проявления, характеристики психологического благополучия, и разрабатывают теорию самодетерминации, решая задачу рассмотрения с эвдемонистических позиций источников благополучия. Эти авторы выделяют три базовые потребности (в автономии, компетентности и связях с другими людьми), удовлетворение которых важно для ощущения контакта с собственным Я, целостности, жизнестойкости, психологического роста и благополучия. Удовлетворение фундаментальных потребностей сказывается как на субъективном, так и на эвдемоническом благополучии (Ryan, Deci, 2001). Но СБ может достигаться и другими способами. Из этого следует, что благополучие представляет собой многомерный конструкт, в который входят как гедонистические (удовлетворенность жизнью, субъективное благополучие), так и эвдемонистические (психологическое благополучие) элементы,

поскольку в исследованиях они проявляются как умеренно коррелирующие, но достаточно самостоятельные параметры счастья и смысла (Кужильная, 2015; Левит, 2015; Ryan, Deci, 2001). Вопрос о соотношении субъективного и психологического благополучия остается дискуссионным. Мы разделяем взгляды К. Рифф, которая считает СБ эмоциональным проявлением психологического благополучия (Ryff, Singer, 2008). Эта же идея прослеживается в предложенном П. Фесенко и Т. Шевеленковой определении психологического благополучия как интегральной характеристики достижения человеком позитивного функционирования, субъективно переживаемое как удовлетворенность собой и своей жизнью, и в том числе как ощущение счастья (Шевеленкова, Фесенко, 2005). Синтезируя гедонистические и эвдемонистические взгляды, СБ можно понимать как «эмоционально-оценочное отношение человека к своей жизни, личности, взаимоотношениям с другими и процессам, имеющим важное для него значение с точки зрения усвоенных нормативно-ценностных представлений о «благополучной» внешней и внутренней среде, выражающееся в удовлетворенности ею, ощущении счастья» (Шамионов, 2008, с. 11). В зависимости от ценностей и культурных норм разные аспекты жизни будут иметь для человека разную значимость и вносить больший или меньший вклад в результирующее переживание СБ (Батурин и др., 2013). Исследования психологического благополучия студентов разных курсов показали, что структура и теснота связей между удовлетворением потребностей в автономии, компетентности, связи с другими людьми и удовлетворенностью жизнью, позитивным и негативным аффектом, субъективным счастьем меняются в зависимости от курса и времени замера (начало, середина или конец семестра). Это может говорить о том, что в зависимости от актуальной ситуации удовлетворение одних потребностей более или менее значимо с точки зрения переживания счастья и удовлетворенности жизнью (Кулик, Акимова, 2016).

СБ как переживание характеризуется высокой обобщенностью и устойчивостью: относительно стабильные внешние условия (наиболее значительно — материальная обеспеченность и позитивные отношения с окружающими) и внутренние ресурсы (черты личности и стратегии совладающего поведения) выступают стабилизирующими буферами (Яремчук, 2013). Тем не менее существует ряд внешних (ситуативных, объективных) и внутренних (ценности, актуальные потребности, личностные особенности) факторов, влияющих на уровень СБ.

Выявление и анализ объективных факторов СБ, как правило, осуществляется в социологических и экономических исследованиях и опирается на гедонистическое понимание благополучия; в качестве его проявления фиксируют общую или частную удовлетворенность жизнью (Андреенкова, 2010). Выделяются частные сферы жизни, в которых конкретизируется общая удовлетворенность — профессиональная, физическая, социальная, финансовая, экологическая и т.д.

Эмпирические исследования обнаруживают следующее. Экономические и социальные показатели (уровень доходов населения, создание условий для реализации трудового и интеллектуального потенциала граждан, доступность образования и медицинского обслуживания, инвестиции в человеческий капитал, продолжительность жизни, формирование социальных фондов, количество самоубийств, уровень коррупции в разных сферах и т.д.), объективно отражающие картину того, насколько люди хорошо живут, в развитых странах и России за последние десятилетия заметно возрастали. При этом уровень СБ повысился не столь значительно (Батурин и др., 2013). Проведенное в России исследование удовлетворенностью жизнью в период с 1991 по 2006 г. показывает, что эта переменная связана с внешними социально-экономическими условиями. Во время ухудшения экономического положения средняя удовлетворенность жизнью в стране падала, а с улучшением общего состояния экономики и стабилизации обстановки опять росла (Андреенкова, 2010). Сопоставление индекса развития человеческого потенциала (ИРЧП — экономические показатели) с индексом социального благополучия (ИСБ — субъективная оценка удовлетворенности жизнью) в странах Европы дает основания говорить, что общие тенденции изменения этих параметров совпадают, но их максимумы и минимумы не синхронизированы по странам, а ИСБ могут заметно различаться в странах со схожими ИРЧП (Золотарева, Зайковская, 2015). В.А. Хашченко (2007) считает, что можно выделить 4 типа людей: с низким экономическим благополучием и неудовлетворенных жизнью, с высоким экономическим статусом, но также неудовлетворенных, малообеспеченных и довольных своей жизнью и, наконец, хорошо обеспеченных и удовлетворенных.

Согласно исследованиям У. Шиммака, доход является умеренным предиктором финансового удовлетворения ($r=0.27$), которое в свою очередь выступает существенным фактором общей удовлетворенности жизнью ($r=0.55$) (Пахоль, 2017). Обобщая ряд подобных исследований, можно отметить, что связь уровня дохода с удовлетворенностью жизнью выражена на диапазоне низких по-

казателей благосостояния, дальнейшее улучшение финансового положения мало определяет переживание человеком счастья. В более бедных странах ценность денег для удовлетворения потребностей (в том числе и связанных с личностным ростом) может быть более критичной, чем в стране, где большинство граждан имеют доступ к некоторым основным ресурсам для достижения своих целей. С эвдемонической точки зрения внимание к материальным благам и славе оттягивает ресурсы от реализации базовых потребностей и даже может фрустрировать их (например, потребность в автономии), т.е. увеличение субъективной значимости денег для человека снижает его психологическое благополучие. В развитых странах доход слабо связан с уровнем СБ, что может быть объяснено как «гедонистический бег по кругу» (с возрастанием возможностей растет и уровень притязаний) или как актуализация потребностей более высокого уровня на фоне удовлетворения потребностей предыдущих ступеней (Хашченко, 2007; Ryan, Deci, 2001).

В исследовании Н.В. Андреевской обнаружена взаимосвязь демографических, социально-психологических, микро- и макро-социальных факторов с уровнем удовлетворенности жизнью. При построении общей регрессионной модели большая часть коррелирующих перестала выделяться на уровне значимости. Достаточно существенно и автономно от других показателей на переживание СБ влияют только оценка макроэкономических условий, уровень оптимизма, состояние здоровья, оценка работы правительства и системы здравоохранения, внешняя оценка личности и личных достижений, личный доход. Причем перечисленные параметры объясняют только 37% общей вариативности оценок удовлетворенности жизнью (Андреевская, 2010). Показано, что вклад объективных факторов в оценку качества жизни опосредуется личностными ценностями человека: чем большую значимость имеют, например, семейные отношения, тем сильнее их актуальное состояние будет сказываться на переживании СБ (Болдырева, 2015; Шамионов, 2008).

Проведенный выше анализ позволяет утверждать, что объективные условия жизни влияют на переживание СБ (понимаемого в гедонистическом ключе), но не всегда однозначно, и их воздействие может опосредоваться личностными особенностями и установками субъекта.

Изучение факторов психологического благополучия, понимаемого в эвдемонистическом ключе, проводилось как поиск связи параметров, предложенных К. Рифф, с различными личностными особенностями. В исследовании Р.М. Деси и Э.Л. Райна обнаружено, что: выраженность экстраверсии сопряжена с самопринятием

и положительными отношениями с другими, нейротизм обратно коррелирует с самопринятием и автономией, добросовестность связана с самопринятием, социабельность — с положительными отношениями с другими, открытость опыту — с личностным ростом (Ryan, Deci, 2001). Те же составляющие психологического благополучия в корреляциях с факторами опросника Кетелла дают более схожие профили: практически все характеристики за исключением автономии повышаются с увеличением смелости, спокойствия, конформизма, высокого самоконтроля (Лепешинский, 2007).

Поскольку связь СБ с объективными условиями жизни субъекта изучалась только с позиций гедонистического подхода и не было получено однозначных результатов, в качестве перспектив дальнейших исследований можно обозначить комплексное (с учетом и гедонистических, и эвдемонистических трактовок) рассмотрение этого вопроса.

Учитывая, что для достижения СБ недостаточно удовлетворения потребностей (объективное благополучие), и то, что степень своей счастья человек оценивает, опираясь на внутренние критерии, ценности, которые могут сильно различаться в зависимости от культуры и социального опыта субъекта (возраста), необходимо специальное изучение СБ молодежи. В юношеском возрасте происходят серьезные изменения в самосознании, складывается устойчивая система ценностей, рефлексивируется и развивается собственный потенциал, внешние условия оцениваются с точки зрения предоставляемых возможностей для самореализации, и все это не может не сказываться на переживании молодыми людьми СБ (Болдырева, 2015; Тарасова, 2013).

Эмпирическое исследование связи оценки субъектом условий своей жизни с гедонистическими и эвдемонистическими аспектами субъективного благополучия

В проведенном нами исследовании в качестве основной гипотезы было выдвинуто предположение, что жизненные обстоятельства в большей мере сказываются на переживании СБ как счастья и удовлетворенности жизнью (гедонистический аспект) и менее тесно связаны с эвдемонистическими характеристиками СБ.

Выборка. В ходе исследования было опрошено 120 студентов различных вузов в возрасте от 18 до 26 лет, по 60 юношей и девушек.

Методики

1. Опросник «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф (Лепешинский, 2007). Опросник составлен в соответствии с многомерной моделью психологического благополучия К. Рифф (концепция относится к эвдемонистическим) и соответственно включает 6 шкал: положительное отношение к другим; автономия; управление окружением; личностный рост; цель в жизни; самопринятие.

2. Шкала субъективного счастья С. Любомирски (Осин, Леонтьев, 2008). Одношкальный экспресс-тест для измерения уровня СБ. Концепция С. Любомирски относится к гедонистическим.

3. Шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера (Там же). Краткий скрининговый одношкальный опросник, диагностирующий уровень субъективной удовлетворенности жизнью на основе гедонистического подхода Э. Динера.

4. Авторская анкета для опроса об объективных условиях жизни человека. Анкета составлена на основании предложенного Е.В. Балацким (2005) перечня 12 внешних факторов удовлетворенности жизнью. В оригинальном варианте предполагалось отмечать степень удовлетворенности по каждому из факторов, но поскольку нам было важно зафиксировать реальную обстановку, а не отношение к ней (что может расходиться), мы, оставив 5-уровневую градацию оценок, предлагали к каждому вопросу варианты ответов, характеризующие фактические условия жизни человека. В числе 12 факторов выделены: личная и семейная безопасность, материальное благополучие, семейное благополучие, достижение поставленных целей, творческая самореализация, плодотворный досуг, хороший климат, достойный социальный статус, эффективные неформальные контакты, социальная стабильность, комфортная среда обитания, хорошее здоровье. В анкете каждый фактор представлен в виде 3—4 вопросов. Всего 41 вопрос.

Обработка. Статистическая обработка данных проводилась в программах SPSS 15.0. и EQS 6.2. Были использованы следующие вычислительные процедуры: оценка согласованности пунктов опросников со шкалой (показатель альфа Кронбаха); эксплораторный факторный и иерархический кластерный анализ — для сокращения размерности и структурирования данных; корреляционный анализ Пирсона — для проверки частных связей между переменными; моделирование структурными уравнениями — для построения интегрированной системы связей между переменными.

Уточняя качество диагностического инструментария, мы вычисляли показатель альфа Кронбаха для шкал всех использованных опросников, в том числе и авторской анкеты. В результате все шкалы стандартизированных методик с удовлетворительными показателями согласованности были оставлены без изменений. Исходя из показателей альфы Кронбаха для шкал авторской анкеты, можно говорить, что вопросы, относящиеся к одному классу объективных факторов удовлетворенности жизнью, мало связаны между собой, поэтому был проведен эксплораторный факторный анализ для поиска структуры латентных переменных, более соответствующей эмпирическим данным. Были выделены 5 переменных (суммарный процент объясняемой дисперсии 51.14): возможности, предоставляемые государством; экономический статус семьи; болезненность; наличие свободного времени; наполненность жизни. Все эти шкалы имеют показатели согласованности более 0.5. Поскольку в нашей работе предпринимается попытка соотносить различные переменные как факторы и проявления СБ, для анализа важно, чтобы содержательно они как можно меньше дублировали друг друга и их количество было бы небольшим. Для группировки был проведен сначала эксплораторный факторный анализ, а затем (для уточнения) кластерный анализ. Среди групп элементов СБ получены объединения шкал, которые можно условно назвать гедонистическим («счастье») и эвдемонистическим/личностная зрелость («вера в себя», «зрелость», «положительные отношения к другими») аспектами СБ.

Основные результаты и их обсуждение

Предваряя содержательный анализ результатов, можно отметить, что собирательная переменная «счастье» получена нами из шкал «субъективное счастье» (С. Любомирски) и «удовлетворенность жизнью» (Э. Динер), которые обнаруживают тесную корреляционную связь (как и в работе: Осин, Леонтьев, 2008). Это может объясняться примерно равной степенью абстрактности и субъективности вопросов в обеих шкалах, а также содержательной близостью теоретических позиций авторов (обе теории относятся к гедонистическим). Три интегральные переменные, описывающие эвдемонистические аспекты СБ, составлены нами из шкал опросника К. Рифф и в некоторой степени могут быть соотнесены с тремя фундаментальными потребностями, выделяемыми в теории самодетерминации Деси и Райана («вера в себя» близка по смыслу «компетентности»; «положительное отношение к другим» практи-

чески синонимично потребности «связь с другими людьми»; «личностная зрелость» в меньшей степени сопоставима с «автономией», хотя включает независимость личности от мнения окружающих, что обозначается К. Рифф как «автономия»).

Коэффициенты частных корреляций гедонистических и эвдемонистических проявлений СБ с различными объективными (внешними) факторами представлены в таблице. Из таблицы можно видеть, что СБ, описываемое с гедонистических позиций как «счастье», увеличивается при более высоких оценках «возможностей, предоставляемых государством», «экономического статуса семьи», «наличия свободного времени» и «наполненности жизни», а возрастание «болезненности» уменьшает ощущение благополучия. Молодым людям свойственно строить планы на будущее, черпать вдохновение из открывающихся перспектив, и поэтому все выделенные нами характеристики внешней среды, сказывающиеся на переживании счастья и удовлетворенности жизнью, могут быть поняты как дающие или ограничивающие возможности реализации субъектом своего потенциала.

Связи оценки объективных условий жизни с гедонистическими и эвдемонистическими проявлениями СБ

Проявления СБ	Объективные условия жизни				
	Возможности, предоставляемые государством	Экономический статус семьи	Болезненность	Наличие свободного времени	Наполненность жизни
Вера в себя	0.240**	0.240**	-0.329**	0.296**	0.433**
Личностная зрелость	0.073	0.073	-0.111	0.115	0.232*
Положительное отношение к другим	0.156	0.156	-0.120	0.131	0.391**
Счастье	0.202*	0.202*	-0.278**	0.238**	0.419**

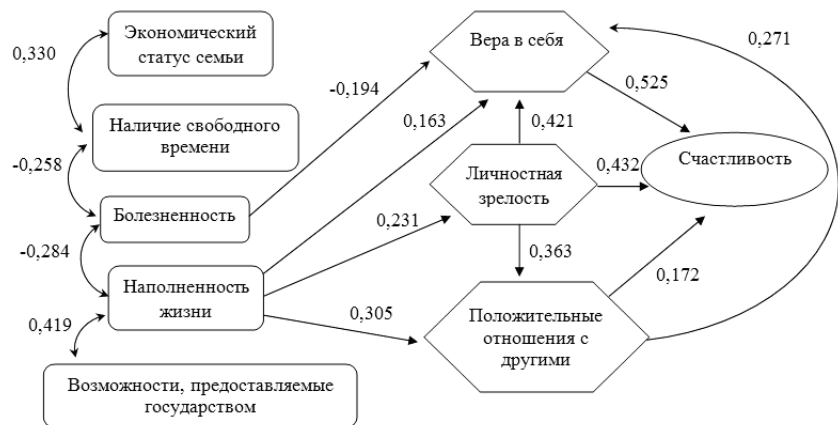
Примечание. * — $p < 0.05$; ** — $p < 0.01$.

Эвдемонистические проявления СБ (отраженные в шкалах «вера в себя», «личностная зрелость», «положительное отношение

к другим») по-разному связаны с особенностями объективных условий жизни человека. «Личностная зрелость» меньше всего сопряжена с жизненными обстоятельствами (значимо — только с «экономическим статусом семьи» и «наполненностью жизни»). Аналогичные, но более тесные связи имеет и «положительное отношение к другим». Отдельно нужно отметить, что «вера в себя» имеет такой же профиль статистически значимых корреляций с внешними факторами СБ, что и «счастье». Это не позволяет принять нашу исследовательскую гипотезу о том, что внешние (объективные) факторы в большей мере сказываются на переживании СБ как счастья и удовлетворенности жизнью (гедонистический аспект) и менее тесно связаны с эвдемонистическими характеристиками СБ. Комментируя найденные взаимосвязи «веры в себя» с оценкой субъектом обстоятельств своей жизни, следует указать, что данное проявление эвдемонистического СБ подразумевает (исходя из вошедших в характеристику шкал) положительное отношение к своим индивидуальным особенностям и высокую оценку своих способностей влиять на происходящие в жизни события. По-видимому, в юношеском возрасте мнение о себе и своих возможностях может меняться под воздействием внешней среды, из взаимодействия с которой человек получает факты, подкрепляющие или опровергающие данные суждения.

Поскольку результаты проведенного анализа не позволяют подтвердить выдвинутую нами гипотезу, построение общей системы связей факторов внешней среды с гедонистическими и эвдемонистическими проявлениями СБ представляется особенно интересным. Отображенное в таблице сходство корреляционных профилей по некоторым компонентам СБ позволяет предположить, что исследуемые конструкты частично перекрывают друг друга, поэтому для построения целостной картины взаимодействий между переменными мы использовали моделирование структурными уравнениями, позволяющее учитывать подобные наложения.

Рисунок отображает модель, статистически удовлетворительно ($\chi^2 = 29.327$, $df = 22$, $p = 0.135$, $CFI = 0.985$, $RMSEA = 0.053$) описывающую систему связей особенностей объективных условий жизни молодых людей и переживания ими СБ. Из рисунка следует, что при комплексном рассмотрении эвдемонистических характеристик СБ и факторов внешней среды последние не обнаруживают влияния на уровень «счастья», который в значительной мере объясняется вкладом переменных «вера в себя», «зрелость» и «положительные отношения с другими» (так как они имеют высокие детерминационные коэффициенты). Таким образом, по крайней



Модель влияния факторов внешней среды на компоненты СБ. Условные обозначения: прямоугольники — факторы внешней среды (объективные особенности жизненной ситуации); шестиугольники — эвдемонистические проявления СБ; овал — гедонистические характеристики СБ. Двухнаправленные стрелки — корреляционные связи; однонаправленные стрелки — детерминационные связи

мере в юношеском и молодом возрасте основным источником счастья для человека являются гармоничность отношений с окружающими и самоактуализация (Яремчук, 2013).

Схема, представленная на рисунке, позволяет увидеть, что объективные условия жизни не являются набором изолированных друг от друга переменных. Можно предположить, что образуемая ими система внешних воздействий приобретает пролонгированный характер и, аккумулируясь в характеристике «наполненность жизни», способна влиять на эвдемонистические проявления СБ. Однако, учитывая, что детерминационные коэффициенты в данном случае невысоки, описанное влияние не является решающим, т.е. выраженность «веры в себя», «личностной зрелости», «положительного отношения к другим» существенно зависит от каких-то других переменных, не рассматриваемых в нашем исследовании.

Вопрос о месте эвдемонистических черт в системе СБ является дискуссионным. Даже в концепции К. Рифф нет однозначной трактовки: эти черты рассматриваются и как проявления, результат достижения психологического благополучия, и как факторы, необходимые для его переживания (Ryff, Singer, 2008). На наш взгляд, эвдемонистические характеристики играют роль автоматически срабатывающего буферного механизма, преобразующего лич-

ностные смыслы менее существенных объективных обстоятельств таким образом, чтобы поддерживать уровень СБ. В случае, когда внешние условия жизни изменяются значительно и сказываются на реализации потребностей, определяющих ощущение СБ, запускается активность субъекта, которая может быть направлена на преобразование себя или обстоятельств и среды (Яремчук, 2013; Lyubomirsky et al., 2005).

Заключение

В юношеском и молодом возрасте переживание счастья и удовлетворенности жизнью (гедонистические аспекты СБ) сопряжено как с объективными особенностями условий среды, так и с эвдемонистическими характеристиками личности.

Поэлементный анализ позволяет утверждать, что экономический статус семьи, наличие свободного времени, возможности, предоставляемые государством, болезненность как проявления объективных условий жизни молодого человека оказывают влияние на его ощущение счастья и веру в себя.

Комплексное рассмотрение всех проявлений СБ показывает, что наполненность жизни — наиболее значимый фактор среды, сказывающийся и на гедонистических, и на эвдемонистических аспектах СБ. Однако в конечном итоге переживание счастья и удовлетворенности жизнью в юношеском и молодом возрасте преимущественно связано с эвдемонистическими характеристиками личности — верой в себя, личностной зрелостью и ценностью положительных отношений с другими. Реализация своего потенциала выступает центральным фактором гедонистических аспектов СБ, т.е. к положительным эмоциям приводят далеко не только достижение позитивного результата, приятная и ненапряженная активность и удовлетворяющие потребности условия жизни, но и в значительной мере осмысленность жизни, гармоничные отношения с окружающими и личностная работа над собой.

Поскольку нами обнаружено, что объективные условия жизни хотя и влияют на эвдемонистические проявления СБ, но определяют их в целом незначительно, перспектива дальнейших исследований может быть связана с изучением факторов эвдемонистических характеристик СБ в юношеском возрасте. Кроме того, поскольку конструкты, описывающие различные элементы СБ, сложно переплетены между собой, следует стремиться организовывать разработку этой феноменологической сферы комплексно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Андреенкова Н.В. Сравнительный анализ удовлетворенности жизнью и определяющих ее факторов // Мониторинг общественного мнения. 2010. № 5. С. 189—215.
- Аргайл М. Психология счастья. СПб.: Питер, 2003.
- Балацкий Е.В. Факторы удовлетворенности жизнью: измерение и интегральные показатели // Мониторинг общественного мнения. 2005. № 4. С. 42—52.
- Батурина Н.А., Башкатов С.А., Гафарова Н.В. Теоретическая модель субъективного благополучия // Вестник Южно-Уральского гос. ун-та. 2013. № 4. С. 4—13.
- Болдырева Т.А. Взаимосвязь качества жизни и некоторых объективных и субъективных факторов жизнедеятельности студентов (на примере Оренбургского государственного университета) // Вестник Оренбургского гос. ун-та. 2015. № 2. С. 184—188.
- Деменев А.Г. Субъективистские и объективистские теории в современных исследованиях счастья // Вестник Волгоградского гос. ун-та. Сер. 7. Философия. 2016. № 4. С. 7—15.
- Золотарева Г.А., Зайковская А.С. Сопоставление объективных и субъективных оценок благополучия населения в странах Европы // Экономика, управление, финансы: Материалы IV Международной научной конференции (г. Пермь, апрель 2015 г.). Пермь: Зебра, 2015. С. 29—31.
- Карапетян Л.В. Теоретические подходы к пониманию субъективного благополучия // Известия Уральского федерального ун-та. 2014. № 1. С. 171—182.
- Кужильная А.В. О подходах к изучению субъективного благополучия личности в зарубежных исследованиях // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2015. № 1. С. 83—86.
- Кулик А.А., Акимова А.А. Субъективное благополучие молодежи (на примере студентов первых и выпускных курсов) // Ученые записки Забайкальского гос. ун-та. Сер. Педагогика. Психология. 2016. Т. 11. № 2. С. 170—177.
- Куликов Л.В. Детерминанты удовлетворенности жизнью // Общество и политика / Под ред. В.Ю. Большакова. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. С. 476—510.
- Левит Л.З. Счастье и смысл: дискутируя с М. Селигманом // Известия Саратовского ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4. № 1. С. 25—27.
- Лепешинский Н.Н. Адаптация опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 3. С. 24—37.
- Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. М.: Институт социологии РАН, Российское общество социологов, 2008. С. 171—173.
- Пахоль Б.Е. Субъективное и психологическое благополучие: современные и классические подходы, модели и факторы // Украинский психологический журнал. 2017. № 1. С. 80—104.

- Тарасова Л.Е. Самоотношение как детерминанта субъективного благополучия личности // Известия Саратовского ун-та. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2013. Т. 13. № 3. С. 86—89.
- Хащенко В.А. Типология субъективного экономического благополучия // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 1. С. 58—69.
- Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. Саратов: Научная книга, 2008.
- Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методик исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95—129.
- Яремчук С.В. Субъективное благополучие как компонент ценностно-смысловой сферы личности // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 5. С. 85—95.
- Lyubomirsky S., King L., Diener E. The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? // Psychological Bulletin. 2005. Vol. 131. N 6. P. 803—855. doi: 10.1037/0033-2909.131.6.803
- Ryan R.M., Deci E.L. On happiness and human potentials: A revive of research on hedonic and eudaimonic well-being // Annual Review of Psychology. 2001. Vol. 52. P.141-166. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.141
- Ryff C., Singer B. Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being // Journal of Happiness Studies. 2008. Vol. 9 (1). P. 13—39. doi: 10.1007/s10902-006-9019-0

Поступила в редакцию 07.06.17
Принята к публикации 21.06.17

THE CONCEPT OF SUBJECTIVE WELL-BEING IN THE HEDONISTIC AND EUDEMONISTIC APPROACHES

Alexander M. Rikel¹, Anna A. Tuniyants², Nilyufar Batyrova²

¹ Lomonosov Moscow State University, Faculty of Psychology, Moscow, Russia

² Branch of Lomonosov Moscow State University in Tashkent, Uzbekistan

Abstract: In different studies the concept of “subjective well-being” varies with related concepts and constructs (“life satisfaction”, “happiness”, “psychological well-being”). Hedonic traditions of interpretation of subjective well-being involve affective experiences as a central component, and eudmonistic variants emphasize the importance of self-realization processes of the individuals. Subjective well-being when considering it as satisfaction with life is determined by the objective

conditions of human existence, but sometimes indirectly. The article describes the main results of an empirical study of eudemonic and hedonistic factors, conducted on 120 young people (students, 18–26, 60 male and 60 female). The hedonistic aspect of subjective well-being is connected both with the conditions of the environment and with personal characteristics, including eudemonistic. These objective and subjective characteristics can be called factors that determine the level of subjective well-being, but since it performs regulatory functions and directs the transforming activity of the subject, it is more correct to talk about the interdependence of these parameters. Self-relationship is connected with a sense of subjective well-being - positive self-perception, self-interest and self-acceptance increase subjective well-being, but in combination with unfavorable external conditions (in particular, low life fullness), on the contrary, reduce the experience of happiness and satisfaction. At the same time, the most important thing in experiencing happiness and satisfaction with life in adolescence is the eudemonic characteristics of a person — self-belief, maturity and the value of positive relationships with others. Realization of the potential acts as the central factor of hedonistic aspects of subjective well-being.

Key words: subjective well-being, psychological well-being, life satisfaction, external and internal factors of subjective well-being.

References:

- Andreenkova, N.V. (2010) Sravnitel'nyy analiz udovletvorennosti zhizn'yu i opredelyayushchikh ee faktorov. *Monitoring obshchestvennogo mneniya* [Monitoring of public opinion], 5, 189—215.
- Argayl, M. (2003) *Psikhologiya schast'ya* [Psychology of happiness]. St. Petersburg: Piter.
- Balatskiy, E.V. (2005) Faktory udovletvorennosti zhizn'yu: izmerenie i integral'nye pokazateli. *Monitoring obshchestvennogo mneniya* [Monitoring of public opinion], 4, 42—52.
- Baturin, N.A., Bashkatov, S.A., Gafarova, N.V. (2013) Teoreticheskaya model' sub'ektivnogo blagopoluchiya. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gos. un-ta* [Bulletin of the South Ural state university], 4, 4—13.
- Boldyreva, T.A. (2015) Vzaimosvyaz' kachestva zhizni i nekotorykh ob'ektivnykh i sub'ektivnykh faktorov zhiznedeyatel'nosti studentov (na primere Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta). *Vestnik Orenburgskogo gos. un-ta* [Bulletin of the Orenburg state university], 2, 184—188.
- Demenev, A.G. (2016) Sub'ektivistskie i ob'ektivistskie teorii v sovremennykh issledovaniyakh schast'ya. *Vestnik Volgogradskogo gos. un-ta. Ser. 7. Filosofiya* [Bulletin of Volgograd state university. Ser. 7. Philosophy], 4, 7—15.
- Karapetyan, L.V. (2014) Teoreticheskie podkhody k ponimaniyu sub'ektivnogo blagopoluchiya. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo un-ta* [News of the Ural Federal University], № 1, 171—182.

- Khashchenko, V.A. (2007) Tipologiya sub'ektivnogo ekonomicheskogo blagopoluchiya. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 28, 1, 58—69.
- Kulik, A.A., Akimova, A.A. (2016) Sub'ektivnoe blagopoluchie molodezhi (na primere studentov pervykh i vypusnykh kursov). *Uchenye zapiski Zabayskogo gos. un-ta. Ser. Pedagogika. Psikhologiya* [Scientific notes Zabaikalsky University. Ser. Pedagogy. Psychology], 11, 2, 170—177.
- Kulikov, L.V. (2000) Determinanty udovletvorennosti zhizn'yu. In V.Yu. Bol'shakov (Ed.) *Obshchestvo i politika* [Society and politics] (pp. 476—510). St. Petersburg: Izd-vo SPbGU.
- Kuzhil'naya, A.V. (2015) O podkhodakh k izucheniyu sub'ektivnogo blagopoluchiya lichnosti v zarubezhnykh issledovaniyakh. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh* [Psycho-pedagogy in law enforcement agencies], 1, 83—86.
- Levit, L.Z. (2015) Schast'e i smysl: diskutiruya s M. Seligmanom. *Izvestiya Saratovskogo un-ta. Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya* [News of the Saratov University. Ser. Acmeology of education. Developmental Psychology], 4, 1, 25—27.
- Lepeshinskiy, N.N. (2007) Adaptatsiya oprosnika «Shkaly psikhologicheskogo blagopoluchiya» K. Riff. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 28, 3, 24—37.
- Lyubomirsky, S., King, L., Diener, E. (2005) The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 6, 803—855. doi: 10.1037/0033-2909.131.6.803
- Osin, E.N., Leont'ev, D.A. (2008) Aprobatsiya russkoyazychnykh versiy dvukh shkal ekspres-otsenki sub'ektivnogo blagopoluchiya. In: Materialy III Vserossiyskogo sotsiologicheskogo kongressa [Materials of III All-Russian Sociological Congress] (pp. 171—173). Moscow: Institut sotsiologii RAN, Rossiyskoe obshchestvo sotsiologov.
- Pakhol', B.E. (2017) Sub'ektivnoe i psikhologicheskoe blagopoluchie: sovremennyye i klassicheskie podkhody, modeli i faktory. *Ukrainskiy psikhologicheskii zhurnal* [Ukrainian Psychological Journal], 1, 80—104.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2001) On happiness and human potentials: A revive of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141—166. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.141
- Ryff, C., Singer, B. (2008) Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 1, 13—39. doi: 10.1007/s10902-006-9019-0
- Shamionov, R.M. (2008) *Sub'ektivnoe blagopoluchie lichnosti: psikhologicheskaya kartina i faktory* [Subjective well-being of the individual: the psychological picture and factors]. Saratov: Nauchnaya kniga.
- Shevelenkova, T.D., Fesenko, P.P. (2005) Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti (obzor osnovnykh kontseptsiy i metodik issledovaniya). *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychological diagnostics], 3, 95—129.

Tarasova, L.E. (2013) Samootnoshenie kak determinanta sub'ektivnogo blagopoluchiya lichnosti. *Izvestiya Saratovskogo un-ta. Ser. Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika* [News of the Saratov University. Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy], 13, 3, 86—89.

Yaremchuk, S.V. (2013) Sub'ektivnoe blagopoluchie kak komponent tsennostno-smyslovoy sfery lichnosti. *Psikhologicheskiy zhurnal* [Psychological journal], 34, 5, 85—95.

Zolotareva, G.A., Zaykovskaya, A.S. (2015) Sopostavlenie ob'ektivnykh i sub'ektivnykh otsenok blagopoluchiya naseleniya v stranakh Evropy. In: *Ekonomika, upravlenie, finansy: Materialy IV Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii (g. Perm', aprel' 2015 g.)* [Economics, management, finance: Proceedings of the IV International Scientific Conference (Perm, April 2015)] (pp. 29—31). Perm': Zebra.

Original manuscript received June, 07, 2017

Revised manuscript accepted June, 21, 2017

УДК 159.9.072+656.13

doi: 10.11621/vsp.2017.02.83

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПРОГНОСТИЧЕСКИЙ ФАКТОР НАДЕЖНОСТИ ВОДИТЕЛЯ

Ю. И. Лобанова

В статье обосновывается влияние планирующего стиля деятельности на надежность деятельности водителя. Работа включает описание процесса создания и апробации опросника «Индивидуальный стиль деятельности водителя». Опросник содержит вопросы, оценивающие средства, используемые водителем для осуществления деятельности (в частности, обращение к сохранению информации относительно дорожной среды, схем организации дорожного движения на конкретном маршруте). Представлены данные по проверке надежности опросника (внутренней согласованности и ретестовой). Описана процедура оценки компенсирующего влияния планирующего стиля деятельности водителя на надежность деятельности при невысокой скорости переключения внимания. Компенсационный эффект определялся по соотношению уровня соответствия требованиям деятельности по скорости переключения внимания и сформированности планирующего стиля деятельности. Надежность деятельности водителей оценивалась группой экспертов посредством учета количества и типа аварий с участием водителей. Исследована корреляционная связь между надежностью водителя на протяжении жизни и в течение последнего года. Показана возможность прогноза надежности (безаварийности) водительской деятельности с помощью регрессионного уравнения, содержащего фактор, включающий такие переменные, как возраст, социальный статус, отношение к транспортной сфере, индивидуальный стиль деятельности, надежность на протяжении жизни. Более высокий уровень надежности

Лобанова Юлия Игоревна — кандидат психологических наук, доцент кафедры управления организацией ф-та экономики и менеджмента Санкт-Петербургского государственного архитектурно-строительного университета (СПбГАСУ). *E-mail*: gretta25@list.ru

водительской деятельности определяется сочетанием более высокого социального статуса водителя при большей его связанности с транспортной сферой, более зрелым возрастом, более выражено планирующим стилем деятельности и более высоким уровнем надежности деятельности на протяжении жизни. Результаты могут быть использованы при подготовке водителей-любителей, так как данная категория участников дорожного движения многочисленна и очень дифференцирована по уровню пригодности к вождению. Стиль деятельности выступает залогом поддержания определенного уровня надежности.

Ключевые слова: опросник «Индивидуальный стиль деятельности водителя», надежность деятельности, прогноз, компенсация, скорость переключения внимания.

Статистика дорожно-транспортных происшествий (ДТП) в Российской Федерации не внушает большого оптимизма (Решетова, 2016; Интернет-сайт МВД РФ), и это при том, что уровень автомобилизации в стране по сравнению с развитыми западными странами не слишком высок. Каждое конкретное ДТП — это чаще всего стечение целого ряда обстоятельств. Проблемы могут находиться в любой из подсистем системы «водитель—автомобиль—дорога—среда» (ВАДС): в самом водителе, в техническом состоянии транспортного средства, в качестве дорожного покрытия, знаков, разметки и т.п., а также в их сочетании (Лобанова, 2016; Романов, 2003). Определение вины конкретного водителя в развитии и исходе какой-то дорожной ситуации не снимает проблему аварийности в рамках всего дорожного движения. Решение этой проблемы связано с профилактикой аварийности, для осуществления которой важно не просто установить виновных, но и спрогнозировать аварийность/безаварийность водителя в дальнейшем (при разных режимах деятельности). В одной из работ (Лобанова, 2017) мы уже предлагали осуществлять такой прогноз исходя из особенностей стиля вождения. В данной статье особое внимание будет уделено прогнозу аварийности/безаварийности водителей в зависимости от выраженности у них планирующего стиля деятельности.

Опросник «Индивидуальный стиль деятельности водителя» (ИСДВ): создание и апробация

Для оценки стиля деятельности водителей использовался опросник «Индивидуальный стиль деятельности водителя» (ИСДВ), разработанный первоначально как одна из шкал («планирование —

импульсивность») опросника «Стиль вождения» (Лобанова, 2014). Указанная шкала создавалась на основе следующих положений:

1) вождение — это деятельность, включающая в себя работу с информацией (Романов, 2002), которая предъявляет особые требования к скорости ее обработки водителем и прежде всего к характеристикам внимания (Виноградов и др., 1991);

2) водители с высокой скоростью переключения внимания активнее и чаще маневрируют в процессе вождения безопасно (безаварийно), водители со средней и низкой скоростью чаще совершают ошибки при маневрировании (Полянова, 1989);

3) стиль деятельности может способствовать ее эффективности, при этом способы и средства, избираемые работниками (в том числе водителями) для решения задач деятельности, могут различаться (Толочек, 2000);

4) вождение — это совмещенная многокомпонентная деятельность (Козлов, 2012); при ее исполнении уменьшение значения одного подвида деятельности позволяет высвободить время и ресурсы для других подвигов (Лобанова, 2016).

5) ориентация на маршруте (как один из подвигов водительской деятельности) (Козлов, 2012) требует хорошей зрительной ориентации и высокой скорости распознавания стимулов, но опора на долговременную память позволяет производить вместо поиска и распознавания стимулов только их сличение с информацией, хранящейся в памяти.

Вопросы для опросника ИСДВ формулировались на основе включенного наблюдения за работой четырех инструкторов по практическому вождению, различавшихся по особенностям индивидуального стиля водительской деятельности, а также на основе наблюдения исследователем за собой как учеником и водителем (самонаблюдения).

Опросник ИСДВ состоит из 16 вопросов, разбивающихся на 2 группы. Одна группа вопросов касается особенностей запоминания и сохранения информации о маршрутах, схемах дорожного движения на разных перекрестках, знаках дорожного движения на конкретных маршрутах и особенностях их размещения. Другая группа вопросов имеет отношение к особенностям восприятия и обработки информации, поступающей непосредственно по ходу движения, а также к оценке стремления водителя к созданию за счет собственного поведения и действий необходимости ее быстрой/небыстрой обработки (фактически создания субъективно

удобных/неудобных условий деятельности). Кроме того, вопросы так или иначе касаются особенностей водительского поведения, оговоренных правилами дорожного движения и являющихся приемлемыми и даже социально желательными. Опросник полностью см. в работе: Лобанова, 2014.

С.С. Бубнова (2015) изучала ПВК операторов и обнаружила две независимые подструктуры, предопределяющие эффективность их деятельности, — внимание и память. В подструктуру внимания ею были включены такие характеристики внимания, как устойчивость, концентрация и распределение; скорость переключения внимания не анализировалась. В подструктуру памяти была включена только зрительная оперативная память; долговременная память не анализировалась. Между тем в связи с особенностями водительской деятельности, в рамках которой возможно изучение и сохранение в памяти информации относительно элементов дорожной среды и схем организации дорожного движения на определенных маршрутах, долговременная память может иметь особое значение.

Наш опросник ИСДВ включает в себя как вопросы, направленные на оценку привлечения возможностей изучения и сохранения в долговременной памяти элементов маршрута, так и вопросы, сориентированные на оценку объема информации относительно дорожной среды и поведения других участников дорожного движения, привлекаемой водителем для решения задач водительской деятельности непосредственно в процессе вождения. В силу сказанного опросник ИСДВ фактически направлен на оценку использования водителем сразу двух компонентов, составляющих стиль деятельности водителя. Третий компонент (опора на произвольную память) может оцениваться с помощью опросника только косвенно, поскольку использование данного типа способов и средств деятельности может не осознаваться совсем или осознаваться в слабой степени самим водителем.

Проверка надежности опросника ИСДВ

Проверка опросника ИСДВ (16 вопросов) на надежность как единой шкалы с помощью коэффициента альфа Кронбаха дала результат 0.59 (0.605 для стандартизированных компонентов). Некоторые авторы называют такой результат сомнительным (Наследов, 2005), другие (напр.: Митина, 2015) — вполне приемлемым.

Факторный анализ ответов 433 испытуемых на отдельные вопросы (метод максимального правдоподобия) с вращением вари-

макс позволил разделить вопросы на две группы. Первая группа объединяет вопросы, которые направлены на особенности использования возможностей долговременной памяти (номера 1, 2, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14), второй — вопросы, подводящие к анализу особенностей получения информации непосредственно по ходу движения (номера 3, 4, 5, 7, 15, 16). Поэтому для дополнительной проверки надежности опросника было решено разделить вопросы на две шкалы: 1) работа со зрительной информацией по ходу движения; 2) опора на долговременную память по ходу движения.

Анализ надежности подшкалы «память» в отдельности дал значение коэффициента альфа Кронбаха 0.63.

Таким образом, созданный нами опросник ИСДВ позволяет оценивать сложный конструкт «стиль индивидуальной деятельности водителя», базирующийся на использовании двух подвидов способов и средств деятельности и на двух подгруппах ПВК водителя как человека-оператора. Следовательно, оценочная шкала опросника не является высокоспецифичной: вопросы могут быть не столь согласованы, как в шкалах, оценивающих интеллект или личностные свойства. Следовательно, представляется возможным сделать вывод, что сконструированный нами опросник ИСДВ может быть использован как вполне надежный инструмент исследования. Отметим, что ранее шкала прошла проверку на ретестовую надежность (Лобанова, 2016).

С учетом результатов факторного анализа интерпретация данных, получаемых с помощью опросника ИСДВ, должна быть несколько иной, чем нам представлялось ранее. В частности, разделение водителей на подгруппы (в зависимости от значения среднего и среднеквадратичного отклонения) следует интерпретировать следующим образом:

— набранные по опроснику 26—32 балла (высокие значения), по-видимому, означают, что водители максимально опираются на две группы средств для решения задач деятельности в процессе вождения: используют возможности и долговременной памяти (в том числе произвольно), и зрительной ориентации;

— 19—25 баллов характеризуют водителей, частично использующих и те и другие средства, а также водителей, использующих в большей степени зрительную ориентацию, а на память опирающихся в слабой степени и скорее произвольно;

— 18 баллов и ниже (низкие значения) означают, что водитель использует обе группы средств в слабой степени или опирается только на одну (возможно, в недостаточной мере).

Соответственно водителей первой группы (владеющих и использующих «планирующий» стиль деятельности) следует отнести к водителям с избыточным уровнем надежности, а водителей второй группы (со стилем, названным нами универсальным, или переходным) — к компенсированным (за счет соответствия требованиям деятельности по уровню развития ПВК, прежде всего характеристик внимания) или с компенсирующим стилем деятельности (за счет опоры на долговременную память). Водители третьей группы (с импульсивным стилем) — не компенсированы.

Цель, гипотеза и задачи эмпирического исследования

Цель проведенного эмпирического исследования заключалась в проверке следующей гипотезы: прогноз надежности деятельности водителя (и аварийности соответственно) определяется рядом факторов, одним из которых является стиль его деятельности (планирующий — универсальный — импульсивный). Ранее в одной из статей (Лобанова, 2013) мы уже указывали на компенсаторный эффект, оказываемый планирующим стилем деятельности у водителей с невысокой скоростью переключения внимания.

Для проверки гипотезы последовательно решался ряд задач: 1) подбор методов для проведения эмпирического исследования; 2) оценка уровня аварийности опрашиваемых водителей и надежности их деятельности (исходя из анализа типа и количества ДТП, в которых они принимали участие); 3) сбор информации относительно социальных характеристик опрашиваемых (возраст, социальный статус, отношение к транспортной сфере).

В процессе решения первой задачи для диагностики скорости переключения внимания была отобрана красно-черная таблица Шульте—Платонова, для оценки стиля деятельности водителя — опросник ИСДВ. В зависимости от сочетания баллов, набранных водителем по этим двум методикам, ему присваивался уровень компенсированности от 1 до 9. 1-й уровень (6 и менее пар букв, найденных за 5 минут) соответствовал скорости переключения внимания, недостаточной для управления транспортным средством (Виноградов и др., 1991) при зафиксированном импульсивном стиле деятельности (18 и ниже баллов по опроснику). 9-й уровень (13 и больше пар букв, найденных за 5 минут) соответствовал высокой скорости переключения внимания при выраженно планирующем стиле деятельности (25 баллов и выше). Остальные сочетания

давали промежуточные 7 уровней. Среди обследованных нами водителей большинство было отнесено в группу с уровнями компенсированности от 4-го до 9-го и менее 17% — к некомпенсированным (уровни 1—3).

Для решения второй задачи — оценки уровня аварийности — водители были вначале опрошены относительно ДТП, которые случались у них в течение всего водительского стажа. 0 баллов присваивался водителям, имеющим неоднократные аварии по собственной вине, 3 балла — безаварийным водителям, 1 и 2 — имеющим аварии по обоюдной или чужой вине соответственно. Ранговая корреляция между уровнем компенсированности и уровнем безаварийности (рассматриваемым в качестве показателя надежности деятельности) равна 0.263 (ранговая корреляция Спирмана), уровень значимости 0.039 при $n=62$. Иными словами, более выраженный уровень компенсированности соответствует и более высокому уровню безаварийности.

Для перехода от информации относительно ДТП, имевших место в биографии водителя, к оценке надежности его деятельности было решено использовать экспертные оценки. Экспертную группу составили 20 человек. Среди них: профессиональные водители (работающие по найму в настоящее время и имеющие стаж вождения более 10 лет); специалисты по безопасности дорожного движения (кандидаты наук и магистры по данному направлению подготовки); кандидаты и доктора психологических наук, имеющие опыт вождения более 10 лет; автолюбители со стажем более 10 лет; лица, проходящие переподготовку на инструктора по практическому вождению и преподаватели по теории в автошколе.

Эксперты оценивали надежность деятельности водителей исходя из следующей информации: наличие в опыте и количество ДТП, тип ДТП (чья вина: чужая, своя, обоюдная), стаж вождения, отнесенность водителя к группе профессиональных водителей или автолюбителей. Надежность водителей оценивалась дважды: в течение всего стажа вождения и (отдельно) в течение последнего года. В выборку исследования вошло 105 человек — две кардинально отличавшиеся по возрастным и статусным характеристикам группы: профессиональные водители автобусов и водители-любители со стажем до 2 лет. Отметим, что между оценками надежности на протяжении жизни и за последний год есть значимая корреляционная связь — 0.663 (уровень значимости на уровне 0.01).

Наконец, на описанной выше выборке в 105 человек был проведен факторный анализ (методом максимального правдоподобия)

таких данных, как возраст, статус, отношение к транспортной сфере, надежность в течение жизни. Все анализируемые данные вошли в один фактор со следующими весами: возраст 0.911; стаж 0.863; планирование (выраженность планирующего стиля деятельности) 0.535; надежность на протяжении жизни (по экспертным оценкам) 0.326; социальный статус 0.994; отношение к транспортной сфере 0.990.

Регрессионный анализ влияния выделенного фактора на уровень надежности деятельности в течение последнего года может быть представлен с помощью следующей модели (таблица).

Регрессионная модель надежности деятельности водителя

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
1	0.640 ^a	0.410	0.404	1.26769

a — Предикторы: (константа), REGR factor score 1 for analysis 1 (фактор 1 — «Склонность к планированию»)

В качестве основного предиктора в регрессионном уравнении выступает выделенный в результате факторного анализа фактор 1, условно названный нами склонностью к планированию. Полученные цифры означают, что выделенный фактор предопределяет более 40% дисперсии такой переменной, как надежность деятельности (актуальная). Значение коэффициента указывает на значительную предопределенность надежности деятельности водителя склонностью к планированию.

Выводы

1. Надежность деятельности водителя на значимом уровне связана с его стилем деятельности: планирующие водители меньше попадают в ДТП, особенно по своей вине, что связано с компенсирующим эффектом данного стиля.

2. Прогноз надежности на ближайшее время (вероятность непопадания в ДТП) может осуществляться на основе учета таких данных, как возраст, социальный статус, отношение к транспортной сфере, выраженность планирующего стиля деятельности, надежность деятельности в течение жизни.

3. Регрессионная модель имеет неплохие показатели. Однако чтобы сделать ее максимально прогностичной, работу в данном направлении следует продолжить, изучая другие факторы, способные оказать влияние на надежность деятельности водителя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бубнова С.С. Система профессионально важных качеств и индивидуальный стиль деятельности // Психология способностей. Современное состояние и перспективы исследований: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 60-летию со дня рождения В.Н. Дружинина (Москва, 25—26 сентября 2015 г.). М.: ИП РАН, 2015. С. 42—44.

Виноградов Ю.И., Артамонова Л.А., Бушухин А.В., Лапченко В.Н. Психофизиологический отбор кандидатов на обучение профессии водителей автотранспортных средств: методическое пособие. Л.: НИИ профтехобразования, 1991.

Интернет-сайт Министерства внутренних дел РФ: <http://www.mvd.ru>

Козлов Е.В. Психофизиологическое обоснование необходимости совершенствования системы подготовки водителей: Автореф. дисс. ... канд. мед. наук. М., 2012.

Лобанова Ю.И. Планирующий стиль деятельности водителя: описание, диагностика, компенсационные возможности // Вестник гражданских инженеров. 2014. № 4. С. 140—147.

Лобанова Ю.И. Психология безопасного автовождения. СПб.: СПбГАСУ, 2016.

Лобанова Ю.И. О возможностях прогноза аварийности водителей // Вестник Южно-Уральского гос. ун-та. Сер. Психология. 2017. Т. 10. № 1. С. 74—87.

Митина О.В. Альфа Кронбаха: когда и зачем ее считать // Современная психодиагностика России. Преодоление кризиса: Материалы III Всероссийской конференции (Челябинск, 9—11 сентября 2015 г.): В 2 т. / Отв. ред. Н.А. Батулин. Челябинск: ИЦ ЮУрГУ, 2015. Т. 1. С. 232—240.

Наследов А.Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. СПб.: Питер, 2005.

Полянова Т.А. Стратегия деятельности водителей автомобилей в связи с индивидуальными особенностями: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1989.

Решетова Е.М. Институциональные факторы повышения безопасности дорожного движения // Роль гражданского общества в повышении безопасности дорожного движения: К VI Международному конгрессу «Безопасность на дорогах ради безопасности жизни» (Санкт-Петербург, 28—30 сентября 2016 г.). С. 46—58.

Романов А.Н. Автотранспортная психология: учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 2002.

Толочек В.А. Стили профессиональной деятельности. М.: Смысл, 2000.

Lobanova J. Psychological factors influencing creation of individual driving style characteristics and efficiency of instructing on practical vehicle driving // World Applied Sciences Journal. 2013. N 23 (7). P. 883—886.

Поступила в редакцию 09.07.17
Принята к публикации 30.07.17

INDIVIDUAL STYLE OF ACTIVITY AS A PROGNOSTIC FACTOR IN THE RELIABILITY OF THE DRIVER

Yulia I. Lobanova

Saint-Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering, the Faculty of Economic and Management

Abstract: The article substantiates the influence of the planning style of activity on the reliability of the driver's activity. The work includes the description of the process of creating and approving the questionnaire «Individual style of driver's activity». The questionnaire contains questions assessing the means used by the driver to carry out activities (in particular, referring to the preservation of information on the road environment, schemes for organizing traffic on a particular route). Data on the reliability of the questionnaire (internal consistency and retest) are presented. The procedure for estimating the compensating effect of the planning style of the driver's activity on the reliability of the activity with a low speed of switching of attention is described. Compensation effect was determined by the ratio of the level of compliance with the requirements of the activity for the speed of switching of attention and the formation of a planning style of activity. The reliability of the drivers' activity was evaluated by a group of experts by recording the number and type of accidents involving drivers. The correlation between the reliability of the driver during life and during the last year was investigated. A higher level of reliability of driving activity is determined by a combination of a higher social status of the driver, with its greater connection with the transport sector, a more mature age, a more markedly planned style of activity, and a higher level of reliability of activities throughout life.

Key words: Questionnaire "Individual style of driver's activity", operational reliability, forecast, compensation, speed of attention switching.

References:

Bubnova, S.S. (2015) Sistema professional'no vazhnykh kachestv i individual'nyy stil' deyatel'nosti // *Psikhologiya sposobnostey. Sovremennoe sostoyanie i perspektivy issledovaniy: Materialy Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii, posvyashchennoy 60-letiyu so dnya rozhdeniya V.N. Druzhinina* (Moscow, 25—26 sentyabrya 2015 g.) [Psychology of abilities. Current state and prospects of research: Materials of the All-Russian Scientific Conference, dedicated to the 60th anniversary of the birth of V.N. Druzhinin (Moscow, September 25—26, 2015)] (pp. 42—44). Moscow: IP RAN.

Internet-sayt Ministerstva Vnutrennikh Del RF [Internet-site of the Ministry of the Interior of the Russian Federation]: <http://www.mvd.ru>

Kozlov, E.V. (2012) *Psikhofiziologicheskoe obosnovanie neobkhodimosti sovershenstvovaniya sistemy podgotovki voditeley: Avtoref. diss. ... kand. med. nauk* [Psychophysiological substantiation of the need to improve the driver training system: Author's abstract diss. ... cand. med. sciences]. Moscow.

Lobanova, J. (2013) Psychological factors influencing creation of individual driving style characteristics and efficiency of instructing on practical vehicle driving. *World Applied Sciences Journal*, 23, 7, 883—886.

Lobanova, Yu.I. (2014) Planiruyushchiy stil' deyatel'nosti voditeleya: opisaniye, diagnostika, kompensatsionnye vozmozhnosti. *Vestnik grazhdanskikh inzhenerov* [Herald of Civil Engineers], 4, 140—147.

Lobanova, Yu.I. (2016) *Psikhologiya bezopasnogo avtovozhdeniya* [Psychology of safe driving]. St. Petersburg: SPbGASU.

Lobanova, Yu.I. (2017) O vozmozhnostyakh prognoza avariynosti voditeley. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gos. un-ta. Ser. Psikhologiya* [Bulletin of the South Ural state University. Ser. Psychology], 10, 1, 74—87.

Mitina, O.V. (2015) Al'fa Kronbakha: kogda i zachem ee schitat'. In Baturin N.A. (Ed.) *Sovremennaya psikhodiagnostika Rossii. Preodolenie krizisa: Materialy III Vserossiyskoy konferentsii* (Chelyabinsk, 9—11 sentyabrya 2015 g.) [Modern psychodiagnosics in Russia. Overcoming the crisis: Proceedings of the All-Russian Conference (Chelyabinsk, September 9—11, 2015)] (vol. 1, pp. 232—240). Chelyabinsk: ITs YuUrGU.

Nasledov, A.D. (2005) *SPSS: Komp'yuternyy analiz dannykh v psikhologii i sotsial'nykh nauka* [SPSS: Computer data analysis in psychology and social science]. St. Petersburg: Piter.

Polyanova, T.A. (1989) *Strategiya deyatel'nosti voditeley avtomobiley v svyazi s individual'nymi osobennostyami: Avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk* [Strategiya deyatel'nosti voditeley avtomobiley v svyazi s individual'nymi osobennostyami: Author's abstract diss. ... kand. psikhol. nauk]. Moscow.

Reshetova, E.M. (2016) Institutsional'nye faktory povysheniya bezopasnosti dorozhnogo dvizheniya. In *Rol' grazhdanskogo obshchestva v povyshenii bezopasnosti dorozhnogo dvizheniya: K VI Mezhdunarodnomu kongressu «Bezopasnost' na dorogakh radi bezopasnosti zhizni»* (Sankt-Peterburg, 28—30 sentyabrya 2016 g.) [The role of

civil society in improving road safety: To the VI International Congress "Safety on the roads for the safety of life" (St. Petersburg, September 28—30, 2016)] (pp. 46—58).

Romanov, A.N. (2002) *Avtotransportnaya psikhologiya: ucheb. posobie dlya vuzov* [Autotransport psychology: Manual for high schools]. Moscow: Akademiya.

Tolochek, V.A. (2000) *Stili professional'noy deyatel'nosti* [Styles of professional activity]. Moscow: Smysl.

Vinogradov, Yu.I., Artamonova, L.A., Bushukhin, A.V., Lapchenko, V.N. (1999) *Psikhofiziologicheskiy otbor kandidatov na obuchenie professii voditeley avtotransportnykh sredstv: metodicheskoe posobie* [Psychophysiological selection of candidates for training the profession of drivers of vehicles: a methodical guide]. Leningrad: NII proftekhobrazovaniya.

Original manuscript received July, 9, 2017

Revised manuscript accepted July, 30, 2017

ПСИХОЛОГИЯ—ПРАКТИКЕ

УДК 159.98, 37.04

doi: 10.11621/vsp.2017.02.95

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ПОИСКОВЫХ ОНЛАЙН ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ (НА ПРИМЕРЕ ЭКСПЕРТНОЙ СИСТЕМЫ «ВЫБИРАЙ И ПОСТУПАЙ — ВИП»)

Н. С. Пряжников, А. Н. Гусев, К. Г. Тюрин, Л.Н. Самборская

В статье рассматривается проблема разработки онлайн технологий для профориентации и профконсультации подростков с учетом их интереса к компьютерным программам (игровым, развлекательным), с одной стороны, и явного недостатка научно обоснованных компьютеризированных методик, с другой. Анализируются позитивные и негативные аспекты проектирования и практического использования онлайн технологий в профессиональном консультировании. Дается их сравнение с методом тестов и другими психодиагностическими процедурами. Выделяются основные направления решения проблем проектирования информационных систем в профориентации: 1) информационно-справочные, 2) профессиональная диагностика, 3) морально-эмоциональная поддержка самоопределяющих-

Пряжников Николай Сергеевич — доктор педагогических наук, профессор кафедры возрастной психологии ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, профессор кафедры управления персоналом и психологии Финансового университета при Правительстве РФ. *E-mail*: nsp-22@mail.ru

Гусев Алексей Николаевич — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail*: angusev@mail.ru

Тюрин Константин Геннадиевич — кандидат психологических наук, доцент кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ. *E-mail*: koba@mtrx.hk

Самборская Любовь Николаевна — зам. председателя экспертно-консультативного совета родительской общественности при Департаменте Образования г. Москвы. *E-mail*: lyubov.samborskaya@yandex.ru

ся подростков, 4) помощь в принятии решения и конкретных выборах, 5) помощь в планировании жизненных и профессиональных перспектив. Обозначены проблемы, связанные с профессиональным самоопределением подростка, которые могли бы быть смоделированы в новых онлайн технологиях. На примере авторской методики «Выбирай и поступай — ВИП» для онлайн консультирования самоопределяющихся подростков показаны проблемы проектировщиков подобных программных продуктов, варианты решения этих проблем и предварительные результаты практической апробации новой технологии. Описываются основные идеи этой методики: 1) комплексная оценка выбираемой трудовой деятельности на основе полного учета психологической структуры труда, 2) использование экспертных оценок степени соответствия компонентов профессиональной деятельности официальному перечню укрупненных групп специальностей, 3) использование в режимах реального и онлайн профконсультирования, 4) учет не только желаний подростка, но и его актуальных и потенциальных возможностей. Рассмотрены основные этапы работы школьника с экспертной системой ВИП — от инструкции до итоговой оценки его предпочтений, возможностей и выдачи обобщенных рекомендаций.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профориентация, профконсультация, проектирование компьютерных онлайн методик.

1. Место онлайн технологий в системе методов профессионального консультирования

Информационные технологии давно стали реальностью во многих сферах нашей жизни. При этом особый интерес и особые успехи в их освоении демонстрируют дети и подростки, для которых виртуальный мир представляется вполне реальным (Солдатова, 2010; Солдатова, Теславская, 2017). К сожалению, детско-подростковый интерес к компьютерным играм и программам пока еще носит хаотичный характер и чаще говорят о негативном воздействии компьютера на развитие ребенка, чем о позитивных возможностях взаимодействия ребенка с компьютерными программами.

Во многих школах имеются компьютерные классы, и надо отметить, что там пытаются использовать развивающие программы. Но нередко сами компьютеры и используемые программы быстро устаревают и уже не вызывают того восторга, который наблюдался в 1980—1990-е гг., когда любой компьютер рассматривался как большая редкость. В этих условиях большой развивающий потенциал связывают с онлайн технологиями, когда ребенок или подросток может работать над собой в домашних условиях, да еще и при некотором участии заинтересованных членов семьи (родителей,

братьев и сестер, приятелей, а то и «продвинутых» в общении с компьютером бабушек и дедушек).

Важное преимущество онлайн технологий в профориентации в том, что использующие их специалисты не подвергаются сильному административному контролю, с которым сталкиваются специалисты-профориентаторы в школах и даже в некоторых государственных центрах профконсультирования. Правда, это предполагает развитый «внутренний контроль» со стороны самих проектировщиков онлайн методик в профконсультировании, а в перспективе — и создание квалифицированного сообщества специалистов данного направления, где осуществлялся бы взаимоконтроль через обмен опытом, специализированные конференции, совместные проекты, когда сами проектировщики не только конкурировали бы между собой, но и взаимообогащались знаниями и положительным опытом коллег.

Сравнительная оценка новых онлайн технологий с традиционно используемыми методами в профориентации в *процедурном плане* позволяет выявить как их преимущества, так и недостатки:

1.1. Сравнение с методом тестов. Сами процедуры тестирования (с некоторой модификацией) легко перевести в режим онлайн использования. Но часто тесты предполагают сложную интерпретацию результатов силами опытного консультанта, что в онлайн технологиях затруднено. И здесь интересен поиск научно обоснованных схем интерпретации результатов, доступных для клиента, особенно для подростка. Вероятно, при онлайн тестировании сложно рассчитывать на максимально достоверные, надежные и валидные методики, но здесь можно ориентироваться и на не менее важные задачи — актуализацию у подростка потребности в самопознании, а также, по возможности, вооружение его хотя бы минимальными средствами для такого самопознания, оставив задачу более серьезной профдиагностики для работы со специалистом в режиме реального взаимодействия.

1.2. Информационно-справочные методы также легко переводятся в режим онлайн использования. Даже при сравнении с психодиагностическими процедурами у клиента возникает больше возможностей для самостоятельного осуществления подобных процедур, что можно наблюдать при работе с различными компьютеризированными *информационно-поисковыми системами* (ИПС), доступными в Интернете, и не только в профориентации, но и в самых разных сферах (при поиске и выборе автомобиля, квартиры,

мебели, одежды и т.п.). Правда, часто можно отметить очевидное неудобство пользования такими системами, но перспективы их совершенствования несомненны. Все это в немалой степени относится и к профориентационным ИПС.

Главные проблемы проектирования ИПС в профориентации таковы: 1) неинтересность для многих пользователей, особенно молодых, работы с ИПС; соответственно проектировщикам таких методов необходимо искать пути повышения их интересности, например через совмещение такой работы с другими, более привлекательными процедурами, а также путем эмоционального обогащения самих ИПС через использование различных поэтапно-процедурных призов, бонусов, дизайнерских украшений интерфейса и др.); 2) оптимальность ИПС, т.е. отказ от «всеобъемлющих» систем, где учитывалось бы «вообще все»; соответственно для проектировщиков задача конкретизируется в том, чтобы разрабатывать такие процедуры, где выделялась бы более важная и менее важная информация и чтобы сам клиент определял для себя ее важность); 3) достоверность и «актуальная свежесть» информации, позволяющие лучше ориентироваться в ней и делать более обоснованные выборы; соответственно для проектировщиков важно, во-первых, искать более надежных экспертов, а во-вторых, разрабатывать схемы обновления информации, используемой в поисковых системах.

1.3. Игровые методы перевести в онлайн режим несколько сложнее, чем тесты и ИПС. Например, программисты, которые знакомы с некоторыми нашими игровыми методами, используемыми в реальном взаимодействии с подростками, — карточными индивидуальными и групповыми профконсультационными играми, карточно-бланковыми играми с классом, бланковыми играми с классом, настольными играми с микрогруппой (для домашнего использования) и др. (Пряжников, 2014), — часто сами говорили: «Зачем все это компьютеризировать, это и так неплохо работает, да и потеряются многие интересные моменты, связанные с эмоциональным общением игроков в группе, если все это перевести в компьютерную версию». И все же в последнее время на фоне возрастания интереса к игровым профориентационным методам в режиме онлайн появились другие программисты, с которыми мы сейчас активно взаимодействуем при проектировании таких профориентационных игр, как «Зеркало успеха» (проект «Иннометрика» компании ООО «Группа «МАТРИЦА ИНТЕРНЕЙШНЛ»), «Или-или» (ООО «Траектория Талантов») и др.

Главные проблемы, с которыми сталкиваются проектировщики игровых методов в режиме онлайн, на наш взгляд, следующие: 1) необходимость существенно модифицировать многие методики, переводя их из режима реального взаимодействия «психолог — подросток» либо в режим индивидуальной работы подростка с виртуальными партнерами, либо в режим сетевого взаимодействия; 2) необходимость разработки понятных и лаконичных инструкций для удаленных пользователей; 3) необходимость для многих методик разрабатывать обширные экспертные системы, где главные сомнения связаны с качеством экспертирования и возможным неприятием некоторыми игроками части экспертных оценок (здесь в перспективе для проектировщиков следует заложить возможность, хотя бы для «продвинутых» игроков, самим выступать в некоторых случаях в роли экспертов).

Мы не стали выделять другие методы профориентации, которых реально довольно много (Пряжников, 2016). Например, если отдельно выделять тренинговые методы, то они во многом совпадают с вышеназванными, ведь тренинги предполагают упражнение и развитие навыков (это могут быть навыки и самопознания, и работы с информацией, и решения многих вопросов, связанных с выбором и планированием жизни и т.п.).

2. Онлайн технологии в контексте решения основных задач профессионального самоопределения

Обозначим некоторые проблемы, связанные с профессиональным самоопределением, которые могли бы быть смоделированы в новых онлайн технологиях, рассчитанных на работу с подростком. Для этого важно вспомнить основные цели, задачи и уровни их решения, а также и соответствующие им методы, которые традиционно выделяются в профориентации (Климов, 1996; Пряжников, 2016). В *содержательном плане* обычно выделяют следующие направления (задачи глобального плана):

2.1. Информационно-справочные, просветительские (традиционные профинформация, профпросвещение, профагитация и др.), где высшим уровнем помощи является постепенное формирование у школьника готовности самостоятельно искать нужную информацию и осмысливать ее. К настоящему времени делается много попыток разработки компьютеризированных ИПС, с помощью которых клиент ориентируется в многообразных вариантах выбора (профессиях, местах обучения и работы) и принимает решение. Правда, часто такие программы работают эффективно в режиме

«компьютер — консультант», когда сам поиск и принятие решения осуществляются в режиме взаимодействия клиента с консультантом, т.е. в полной мере об онлайн технологиях часто говорить не приходится и разработка собственно онлайн технологий пока еще остается во многом перспективной задачей. Профконсультанты иногда отмечают и такой интересный эффект, когда ИПС, разработанные на базе некоторых центров профконсультирования, выложены в Интернете в свободном доступе, но большинство людей пользуется этими ИПС не в режиме онлайн, а только вместе с профконсультантом на базе консультативного центра. Таким образом, на наш взгляд, в данном контексте пока сложно говорить о выходе на высший уровень помощи в решении информационно-справочных задач, когда клиент мог бы самостоятельно искать информацию, фильтровать ее (отсеивать ненужную и недостоверную), как-то ее осмысливать и использовать для решения задач профессионального и карьерного самоопределения. Соответственно возникает вопрос: как сделать работу с подобными ИПС более привлекательной и доступной для клиентов в режиме онлайн? Мы считаем, что здесь следует сначала как-то включить клиента (подростка) в более привычные для него действия, например предложить ему опросник, а уже потом постепенно выводить его на работу с ИПС, что мы и попытались сделать в нашей методике (см. ниже описание методики «Выбирай и поступай»).

2.2. Профессиональная диагностика (для взрослых это еще и профотбор), где высшим уровнем помощи является постепенное формирование у школьника готовности к самоанализу и самопознанию. Надо признать, что на данный момент есть немало компьютеризированных диагностических методик, которые выложены в Интернете, и многие люди, включая подростков, могут сами себя диагностировать в режиме онлайн. Правда, остаются сильные сомнения, во-первых, в научной обоснованности и качестве многих таких методик и, во-вторых, в уровне содержательной интерпретации полученных результатов, ведь комментарии к полученным результатам обычно носят очень поверхностный характер, т.е. консультированием в строгом смысле это никак не назовешь. Более того, добросовестные разработчики компьютеризированных версий психодиагностических методик сознательно не выкладывают их в свободный доступ, предлагая клиентам работать с этими методиками лишь на базе специализированных профконсультационных центров, как это делается, например, в Центре профдиагностики и профконсультирования компании «Гуманитарные технологии»

(научный руководитель — А.Г. Шмелев) (Диагностические материалы..., 2014). В итоге получается, что сама психодиагностика проходит в этих случаях в режиме онлайн, но собственно онлайн-консультирования в большинстве известных нам случаях не получается. По-видимому, здесь также сложно говорить и о выходе на высший уровень профконсультационной помощи, когда у клиента формируются навыки самопознания.

2.3. Морально-эмоциональная поддержка самоопределяющихся подростков, где высшим уровнем помощи является постепенная подготовка школьника к саморегуляции, самомотивации, самообладанию в сложных ситуациях жизненного, личностного и карьерного самоопределения. Также в качестве важного эффекта такой помощи можно было бы выделить обретение школьником смысла своего развития, где в основе — воодушевленность достойной жизненной и карьерной целью, формирование и развитие жизненного замысла. К сожалению, и здесь имеется немного эффективных методик, доступных в режиме онлайн. Например, пользуются большой популярностью методики, разработанные Д.А. Леонтьевым (2014), а также давно известные методики М. Рокича (Практическая психодиагностика, 1999) и С. Шварца (Карандашов, 2004). Правда, нередко результаты таких методик носят слишком абстрактный характер и не всегда напрямую соотносятся с проблематикой профессионального самоопределения. Некоторые надежды связывают с разработкой игровых онлайн технологий, где подросток мог бы не только проверять свои качества, но и упражняться в решении пусть и игровых задач, но все же отражающих (моделирующих) сложности реальных карьерных действий.

Надо признать, что и в этой области имеются интересные разработки, включающие в себя отдельные игровые элементы, например попытки сделать компьютерные версии известной методики А.А. Кроника «Линия жизни» (Life Line) (Кроник, Ахмеров, 2008). Но, к сожалению, и такие наработки во многом сложны в процедурном плане и не всегда содержательно соотносятся с реальной (морально-эмоциональной) проблематикой профессионального самоопределения. Тем более сложно говорить о выходе на высший уровень помощи по данному направлению работы, когда школьник мог бы самостоятельно осмысливать свою внутреннюю ценностно-смысловую ситуацию и как-то управлять ее развитием. Хорошие перспективы открываются и в отношении компьютеризируемых в настоящее время (в режиме онлайн) ранее разработанных нами «бумажных» вариантов методик, которые до этого использовались

в реальной профориентационной работе со школьниками: настольная игра «Или-или», карточная профконсультационная игра для индивидуальной работы «Человек—судьба—чёрт», карточная игра для работы с микрогруппой «Страшный суд» и др. (Пряжников, 2012, 2014).

2.4. Помощь в принятии решения и конкретных выборах. Здесь высшим уровнем могла бы быть постепенная подготовка школьника к освоению самой логики принятия решения, основанная на упражнении в решении типичных (учебных) задач, моделирующих проблематику таких выборов. В большинстве известных нам методик, доступных для пользователей в Интернете, клиентам предлагается следующая схема работы: сначала они проходят онлайн тестирование, а потом им в лучшем случае предлагается самим «на глазок» определить, какие выводы можно сделать на основе полученных результатов, а часто клиентам вообще не дается никаких рекомендаций в виде хоть как-то организованной обратной связи. В итоге для онлайн профконсультирования и здесь можно обозначить пока еще не решенную проблему. При разработке нашей методики «Выбирай и поступай» мы постарались как-то ее решить, предлагая клиентам схему альтернативного выбора, адаптированную к задачам онлайн консультирования (см. ниже краткое описание методики «Выбирай и поступай»).

2.5. Помощь в планировании жизненных и профессиональных перспектив, где конкретные карьерные выборы рассматриваются лишь как элементы общего плана жизни. В этой области высшим уровнем помощи является постепенное формирование у школьника готовности самостоятельно и осознанно строить, корректировать и реализовывать такие перспективы. К сожалению, и здесь кроме уже упомянутой выше методики А.А. Кроника интересных наработок почти нет. Перспективными проектами можно считать методики, хорошо зарекомендовавшие себя в режиме реальной работы с подростками: настольная игра «Или-или», карточные профконсультационные игры «Человек—судьба—чёрт», «Страшный суд», карточно-бланковые игры «Комплимент», «Сударь-государь», бланковые игры «Торг», «Я—компаньон» и др. (Пряжников, 2014).

В итоге мы имеем ситуацию, когда новые цифровые технологии, позволяющие подросткам работать в режиме онлайн, открывают большие перспективы обогащения методического арсенала профконсультирования. При этом многие интересные проекты и конкретные методики находятся пока либо в стадии проектирования, либо в стадии апробации и дальнейшего совершенствования. В этой

ситуации особо важно усилить теоретико-методологическое осмысление новых наработок, чтобы не дискредитировать перспективную идею и просто «не наломать дров».

3. Основные идеи, заложенные в проектирование экспертной системы «Выбирай и поступай» («ВИП») в решении информационно-справочных задач профконсультирования

Сразу отметим, что проектируемая методика «ВИП» не претендует на решение всех задач профессионального самоопределения и предназначена больше для работы по информационно-справочному направлению. Перечислим идеи, лежащие в основе данной методики.

3.1. Комплексная оценка выбираемой трудовой деятельности на основе принципа полного учета психологической структуры труда и известной «Формулы профессии», разработанной Е.А. Климовым (1990), расширенная с учетом современных реалий в виде предложенной С.Н. Пряжниковым «Схемы анализа профессий» (Пряжников, 2012). В частности, в методике «ВИП» трудовые действия распределены по следующим группам: 1) предметы труда неодушевленные; 2) предметы труда одушевленные; 3) цели преобразования; 4) цели исследования (сюда мы включили и цели контрольно-оценочные); 5) цели обслуживания (поддержания объекта в определенном состоянии, куда были включены и такие цели, как управление, координация, транспортирование и управление сложными технологическими процессами); 6) профессиональные средства труда; 7) типичное рабочее место; 8) динамические характеристики труда; 9) профессиональное общение; 10) ответственность в труде; 11) профпригодность (например, особые требования к здоровью, образованию). Заметим, что сам Е.А. Климов в непосредственном общении часто говорил своим ученикам, что его прежняя «Формула профессии» нуждается в модификации и дополнении, что мы и попытались сделать при создании настоящей методики.

3.2. Использование экспертных оценок степени соответствия компонентов профессиональной деятельности официальному перечню *укрупненных групп специальностей* (УГС).

3.3. Возможность использования методики как в режиме реального профконсультирования по схеме «Самостоятельная работа клиента с методикой + последующее обсуждение результатов с консультантом», так и в режиме дистанционного онлайн консультирования для самостоятельной оценки школьниками

своих предпочтений, что, на наш взгляд, значительно расширяет возможности ее применения жителями отдаленных территорий, лицами с ограниченными возможностями здоровья и другими категориями пользователей, не имеющих реальной возможности получить квалифицированную очную консультацию.

3.4. Возможность подростка ориентироваться не только на свои непосредственные желания («хочу»), но и на свои актуальные возможности («смогу сейчас»), а также и на свои потенциальные возможности («смог бы в будущем, если бы постарался и поработал над собой»).

3.5. Выбираемые характеристики будущего труда представлены не в виде их традиционных обозначений в психологии труда (предмет, цели, средства, условия труда), а в формулировках основных трудовых действий, часто интегрирующих и предмет, и цели, и средства, и условия, и особенности общения в труде, и другие важные основания анализа профессий. Например, сама формулировка такого действия, как «ремонттировать, настраивать (технику, аппаратуру, программы и др.)» включает в себя и цель труда — «ремонттировать, настраивать», и предмет труда — «технику, аппаратуру, приборы», так же как формулировка «управлять транспортным средством» отражает и цель («управлять»), и предмет труда («транспортное средство»), и т.п. На наш взгляд, такие описательные формулировки более понятны школьнику.

3.6. Возможность рассматривать свои предпочтения не только по отношению к УГС высшего образования, но и к специальностям среднего профессионального образования.

3.7. Гибкая схема работы школьника с методикой, допускающая выбор тех форматов работы, которые покажутся ему наиболее значимыми и удобными. Например, возможность выбора определенного уровня сложности работы с методикой через специальные инструкции, где, естественно, первые шаги в работе с методикой начинаются с упрощенных инструкций.

3.8. Работа пользователя через *web*-интерфейс, что делает нашу методику доступной для самых разных компьютеров и мобильных устройств, работающих на разных программных платформах.

3.9. На наш взгляд, весьма перспективными идеями также являются: 1) возможность оценивать свои предпочтения и даже ориентировочную готовность не только к определенным профессиям (УГС), но и к особенностям возможной учебно-профессиональной деятельности в выбираемом вузе или колледже; 2) возможность корректировать экспертную систему по мере накопления опыта использования методики, а также с учетом новой профессиографической

информации об УГС и особенностях обучения в соответствующих вузах или колледжах; 3) возможность корректировки экспертной системы с учетом региональных особенностей профессиональной деятельности и специфики получения профессионального образования в определенном учебном заведении; 4) возможность дальнейшей конкретизации экспертной системы с помощью дополнительных оценок степени соответствия основных компонентов труда выделяемым в настоящее время УГС, но и по отношению к конкретным специальностям.

3.10. Важная особенность методики «ВИП» — разработанная нами *экспертная система*, положенная в ее основу. Экспертирование проводилось силами специалистов, имеющих многолетний опыт знакомства с разными видами труда, а также опыт профессионального консультирования школьников и персонала различных организаций по вопросам карьерного роста. Интересно, что в ходе экспертирования после оценки предварительных итогов была заменена часть экспертов, у которых многие оценки значительно отличались от оценок других экспертов. Характерной чертой экспертирования было то, что по всем УГС общая сумма возможных баллов (по всем трудовым действиям) была строго одинаковой, что исключало перекося в пользу какой-либо профессии и могло привести к тому, что ее выбирали бы чаще остальных. Это позволило нам отказаться от традиционно используемых психометрических норм при проектировании обычных профессиональных тестов, что несколько упростило само проектирование нашей методики.

Само экспертирование проводилось в несколько этапов: 1) разработка и обсуждение общего алгоритма работы экспертов; 2) определение значимости различных характеристик (трудовых действий) применительно к конкретной УГС; 3) индивидуальная экспертиза; 4) групповое уточняющее экспертирование в режиме «фокус-группы»; 5) окончательное экспертирование силами небольшого числа экспертов, специально выделенных экспертной группой. Заметим, что такая «этапность» экспертирования оказалась очень полезной: даже многие уверенные в своих оценках эксперты часто удивлялись, что прежние их оценки оказывались не всегда точными (особенно на фоне обобщенных показателей других экспертов). Хотя иногда в режиме совместного обсуждения какому-то эксперту удавалось убедить остальных в своей правоте.

Естественно, полученные экспертные оценки не могут рассматриваться как «идеальные», «максимально объективные». Предполагается постоянное совершенствование полученной экспертной

системы по мере накопления как позитивного, так и негативного опыта использования методики и статистического анализа получаемых результатов.

4. Процедурная схема экспертной системы «Выбирай и поступай» («ВИП»)

При проектировании процедуры методики «ВИП» нами рассматривались разные варианты. Ниже представлен базовый вариант, на основе которого могут осуществляться вариации процедурной схемы. В ходе окончания второго этапа эмпирической апробации методики по мере накопления опыта мы не исключаем дельнейшего совершенствования обозначенной ниже процедуры в соответствии с ее использованием различными категориями пользователей (школьники, студенты, взрослые работающие люди, безработные).

4.1. Школьник (клиент) знакомится с общей инструкцией, представленной на экране монитора компьютера или мобильного устройства. В дальнейшем при переходе к каждому очередному действию на экране даются более конкретные инструкции с возможностью возвращения к прежним действиям и их корректировке.

4.2. В соответствии с основной идеей Е.А. Климова о необходимости комплексного учета основных характеристик профессии школьнику поочередно предлагаются для оценки своих предпочтений пары трудовых действий (как основные характеристики профессий) из различных групп трудовых действий. В каждой группе (неодушевленных предметов, одушевленных предметов, целей преобразования, целей исследования и др.) путем парного сравнения он должен выбрать одно, наиболее предпочтительное для себя трудовое действие по следующим основаниям (параметрам): 1) «хочу»; 2) «могу сейчас»; 3) «смогу в будущем».

4.3. После завершения работы с трудовыми действиями по всем группам на экране высвечиваются в виде рейтингового перечня все УГС, где высшие позиции занимают «гармонизированные» укрупненные специальности, набравшие по всем трем параметрам наибольшее число баллов. Компьютерная система позволяет выбрать отдельные перечни либо по высшему образованию, либо по среднему профессиональному образованию. При этом в соответствующих колонках рядом с каждой УГС представлены итоговые показатели по оцениваемым параметрам: «хочу», «могу», «смогу в будущем». Пользователь может также менять рейтинги в соответствии с интересующими параметрами: «хочу», «могу» или «смогу в

будущем». Все это позволяет при подведении итогов рассматривать не только свои непосредственные желания, но и возможности — актуальные и потенциальные.

4.4. На основе полученных результатов по желанию клиента на экране распечатываются общие рекомендации, особенно важные и интересные тогда, когда имеется несоответствие между этими тремя параметрами. Например, какая-то УГС по «хочу» может и не набрать максимальное число баллов, но по «могу» и по «смогу в будущем» выглядит очень привлекательно. Или наоборот. Это создает дополнительное пространство выбора — подростку есть над чем подумать, принимая окончательное решение. Понятно, что в режиме живого профконсультирования могли бы получиться достаточно содержательные совместные обсуждения конкретных выборов и перспектив дальнейшего развития с учетом возможных усилий школьника и его работы по подготовке к привлекательным специальностям. При проектировании методики «ВИП» особой сложностью для нас стала разработка такой инструкции, которая в лаконичной форме помогла бы подростку не запутаться в этих противоречиях, и надо признать, что эта работа оказалась весьма сложной.

4.5. По УГС, набравшим наибольшее число «гармонизированных» баллов (или отмеченным самим клиентом на основании выбора более значимых для себя параметров будущей профессии), предлагаются краткие профессиограммы, позволяющие подростку более детально ознакомиться с данными видами труда.

4.6. Также по желанию клиента напротив каждой УГС могут быть распечатаны учебные заведения, где можно проходить обучение. Экспертная система позволяет также подобрать учебные заведения, расположенные в том регионе, где проживает школьник. Данная информация взята из официальных сайтов различных образовательных учреждений. Разработчиками системы «ВИП» она обобщена и систематизирована.

4.7. Когда в ходе поисковых действий у клиента появляются несколько вариантов выбора (профессий и/или соответствующих учебных заведений), то ему предлагается «Схема альтернативного выбора», позволяющая остановиться на одном варианте, что особенно важно для выпускников школ, чьи выборы должны быть конкретными. Общая логика работы со «Схемой альтернативного выбора» следующая:

а) на экране высвечивается таблица, где по вертикали слева — различные факторы выбора наиболее подходящего варианта, разбитые на группы (основные учебные действия, основные характеристики учебного заведения, особенности общения и культурной

жизни вуза или колледжа, самооценка готовности поступать в данное заведение и др.), а по горизонтали сверху клиент сам указывает варианты (учебное заведение и специальность), но не более 3—5 вариантов;

б) далее клиент выбирает наиболее важные для себя факторы, но таким образом, чтобы из каждой группы было выбрано не менее 3—4 факторов, а также выделяет наиболее важные для себя факторы из выбранных (в дальнейшем этим факторам придаются определенные весовые коэффициенты, что помогает учесть их при окончательном выборе);

в) клиент сам должен соотнести каждый выбранный фактор с выделенными вариантами (с помощью 10-балльной шкалы), например, если это учебное действие «делать многочисленные вычисления», то в какой степени это приходится делать при обучении по той или иной специальности и в тех или иных учебных заведениях;

г) далее программа подсчитывает, какой из вариантов набрал наибольшее число баллов (при этом учитываются и факторы с более высоким весом, выбранные клиентом ранее как наиболее важные).

Обращаем внимание, что как и в реальном («живом») консультировании, иногда возможны ситуации, когда чисто математическое определение предпочтений клиента может не совпадать с его ожиданиями. Тогда допускается так называемый «интуитивный» выбор даже вопреки полученным итоговым баллам (результатам). Однако при этом важно понимать, что хорошая (эффективная) интуиция всегда основана на предварительном рациональном размышлении, что и предлагается в нашей методике. Заметим также, что «Схема альтернативного выбора» выполняет и не менее важную задачу — знакомство клиента (подростка) с самой логикой выбора, т.е. фактически вооружает его как самоопределяющуюся личность средством для самостоятельных выборов.

4.8. Итоговая оценка предпочтений и возможностей школьника и выдача ему окончательных обобщенных рекомендаций формируется с учетом не только его ориентации на будущую профессиональную деятельность (для большинства она наступит не скоро), но и на более близкую перспективу обучения в тех или иных учреждениях профессионального образования. Отметим, что и здесь предполагается, что школьник может в чем-то не согласиться с этими рекомендациями (как, впрочем, и в реальном консультировании) и рассмотреть свою проблему, опираясь и на другие основания для выбора, также заложенные в нашей методике как экспертной системе. Например, при работе со «Схемой альтернативного выбора» у него есть возможность дополнить перечень факторов выбора теми,

которые отсутствуют в нашем первоначальном перечне и т.п. Но еще и на этапе парного выбора наиболее интересных для клиента трудовых действий при осмыслении полученных результатов он может, как это уже отмечалось, ориентироваться больше либо на свои желания («хочу»), либо на свои возможности («могу сейчас» или «смогу в будущем»), где результаты могут несколько различаться (укажем, что в более простой версии «ВИП» клиенту предлагаются результаты лишь по «гармонизированным» баллам).

5. Опыт первичной апробации и доработки экспертной системы «Выбирай и поступай»

Предлагаемая методика «ВИП» еще достаточно нова, но мы уже можем осмыслить некоторый опыт ее использования в режиме апробации на пилотной выборке из более 1300 российских старшеклассников и их родителей. Выявилось, что при использовании методики в режиме онлайн некоторая часть клиентов не доводит ее до конца. Видимо, сама процедура для таких подростков оказалась недостаточно интересной. В настоящее время группой разработчиков предпринимаются усилия по повышению самой интриги методики, например с помощью введения на определенных этапах специальных «бонусов», дизайнерских украшений, некоторого упрощения инструкций, введения элементов геймификации и др. Также неожиданно обнаружилась высокая мотивация родителей некоторых подростков «попробовать методику на себе», что побудило нас начать разработку версий данной экспертной системы для взрослых. Естественно, в вариантах методики для разных категорий взрослых пользователей необходимо сделать акцент на тех специфичных проблемах, которые больше волнуют людей, уже имеющих некоторый профессиональный и жизненный опыт (смена профессии, должности или организации, повышение квалификации, утрата личностного смысла труда, проблемы личностной деградации в давно выполняемой работе, а для кого-то — вопросы миграции и т.п.).

В заключение отметим, что сама идея проектирования компьютерных информационно-поисковых экспертных систем себя оправдывает, опыт практической апробации подобных методик в целом позитивный, по мере дальнейшего накопления опыта сами подобные методики будут совершенствоваться, и мы надеемся, что методы онлайн консультирования в профориентации будут еще больше востребованы. Более того, анализ современного опыта

зарубежных коллег показывает высокую востребованность и перспективность постановки указанных нами выше вопросов в области профессионального самоопределения подростков и студентов (Gati, Levin, 2015; Rottinghaus, Eshelman, 2015; Whiston et al., 2017) и большую актуальность использования в этой связи современных информационно-коммуникационных интернет-технологий (Hardy, 2012; Harris-Bowlsbey, 2013; Nota et al., 2016).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Диагностические материалы для профессиональной ориентации. Методическое пособие / Н.С. Пряжников, А.Г. Серебряков, О.Л. Кувшинова и др. М.: Академия, 2014.

Карандашов В.Н. Методика Шварца для изучения ценностных ориентаций личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004.

Климов Е.А. Как выбирать профессию. М.: Просвещение, 1990.

Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.

Кроник А., Ахмеров Р. Каузометрия. Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. М.: Смысл, 2008.

Леонтьев Д.А. Психология выбора. Часть 2. Личностные предпочтения и личностная последовательность выбора // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 6. С. 56—68.

Солдатова Г.В. Пойманные одной сетью // Дети в информационном обществе. 2010. № 3. С. 36—43.

Солдатова Г.В., Теславская О. Видеоигры в фокусе науки // Дети в информационном обществе. 2017. № 2 (27). С. 24—35.

Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Ред.-сост. Д.Я. Райгородский. Самара: ИД «БАХРАХ», 1999.

Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. М.: Академия», 2012.

Пряжников Н.С. Активизирующая профконсультация. М.: Академия, 2014.

Пряжников Н.С. Профориентология. М.: Юрайт, 2016.

Gati I., Levin N. Making better career decisions // APA handbook of career intervention / Ed. by P.J. Hartung, M.L. Savickas, W.B. Walsh et al. Vol. 2: Applications. Washington, DC: American Psychological Association, 2015. P. 193—207. doi:10.1037/14439-015.

Hardy A. The effectiveness of an Internet-based career development program: The impact of matching animated agent ethnic appearance // Dissertation Abstracts International. 2012. Vol. 73. P. 1889.

Harris-Bowlsbey J. Computer-assisted career guidance systems: A part of NCDA history // Career Development Quarterly. 2013. Vol. 61(2). P. 181—185. doi:10.1002/j.2161-0045.2013.00047.x.

Nota L., Santilli S., Soresi S. A life-design-based online career intervention for early adolescents: Description and initial analysis // Career Development Quarterly. 2016. Vol. 64 (1). P. 4—19. doi:10.1002/cdq.12037.

Rottinghaus P.J., Eshelman A.J. Integrative approaches to career intervention APA handbook of career intervention / Ed. by P.J. Hartung, M.L. Savickas, W.B. Walsh et al. Vol. 2: Applications. Washington, DC: American Psychological Association, 2015. P. 25—39. doi:10.1037/14439-003.

Whiston S.C., Rossier J., Barón P.H. Evidence-based practice in career and workforce development interventions // The handbook of career and workforce development: Research, practice, and policy / Ed. by V.H. Solberg, S.R. Ali, V.H. Solberg. N.Y.: Routledge/Taylor & Francis Group, 2017. P. 39—56.

Поступила в редакцию 01.06.17
Принята к публикации 22.06.17

DEVELOPMENT OF INFORMATION RETRIEVAL ONLINE TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL COUNSELING (FOR EXAMPLE, THE EXPERT SYSTEM “CHOOSE AND ENTER — CAE”)

Nikolay S. Pryazhnikov¹, Alexey N. Gusev¹,
Konstantin G. Tyurin², Lyubov N. Samborskaya³

¹ Lomonosov Moscow state University, Faculty of Psychology, Moscow, Russia

² Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia

³ Education Department of Moscow, Russia

Abstract: The article concerns the problem of developing online technologies for adolescents' career guidance and professional consultation with regard to their huge interest in computer programs (games and other entertainments) on the one hand, and the apparent lack of science-based computer methods of professional self-determination, on the other hand. We analyze the positive and questionable aspects of the design and the practical use of online technologies in professional counseling compared to existing technologies used in the professional consultation. We also consider the capabilities and limitations of these online technologies in solving the basic problems of vocational guidance (information, diagnostic, moral and emotional support of the client, assistance in decision-making and career planning). For example, the development of the author's methodology of “Choose and Go” designed for adolescents' online use, shows the problem facing the designers of such software products, solutions to these problems. The basic ideas of this methodology are: comprehensive assessment of select work on the basis of full consideration of the psychological

structure of the work; the use of expert assessments of the extent to which components of professional activity correspond to the official list of the integrated groups of specialties; the use in the modes of the real and online professional counseling; the account not only the desires of a teenager, but his/her current and potential abilities.

Key words: professional self-determination, vocational guidance, professional counseling, design of computer online technologies.

References:

- Gati, I., Levin, N. (2015) Making better career decisions. In P.J. Hartung, M.L. Savickas, W.B. Walsh et al. (Eds.) *APA handbook of career intervention. Volume 2: Applications* (pp. 193—207). Washington, DC: American Psychological Association. doi:10.1037/14439-015.
- Hardy, A. (2012) The effectiveness of an Internet-based career development program: The impact of matching animated agent ethnic appearance. *Dissertation Abstracts International*, 73, 1889.
- Harris-Bowlsbey, J. (2013) Computer-assisted career guidance systems: A part of NCDA history. *Career Development Quarterly*, 61(2), 181—185. doi:10.1002/j.2161-0045.2013.00047.x.
- Karandashov, V.N. (2004) *Metodika Shvartsa dlya izucheniya tsennostnykh orientatsiy lichnosti: kontseptsiya i metodicheskoe rukovodstvo* [Schwartz's method for studying the value orientations of the individual: the concept and methodological guidance]. St. Petersburg: Rech.
- Klimov, E.A. (1990) *Kak vybirat' professiyu* [How to choose a profession]. Moscow: Prosveshchenie.
- Klimov, E.A. (1996) *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya* [Psychology of professional self-determination]. Rostov-na-Donu: Feniks.
- Kronik, A., Akhmerov, R. (2008) *Kauzometriya. Metody samopoznaniya, psikhodiagnostiki i psikhoterapii v psikhologii zhiznennogo puti* [Causation. Methods of self-knowledge, psychodiagnosics and psychotherapy in the life path psychology]. Moscow: Smysl.
- Leont'ev, D.A. (2014) Psikhologiya vybora. Chast' 2. Lichnostnye predpochteniya i lichnostnaya posledovatel'nost' vybora. *Psikhologicheskiy zhurnal* [Psychological journal], 35, 6, 56—68.
- Nota, L., Santilli, S., Soresi, S. (2016). A Life-Design-Based Online Career Intervention for Early Adolescents: Description and Initial Analysis. *Career Development Quarterly*, 64 (1), 4—19. doi:10.1002/cdq.12037.
- Soldatova, G.V. (2010) Poymannye odnoy set'yu. *Deti v informatsionnom obshchestve*, 3, 36—43.
- Pryazhnikov, N.S. (2012) *Professional'noe samoopredelenie: teoriya i praktika* [Professional self-determination: theory and practice]. Moscow: Akademiya.
- Pryazhnikov, N.S. (2014) *Aktiviziruyushchaya profkonsul'tatsiya* [Activating professional counseling]. Moscow: Akademiya.

- Pryazhnikov, N.S. (2016) *Proforientologiya* [Profiorientology]. Moscow: Yurayt.
- Pryazhnikov, N.S., Serebryakov, A.G., Kuvshinova, O.L. et al. (2014) *Diagnosticheskie materialy dlya professional'noy orientatsii: Metodicheskoe posobie* [Diagnostic materials for vocational guidance: Methodological manual]. Moscow: Akademiya.
- Raygorodskiy, D.Ya. (1999, Ed.) *Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy* [Practical psychodiagnosics. Techniques and tests]. Samara: ID «BAKhrAKh».
- Rottinghaus, P.J., Eshelman, A.J. (2015) Integrative approaches to career intervention. In P.J. Hartung, M.L. Savickas, W.B. Walsh et al. (Eds.) *APA handbook of career intervention, Volume 2: Applications* (pp. 25—39). Washington, DC: American Psychological Association. doi:10.1037/14439-003.
- Soldatova, G.V., Teslavskaya, O. (2017) Videoigrы v fokuse nauki. *Deti v informatsionnom obshchestve* [Children in the Information Society], 2 (27), 24—35.
- Whiston, S.C., Rossier, J., Barón, P.H. (2017) Evidence-based practice in career and workforce development interventions. In V.H. Solberg, S.R. Ali, V.H. Solberg, S.R. Ali (Eds.) *The handbook of career and workforce development: Research, practice, and policy* (pp. 39—56). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.

Original manuscript received June, 01, 2017

Revised manuscript accepted June, 22, 2017

МЕТОДИКА

УДК 159.9.07.(075.8), 159.922.7

doi: 10.11621/vsp.2017.02.114

ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ МЕТОДИКИ «СКАЗОЧНЫЙ СЕМАНТИЧЕСКИЙ ДИФФЕРЕНЦИАЛ»

В. Ф. Петренко, О. В. Митина, М. А. Коростина

Методика «Сказочный семантический дифференциал», в ходе которой респондент должен оценить ряд сказочных персонажей по заданному набору личностных характеристик, предназначена для индивидуальной работы психолога с детьми 4—9 лет. При формулировании личностных характеристик персонажей использованы слова, которые употребляют родители, воспитатели, учителя, общаясь с детьми этого возраста. Анализ отношения ребенка к тому или иному сказочному персонажу позволяет определить специфику его морально-ценностной сферы. Выполнение методики предусматривает также оценку «несказочных» персонажей — значимых для ребенка взрослых (родителей, воспитателя, учителя и др.). Сопоставление оценок сказочных персонажей с оценками значимого взрослого позволяет выявить специфику отношения ребенка к этому взрослому. В статье обсуждаются количественные показатели, которые могут быть вычислены по результатам выполнения методики. Эти показатели характеризуют личность ребенка, его представления о межличностных отношениях с окружающими людьми, размерность категориального

пространства межличностного восприятия, содержание этих категорий и их иерархию, уровень когнитивного развития в этой области, степень социализации. Также может быть измерена самооценка ребенка. Приводятся результаты эмпирического исследования московских младших школьников при помощи методики «Сказочный семантический дифференциал», в ходе которого проводился психометрический анализ рассматриваемых показателей. Было показано, что когнитивная сложность межличностного восприятия, определяемая в методике «Сказочный семантический дифференциал», значимо выше у взрослых и не коррелирует с тестами интеллекта. Социализация увеличивается с возрастом, у девочек она выше, чем у мальчиков, отчасти коррелирует с известными методиками, измеряющими уровень социальной адаптации ребенка, степень дифференцированности моральных и конвенциональных норм, вербальный интеллект. Анализ показателей самооценки выявил большую критичность к себе у девочек по сравнению с мальчиками.

Ключевые слова: психосемантика, репертуарные решетки, «Сказочный семантический дифференциал», психодиагностика, когнитивная сложность, социализация, межличностное восприятие, идентификация со значимыми взрослыми, самооценка.

Методика «Сказочный семантический дифференциал» («СказСД»), в основе которой лежит теория персональных конструктов Дж. Келли (2000), была разработана В.Ф. Петренко (1988) для определения когнитивной сложности межличностного восприятия у детей и выделения личностных конструктов, а также для определения уровня самооценки и меры социализации. Методика рассчитана на детей от 4 до 9 лет, т.е. на дошкольный и младший школьный возраст. Позже была разработана компьютерная версия данной методики (Петренко и др., 2016).

Стандартный вариант методики «СказСД» предполагает оценку ребенком 8 сказочных персонажей (Айболит, Карлсон, Мальвина, Пьеро, Снежная королева, Кот в сапогах, Карабас-Барабас, Буратино), а также персонажа «Я сам» по 15 личностным характеристикам (верный друг, смелый, красивый, добрый, хитрый, жадный, плакса, умный, ябеда, воспитанный, хвостун, умелый, драчун, шалун, веселый).

Сказочные персонажи были выбраны в качестве объектов оценки как близкие и понятные детям. Сказки читаются детям с младенчества. В сказке образы персонажей являются носителями определенных идеологем, разделяемых сообществом взрослых людей и передаваемых ребенку в ходе воспитательного процесса. Сказка

Петренко Виктор Федорович — член-корреспондент РАН, доктор психологических наук, профессор, зав. лабораторией психологии общения и психосемантики ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* victor-petrenko@mail.ru

Митина Ольга Валентиновна — кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лабораторией психологии общения и психосемантики ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* omitina@inbox.ru

Коростина Мария Александровна — магистр психологии (Москва). *E-mail:* mkorostina@yandex.ru

Работа выполнена при поддержке РФФИ (проект № 17-06-00278).

представляет собой «правильный» текст, содержание которого должно воспроизводить социальные нормы (Улыбина, 2001). Через сказки происходит передача от общественного индивидуальное сознанию определенных норм и правил. Содержание общественного сознания включает в себя нормы и обычаи культурно-исторического сообщества и задает его систему ценностей. Достаточно часто это усвоение не только не требует теоретического осмысления, но и исключает его (Абульханова-Славская, 1991).

На примере сказок ребенок усваивает, что такое «хорошо» (спектр позитивных ценностей и характеристик) и что такое «плохо» (спектр негативных ценностей и характеристик), что, кому и при каких обстоятельствах допустимо делать, а что недопустимо никому и никогда.

Анализ отношения ребенка к тому или иному сказочному персонажу позволяет определить специфику его морально-ценностной сферы. Личностные характеристики, по которым происходит оценка персонажей, сформулированы в терминах, понятных маленьким респондентам, т.е. это те слова, которые употребляют родители, воспитатели, учителя, общаясь с детьми этого возраста.

В компьютерной версии методики «СказСД» перед началом тестирования на экране компьютера один за другим появляются герои сказок и ребенок должен по поводу каждого ответить, знаком ли он ему. Это необходимо для того, чтобы отсеять не знакомые ребенку персонажи. Если ребенок с кем-то не знаком, например со Снежной королевой, тогда в списке оцениваемых автоматически вместо Снежной королевы появится релевантный, но более известный сказочный герой — Баба Яга. Если ребенок не знает Доктора Айболита, то программа заменит его Папой Карло и т.п. Далее ребенку на экране монитора последовательно предъявляются отобранные персонажи и предлагается их оценить по стандартному набору характеристик.

Оценивая персонажа по той или иной личностной характеристике, ребенок может согласиться с тем, что герой ею обладает, сказав «да» (кодируется баллом 1), не согласиться, сказав «нет» (кодируется баллом -1), или уйти от ответа, сказав «средне» (кодируется баллом 0). Таким образом, оценка происходит по 3-балльной лайкертовой шкале.

Выполнение методики предусматривает также оценку несказочных персонажей. Прежде всего ребенок оценивает себя самого по тому же списку характеристик. В соответствии с целями и задачами психолога могут быть введены такие персонажи, как Мама, Папа,

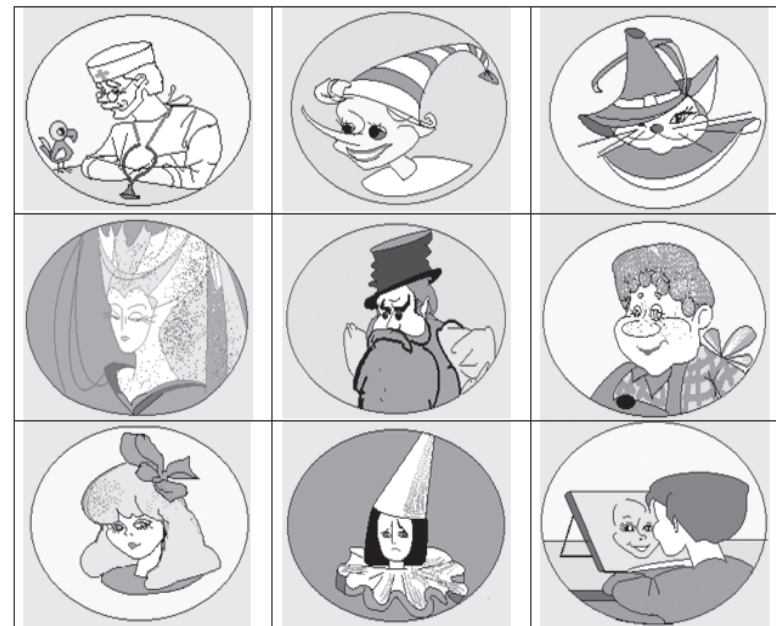


Рис. 1. Образы основного набора сказочных персонажей: Доктор Айболит, Буратино, Кот в сапогах, Снежная королева, Карабас-Барабас, Карлсон, Мальвина, Пьеро. Последний портрет соответствует образу «Я сам».

Учительница, Воспитательница и т.п. Сопоставление оценок сказочных героев с оценками значимых взрослых позволяет выявить специфику отношения ребенка к конкретному взрослому. Так, например, если Учительница оказывается близка к образу Снежной королевы или Бабы Яги, то это может быть важным сигналом и для родителей, и для учителя. Сопоставление самооценок ребенка с оценками, данными значимому взрослому, позволяет выявить степень идентификации ребенка с ним. Образы основного набора сказочных персонажей представлены на рис. 1.

Описание эмпирического исследования

Эмпирическое исследование с использованием компьютерной методики «СказСД» проводилось нами весной 2017 г. Участвовало 95 детей 7—9 лет обоего пола, обучающихся в 1—3-х классах московских школ, а также 30 родителей и 31 учитель. Половозрастной состав детской выборки см. в табл. 1. Каждый участник выполнял

методику в индивидуальном порядке в присутствии исследователя. Данные о количестве выборов тех или иных персонажей, представленные в табл. 2, показывают, что персонажи из основного списка знакомы большинству респондентов.

Таблица 1

Половозрастной состав детской выборки

Возраст (лет)	Пол		Итого
	Девочки	Мальчики	
7	15	14	29
8	15	17	32
9	15	19	34
Итого	45	50	95

Таблица 2

Количество выборов персонажей для оценивания в детской выборке

Основной персонаж	Количество выборов	Замечающие персонажи	Количество выборов
Доктор Айболит	92	Папа Карло	3
Буратино	95		
Кот в сапогах	90	Кот Матроскин	5
Карабас-Барабас	89	Сеньор Помидор	4
		Баба Яга	1
		Кощей Бессмертный	1
Карлсон	95		
Мальвина	92	Принцесса на горошине	3
Пьеро	86	Ослик Иа-Иа	9
Снежная королева	95		

Анализ данных

Методика «СказСД», используемая в индивидуальном консультировании, позволяет реконструировать фрагмент картины мира ребенка и дает возможность взглянуть на мир его глазами (Петренко и др., 2016).

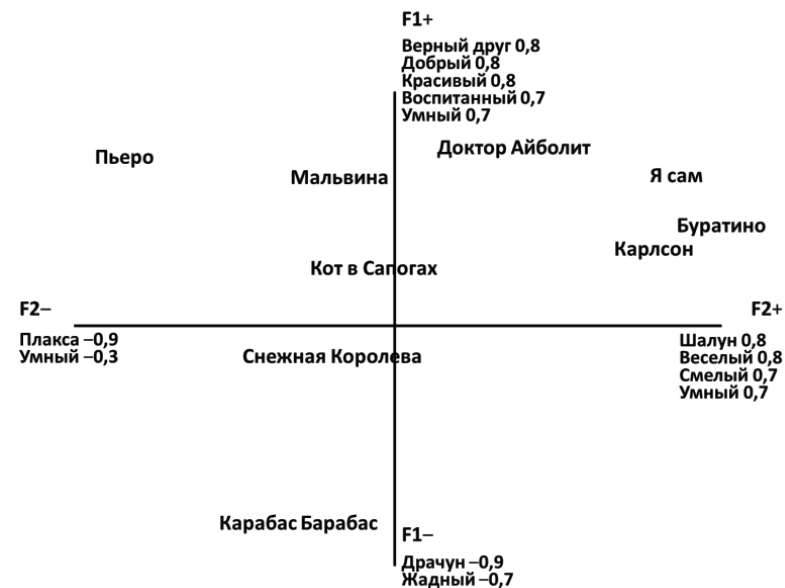


Рис. 2. Семантическое пространство сказочных персонажей 8-летнего Даниила (проекции на факторы 1 и 2)

Проанализируем пример семантического пространства, построенного на основе методики «СказСД» по результатам 8-летнего респондента Даниила (рис. 2, 3). В результате компьютерной обработки данных когнитивной сложности и меры социализации можно заключить, что мальчик активен, самостоятелен и интеллектуален (исходя из полученной при диагностике высокой когнитивной сложности). Исследование Даниила можно было бы продолжить. Методика позволяет заменить часть сказочных персонажей такими значимыми образами, как Папа, Мама, Воспитательница в детском саду или Учительница в школе и т.п., и тем самым рассмотреть отношения в ближайшем семейном и социальном кругу с позиции самого ребенка. Однако существует ряд показателей, по которым можно сравнить Даниила с другими детьми. Эти показатели имеют

психологический смысл, их можно сравнивать с аналогичными показателями других детей и определять возрастные нормы. Одним из таких показателей является *когнитивная сложность межличностного восприятия*.

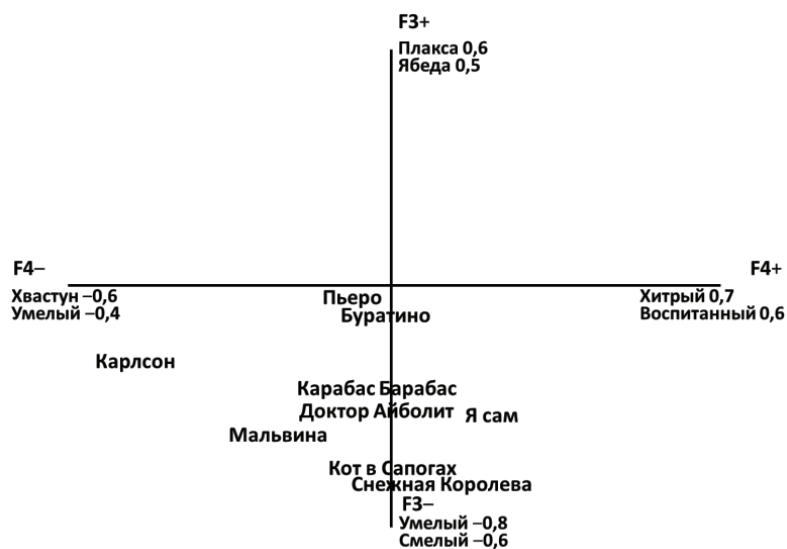


Рис. 3. Семантическое пространство сказочных персонажей 8-летнего Даниила (проекция на факторы 3 и 4)

Когнитивная сложность — один из важнейших показателей развития человека. Ю.М. Жуков (1982) обнаружил взаимосвязь когнитивной сложности с успешностью межличностного познания. А.Л. Южанинова (1984, 1990) показала взаимосвязь когнитивной сложности с успешностью социального интеллекта, а также с типами затруднений в общении. Есть данные о том, что когнитивно сложные люди более критичны в восприятии себя и других (Шкуратова, 1999). В работе, где использовалась методология личностных конструктов Дж. Келли при анализе восприятия студентами-педагогами своих учеников (Тошw et al., 2015), подчеркивается, что когнитивная сложность — важный фактор при построении системы личностных конструктов.

Когнитивно сложные люди легче приспосабливаются к меняющейся социальной ситуации, а также легче принимают точку зрения

другого человека и оказываются более эффективными в передаче коммуникативных сообщений (Rubin, Henzl, 1984), они способны к восприятию тонов и полутонов, в отличие от когнитивно простых людей, видящих мир в черно-белых красках.

Наиболее простая форма категоризации при выполнении методики «СказСД» — одномерная. Все положительные характеристики составляют один полюс этой категории, а отрицательные — другой. Однако в ходе взросления и обретения человеком жизненного опыта мерность пространства увеличивается. Ребенок узнает, что можно быть веселым, но непослушным; красивым, но злым. В нынешнем варианте компьютерной методики «СказСД» когнитивная сложность определялась через размерность (число независимых факторов) семантического пространства, построенного по индивидуальным матрицам оценок каждого ребенка. Ниже приводятся дополнительные критерии оценки когнитивной сложности.

Для определения когнитивной сложности пространства оценок нами были выбраны взаимодополняющие показатели (Bell, 2004). Первым **показателем когнитивной простоты/сложности** является вклад первого фактора в общую дисперсию. Психологический смысл показателя обусловлен тем, что у более когнитивно простых индивидов размерность пространства меньше, т.е. первая компонента принимает на себя нагрузки большинства пунктов и ее вклад в общую дисперсию по сравнению с другими компонентами существенно больше. Нагрузки по остальным компонентам оказываются незначительными. В предельном случае выделяется только одна компонента «плохой/хороший», «нравится/не нравится» и ее вклад в общую дисперсию стремится к 100%. Напротив, у более когнитивно сложных людей категорий восприятия больше, и вклад в общую дисперсию по ним распределен более равномерно, что уменьшает вклад первой компоненты.

Второй показатель когнитивной простоты/сложности — это усредненное значение абсолютных величин коэффициентов попарных корреляций всех первичных переменных. Чем более когнитивно сложен человек, тем тоньше он чувствует различия между, казалось бы, синонимичными характеристиками и тем меньше величина корреляции между ними. Когнитивная простота в данном случае приводит к тому, что синонимия превращается в тождественность, а антонимия — в полную противоположность. Формула для вычисления когнитивной простоты следующая:

$$\frac{\sum_{i,j=1}^N |r_{ij}|}{N^2 - N}, \quad (1)$$

где N — общее количество переменных (в нашем случае 15), r_{ij} — коэффициент корреляции переменных под номерами i и j .

Корреляция между двумя описанными выше показателями высокая — 0.979 у детей и 0.931 у взрослых. Половозрастных различий по этим показателям не выявлено, они являются нормально распределенными на всех подвыборках. Показатели описательной статистики представлены в табл. 3. Именно на них стоит ориентироваться при определении отклонений от нормы.

Таблица 3

Показатели описательной статистики, отражающие когнитивную простоту (как величину, обратную когнитивной сложности) межличностного восприятия

Показатели	Средняя корреляция	Вклад 1-го фактора в общую дисперсию
Среднее	0.463	51.478
Стандартное отклонение	0.098	10.592
Минимальное значение	0.32	32.60
Максимальное значение	0.78	81.57

По критерию Стьюдента для несвязанных выборок мы проверили статистическую значимость различий этих показателей у взрослых и детей. В обоих случаях при $p < 0.001$ на детской выборке эти показатели выше. Было установлено, что чем больше когнитивная простота, тем в меньшей степени ребенок склонен признавать у себя наличие отрицательных характеристик (например, плакса, ябеда и пр.). Вполне возможно, что способность критически относиться к себе (т.е. признавать в себе не только позитивные, но и не очень одобряемые черты) увеличивается с возрастом и с ростом определенных когнитивных способностей, которые, с одной стороны, приводят к усложнению картины мира, а с другой — способствуют большей рефлексии и самокритичности.

Стоит отметить, что когнитивная простота в большинстве случаев трактуется как неспособность индивида конструировать пространство социального окружения на основе множества независимых измерений. Высокая когнитивная сложность может свидетельствовать и об отсутствии или недостаточной выражен-

ности обобщенных семантических связей между первичными переменными в сознании респондента, о несформированности категориальной системы, хаотичности пространства первичных переменных. Такое может наблюдаться у детей, больных шизофренией, у которых высокая когнитивная сложность сочетается с низкой мерой социализации (подробнее об этом см. ниже). Это не значит, что с помощью данной методики можно поставить диагноз «шизофрения», но это может служить некоторым сигналом для обращения к психиатру.

Измерение социализации

Социализация — это процесс усвоения ребенком норм и ценностей, общепринятых среди окружающих его взрослых. Отметим, что усвоение морально-нравственных норм и социально желательного поведения — важная часть процесса социализации ребенка. Согласно Э. Туриелю (Turiel, 1983), выделение фундаментальных категорий социального знания начинается уже в раннем детстве, а социальное развитие возможно только через взаимодействие с социальной средой, в которой присутствуют домены социального знания — некоторая «территория» правил и норм, которые предстоит усвоить ребенку. Другая немаловажная часть процесса социализации ребенка — усвоение социально желательного поведения; главный мотив — поиск одобрения. Д.П. Кроун и Д. Марлоу (Crowne, Marlowe, 1960) установили, что социально желательное поведение связано с глубинными потребностями в одобрении, внимании и повышении самооценки. Л.И. Божович (2007) считает, что после образования «системы Я» у ребенка возникает самое значительное новообразование — самооценка и связанное с ней стремление соответствовать требованиям взрослого. Ею были выделены три уровня потребности в признании: признание непосредственным окружением (семья); признание на уровне общественной группы; общественное признание в широком смысле слова (незнакомые, достаточно компетентные взрослые). В исследовании Н.Г. Салминой и И.Г. Тихановой (2007) доказано, что становление ребенка как сознательного субъекта социального действия, происходящее к началу младшего школьного возраста, характеризуется появлением «социальной желательности» как особого способа построения отношений на этапе вхождения в новое социальное место.

Для **оценки меры социализации** ребенка в нашей методике сопоставляются два массива данных: матрица ответов ребенка

и «нормативная» матрица (усредненная матрица ответов взрослых). Вычисляется степень близости между ними. «Нормативная» («взрослая») матрица в настоящее время подсчитана на основе опроса 61 человека (30 родителей детей в возрасте 7—10 лет и 31 учитель начальной школы). Для определения близости мы используем коэффициент корреляции Пирсона и/или евклидово расстояние. Обе эти меры достаточно распространены в многомерной статистике. Не существует однозначного правила выбора меры сходства, поэтому мы использовали два набора показателей параллельно (сходство по Евклиду и сходство по Пирсону). Пока неясно, какой именно из двух показателей более точно отражает меру социализации, поэтому рекомендуем использовать оба. В первом случае чем выше социализация, тем ближе к единице вычисляемый показатель, во втором — с ростом социализации показатель должен уменьшаться и стремиться к нулю. Идея сопоставления оценок исходит из того, что в обществе взрослый является источником социализации ребенка и в определенной степени ребенок наследует систему оценок взрослого (в том числе и оценок героев сказок).

Для матрицы оценок $\{o_{ij}\}$, данных ребенком, и взрослой матрицы $E=\{e_{ij}\}$, полученной усреднением оценок каждого персонажа по каждой шкале по взрослой выборке, социализация высчитывалась

а) по формуле Пирсона:

$$(O)=corr(\{o_{ij}\}, \{e_{ij}\}), \quad (2)$$

б) по евклидовой формуле оценки расстояний между детской и взрослой матрицами:

$$(O)=1-\frac{\sum_{i=1}^{15}\sum_{j=1}^8(o_{ij}-e_{ij})^2}{120}. \quad (3)$$

Социализация по Пирсону лежит в диапазоне от 1 до -1. Чем значение ближе к 1, тем в большей степени матрица респондента ребенка приближается к «взрослой» матрице, а значит, можно говорить о том, что он усвоил нормативные правила оценки персонажей по оценочным характеристикам так, как это «принято» у взрослых. В ситуации, когда две матрицы абсолютно тождественны, расстояние между ними, вычисляемое при помощи формулы Евклида, равно нулю и увеличивается по мере рассогласования. Теоретически максимально возможное значение расстояния, деленного на количество элементов в матрице, равно 2 в том случае, когда все оценки прямо противоположны, т.е. 1 в матрице взрослых соответствует

-1 в матрице ребенка и наоборот. Для того чтобы вычисляемый с помощью формулы Евклида показатель соответствовал названию, т.е. увеличивался с увеличением близости между сравниваемыми матрицами, а также лежал в том же диапазоне, что и показатель, вычисляемый по формуле Пирсона, используется формула (3). Оба показателя являются нормально распределенными. В табл. 4 представлены показатели выборочной описательной статистики.

Таблица 4

Показатели описательной статистики для характеристик, отражающих возрастные нормы социализации

Показатели	Формула Пирсона	Формула Евклида
Среднее	0.685	0.939
Стандартное отклонение	0.108	0.014
Минимальное значение	0.10	0.84
Максимальное значение	0.86	0.96
Корреляция с показателями когнитивной сложности межличностного восприятия		
Средняя корреляция	0.269	
Вклад 1-го фактора в общую дисперсию	0.262	

Теоретически возможных границ показатели не достигают. Корреляция между ними равна -0.921. Отрицательное значение связано с тем, что показатель корреляции возрастает по мере увеличения сходства между матрицами, а евклидово расстояние, наоборот, убывает. Сравнение этих показателей в подвыборках, разделенных на основе пола и возраста, показало значимые различия ($p<0.001$) между девочками и мальчиками 9—10 лет. Девочки более социализированы.

Определение самооценки у детей

Наряду с определением возрастной нормы когнитивной сложности и меры социализации детей 8—9 лет нами была предпринята попытка введения параметра самооценки по результатам исследования, проведенного с помощью методики «СказСД».

Таблица 5

Согласованность шкал оценки в детской выборке

Номер пункта	Пункт методики	Корреляция пункта со шкалой	Согласованность шкалы при удалении пункта
<i>Позитивная оценка</i>			0.901
1	Верный друг	0.794	0.876
3	Красивый	0.639	0.894
4	Добрый	0.772	0.879
8	Умный	0.671	0.890
10	Воспитанный	0.794	0.876
12	Умелый	0.677	0.890
15	Веселый	0.618	0.898
<i>Негативная оценка</i>			0.811
5	Хитрый	0.463	0.810
6	Жадный	0.676	0.758
9	Ябеда	0.524	0.793
11	Хвастун	0.655	0.764
13	Драчун	0.597	0.777
14	Шалун	0.551	0.787
<i>Активность</i>			0.798
2	Смелый	0.471	0.782
3	Красивый	0.568	0.765
12	Умелый	0.630	0.752
15	Веселый	0.595	0.758
6	Жадный	-0.547	0.768
7	Плакса	-0.315	0.807
9	Ябеда	-0.578	0.763

Прямой способ измерения основывается на интерпретации самооценки ребенка по шкалам позитивного и негативного отношения как оценки не «себя реального», а «себя идеального». Чем более социализирован ребенок, тем выше его самооценка. Если достоверность высоких оценок по указанным шкалам уязвима и они могут быть объяснены высокой социальной желательностью, то это как раз и показывает нам, что ребенок адекватно понимает, какие качества являются социально одобряемыми.

Для вычисления самооценки ребенка были выделены обобщенные категории оценки. Согласованность пунктов, входящих в каждую категорию, была проверена с помощью показателя альфа Кронбаха. В табл. 5 представлены показатели согласованности каждой шкалы, удаление из набора какого-то из пунктов снижает этот показатель, а значит, все пункты хорошо работают на шкалу. Наряду с показателями альфа Кронбаха для каждого пункта приводятся коэффициенты корреляции пунктов с обобщенной шкалой (Митина, 2011).

Показатели по каждой шкале вычисляются как усредненные баллы по входящим в шкалу пунктам, а значит, должны лежать в диапазоне от 1 до -1. Две шкалы являются униполярными, т.е. имеют только прямые пункты, а последняя шкала — активность — биполярная: включает прямые и обратные пункты. При сравнении самооценок детей и взрослых по указанным трем шкалам с помощью непараметрического критерия Манна—Уитни мы установили, что дети себя оценивают значимо выше по шкалам активности и позитивной оценки (в обоих случаях $p < 0.001$), различия в оценках по негативной шкале незначимы.

Также с использованием непараметрического критерия проводились сравнения в возрастных группах отдельно у мальчиков, отдельно у девочек. С помощью критерия Краскала—Уоллиса было выявлено, что у девочек с возрастом негативная самооценка растет. Можно предположить, что девочки раньше становятся более критичными к себе. У мальчиков этого не происходит. Т.е. 9—10-летние девочки имеют значимо выше негативную оценку не только по сравнению с более маленькими девочками, но и по сравнению с мальчиками-сверстниками (критерий Манна—Уитни, $p = 0.05$).

Еще одно статистически значимое различие между мальчиками и девочками также проявляется в самой старшей группе. Мальчики воспринимают себя гораздо более активными (критерий Манна—Уитни, $p = 0.03$). Этот результат вполне может быть проинтерпретирован как показатель критериальной валидности. (подробнее об этом см. ниже).

Таблица 6

Нормативные показатели самооценки у обследованных детей

Диапазон изменения показателя	Название показателя	% в выборке
<i>Позитивная оценка</i>		
до 0.5	низкая позитивная самооценка	7.37
от 0.5 включительно до 0.75	умеренная позитивная самооценка	13.68
от 0.75 включительно до 0.95	высокая позитивная самооценка	25.26
от 0.95	полная (максимальный балл по всем пунктам) позитивная самооценка	53.68
<i>Негативная оценка</i>		
менее -0.95	полное отсутствие негативной самооценки	28.42
от -0.95 до -0.75	очень низкая негативная самооценка	14.74
от -0.75 до -0.5 включительно	низкая негативная самооценка	24.21
от -0.5 до 0	нейтральная негативная самооценка	25.26
больше 0	выраженная негативная самооценка	7.37
<i>Активность</i>		
до 0.5	низкая самооценка активности	11.579
от 0.5 включительно до 0.75	умеренная самооценка активности	24.211
от 0.75 включительно до 0.95	высокая самооценка активности	21.053
от 0.95	полная (максимальный балл по всем пунктам) самооценка активности	43.158

Сочетание показателей по трем категориям дает полноценную объемную картину самооценки у обследованных нами детей. Можно полагать, что по позитивной шкале и шкале активности дети оценивают свой идеальный образ. В табл. 6 представлены нормативные показатели самооценки у детей. Высокая позитивная самооценка — один из компонентов меры социализации ребенка.

Отметим, что когнитивно более сложные дети чаще дают ответы, более близкие к ответам взрослых. Этот факт нетрудно объяснить, так как матрица взрослых характеризуется когнитив-

ной сложностью сама по себе, а значит, близкая к ней матрица автоматически должна быть сложной. Странным оказывается тот факт, что значимые корреляции установлены только с показателем, вычисленным по формуле Пирсона, а для показателя Евклида корреляции отсутствуют. Такое рассогласование, с одной стороны, дает направление для будущих исследований, а с другой — свидетельствует в пользу одновременного использования обоих показателей когнитивной простоты.

Таким образом, можно сделать вывод, что получаемые нами показатели социализации и когнитивной сложности межличностного восприятия отражают уровень развития интеллектуальных способностей в области социального взаимодействия. Эти показатели являются нормально распределенными как в выборке в целом, так и в различных половозрастных группах. Естественно, возникает вопрос: как соотносятся получаемые меры с показателями, диагностируемыми методиками, измеряющими аналогичные свойства и характеристики?

Для того чтобы ответить на этот вопрос, мы прокоррелировали показатели когнитивной простоты и социализации с показателями измеряющими социальную желательность (Салмина и др., 2006) и нормативность поведения (Курганова 2005), а также с субтестами «Понятливость» и «Последовательность картинок» теста Векслера, измеряющего социальный интеллект (Филимоненко, 1994). Была установлена позитивная корреляция между шкалами самооценки по методике «СказСД» и методике «Шкала социальной желательности» в модификации Н.Г. Салминой и И.Г. Тихановой (2007). Эта методика предназначена для выявления у учащихся начальных классов уровня социальной желательности как особого способа построения социальных отношений, в основе которого лежит потребность в признании себя значимым субъектом взаимодействия. Методика включает 27 утверждений, на каждое из которых ребенок может дать ответ по 3-балльной лайкертовой шкале. На нашей выборке пункты были высоко согласованы (альфа Кронбаха равна 0.745).

Табл. 7 содержит корреляции между интегральным показателем социальной желательности по методике Салминой—Тихановой и компонентами самооценки по методике «СказСД». Высокие корреляции свидетельствуют о том, что дети, как правило, хотят быть «хорошими» (вести себя социально одобряемым образом) и «активными» и не хотят быть «плохими» (неправильно себя вести). Этот факт позволяет сделать вывод: оценивая себя, ребенок оценивает свой идеал, который, безусловно, индуцирован социальными нормами и правилами. Отсутствие корреляций с оценками

Таблица 7

**Коэффициенты корреляции «социальной желательности»
по методике Салминой—Тихановой с компонентами самооценки
по методике «СказСД»**

Показатели самооценки	Корреляция	Значимость
Позитивное отношение	0.409	0.000
Негативное отношение	-0.482	0.000
Активность	0.314	0.002

по этим шкалам значимых взрослых дает основание предполагать, что когда речь идет о других людях, то ребенок оценивает образы реальные.

В батарее использовались субтесты теста Векслера «Понятливость» (вербальный), «Кубики Коса» (невербальный), «Последовательность картинок» (невербальный). Субтест «Кубики Коса» исследует конструктивное мышление, требует хорошего пространственного анализа и синтеза. Субтесты «Последовательность картинок» и «Понятливость» выявляют ориентировку в практических ситуациях, характеризуют социальный интеллект человека. Первый из них направлен на выявление у испытуемого антиципации мышления и умения планировать социальные действия; он требует тонкого понимания причинно-следственных связей в межличностных ситуациях, житейского опыта и чувства юмора. Второй выявляет способность к моделированию своего поведения в социальных ситуациях. Здесь высокие баллы показывают респонденты с практическим мышлением, имеющие житейский и социальный опыт. Их часто характеризуют конформность, пассивность, развитость социально приемлемых черт характера. Низкие баллы показывают респонденты, игнорирующие или пренебрегаю-

Таблица 8

**Корреляция субтестов интеллекта Векслера с мерами
социализации по методике «СказСД»**

Субтесты Векслера	Формула Пирсона	Формула Евклида
Понятливость	0.313	0.319
Кубики Коса	0.276	0.243

щие социальной конформностью, имеющие ослабленный интерес к социальному участию. В табл. 8 представлены значимые ($p=0.05$) корреляции субтестов интеллекта Векслера с мерами социализации, вычисленными на основании сопоставлений ответов детей с ответами взрослых.

Таким образом, предложенный нами показатель социализации ожидаемо коррелирует с показателем, характеризующим социальную адаптивность: чем выше социализация по методике «СказСД», тем выше показатель по субтесту «Понятливость». Отсутствие корреляции с субтестом «Последовательность картинок» показывает, насколько сложным и комплексным является этот психологический конструкт, и, возможно, наша методика дает возможность измерять иной его аспект. Корреляция с субтестом «Кубики Коса» может быть объяснена тем, что оба показателя в значительной степени развиваются с возрастом именно в этот период.

* * *

В настоящей статье содержатся результаты эмпирического исследования, нацеленного на выделение диапазона норм когнитивной сложности и меры социализации детей 7—9 летнего возраста на основе диагностической методики «Сказочный семантический дифференциал». Для полноценного использования данной методики необходимо провести аналогичное выделение диапазона нормы на детях 4—6-летнего возраста, что мы и планируем сделать. Можно полагать, что данная психосемантическая методика найдет широкое применение в диагностике детей дошкольного и младшего школьного возраста. Она может быть полезной и для предварительного выявления детей с отставанием в умственном развитии, а также склонных к аутизму и нарушениям в области общения и межличностного восприятия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Абульханова-Славская К.А. Стратегии жизни. М.: Мысль, 1991.
 Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2007.
 Жуков Ю.М. Точность и дифференцированность межличностного восприятия: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1982.
 Келли Дж. Психология личностных конструктов. СПб.: Речь, 2000.
 Курганова Е.А. Особенности ориентации на моральные и конвенциональные нормы в младшем школьном возрасте: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2005.

Митина О.В. Разработка и адаптация психологических опросников. М.: Смысл, 2011.

Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988.

Петренко В.Ф., Митина О.В., Гамбарян М.П., Менчук Т.И. Сказочный семантический дифференциал // Вопросы психологии. 2016. № 4. С. 148—161.

Салмина Н.Г., Тиханова И.Л. Внутренняя позиция школьника и социальная желательность у детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов // Культурно-историческая психология. 2007. № 1. С. 56—62.

Улыбина Е.В. Психология обыденного сознания. М.: Смысл, 2001.

Филимоненко Ю.И. Руководство к методике исследования интеллекта у детей Д. Векслера (WISC). СПб: ГП «ИМАТОН», 1994.

Шкуратова И.П. Когнитивные стили и их влияние на успешность общения и обучения. Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. пед. ун-та, 1999.

Южанинова А.Л. К проблеме диагностики социального интеллекта личности // Проблемы оценивания в психологии / Под ред. Л.П. Добраева. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1984. С. 63—67.

Южанинова А.Л. Типы затруднений в общении у лиц с низким уровнем когнитивной сложности // Психологические трудности общения: Диагностика и коррекция. Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. пед. ун-та, 1990. С. 21—23.

Bell R.C. GRIDSTAT: A program for analyzing the data of a repertory grid [Computer software] (Version 4.0). 2004. Melbourne, Australia: University of Melbourne, Department of Psychology.

Crowne D.P., Marlowe D.A. A new scale of social desirability independent of psychopathology // Journal of Consulting Psychology. 1960. Vol. 24. N 4. P. 349—354. doi: 10.1037/h0047358

Rubin R.B., Henzl S.A. Cognitive complexity, communication competence and verbal ability // Communication Quarterly. 1984. Vol. 32. P. 263—270. doi: 10.1080/01463378409369562

Touw H.M.F., Meijer P.C., Wubbels T. Using Kelly's theory to explore student teachers' constructs about their pupils // Personal Construct Theory and Practice. 2015. Vol. 12. N 1. P. 1—14.

Turiel E. The development of social knowledge: Morality and convention. Cambridge University Press, 1983.

Поступила в редакцию 29.05.17

Принята к публикации 10.06.17

PSYCHOMETRIC ANALYSIS OF DIAGNOSTIC INDICATORS OF THE METHOD “FAIRY SEMANTIC DIFFERENTIAL”

Viktor F. Petrenko, Olga V. Mitina, Mariya A. Korostina

Lomonosov Moscow State University, Faculty of Psychology, Moscow, Russia

Abstract: The method “Fairy Semantic Differential”, during which a respondent should assess a number of fairy-tale characters according to a set of personal characteristics, is designed for the individual work of a psychologist with children 4—9 years old. Personality characteristics, according to which the characters are evaluated, are formulated in terms that parents, teachers use when dealing with children of this age. An analysis of the child's attitude to this or that fairy-tale character allows us to determine the specificity of his (her) moral-value sphere. The method also allows evaluating of real adults, who are significant for the child (parents, teachers, etc.) Comparison of fairy-tale characters' ratings with those of a significant adult makes it possible to reveal the specifics of the child's attitude to this adult. The article discusses quantitative indicators that can be calculated using the data of the answering the questionnaire. These indicators characterize the child's personality, his (her) understanding of interpersonal relationships with surrounding people, dimension of categorical space of interpersonal perception, content of this categories and its hierarchy, the level of cognitive development in this area, the degree of socialization. The method allows measuring self-esteem indices. The results of an empirical study of Moscow primary schoolchildren using the method “Fairy Semantic Differential” are presented, during which a psychometric analysis of the indicators was conducted. It was shown that the cognitive complexity of interpersonal perception, determined by the method “Fairy Semantic Differential” is significantly higher among adults, does not correlate with intelligence tests. Socialization increases with age, is significantly higher among girls than among boys, partly correlates with known methods that measure the level of social adaptation of a child, the degree of differentiation of moral and conventional norms, verbal intellect. The analysis of self-esteem indices reveals significantly higher self-criticism among girls, than among boys.

Key words: psychosemantics, repertory grids, “Fairy Semantic Differential”, psychodiagnosics, cognitive complexity, socialization, interpersonal perception, identification with significant adults, self-esteem.

References:

- Abul'khanova-Slavskaya, K.A. (1991) *Strategii zhizni* [Life strategies]. Moscow: Mysl'.
- Bell, R.C. (2004) GRIDSTAT: A program for analyzing the data of a repertory grid [Computer software] (Version 4.0). Melbourne, Australia: University of Melbourne, Department of Psychology.
- Bozhovich, L.I. (2007) *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood]. St. Petersburg: Piter.
- Crowne, D.P., Marlowe, D.A. (1960) A new scale of social desirability independent of psychopathology // *Journal of Consulting Psychology*, 24, 4, 349—354. doi: 10.1037/h0047358
- Filimonenko, Yu.I. (1994) *Rukovodstvo k metodike issledovaniya intellekta u detey D. Vekslera (WISC)* [Guide to the method of research of intelligence in children D. Veksler (WISC)]. St. Petersburg: IMATON.
- Kelli, Dzh. (2000) *Psikhologiya lichnostnykh konstruktov* [Psychology of personal constructs]. St. Petersburg: Rech'.
- Kurganova, E.A. (2005) *Osobennosti orientatsii na moral'nye i konvetsional'nye normy v mladshem shkol'nom vozraste: Diss. ... kand. psikhol. nauk* [Peculiarities of orientation to moral and conventional norms in junior school age: Diss. ... cand. psychol. science]. Moscow.
- Mitina, O.V. (2011) *Razrabotka i adaptatsiya psikhologicheskikh oprosnikov* [Development and adaptation of psychological questionnaires]. Moscow: Smysl.
- Petrenko, V.F. (1988) *Psikhosemantika soznaniya* [Psychosemantics of consciousness]. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta.
- Petrenko, V.F., Mitina, O.V., Gambaryan, M.P., Menchuk, T.I. (2016) Skazochnyy semanticheskii differentsial // *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 4, 148—161.
- Rubin, R.B., Henzl, S.A. (1984) Cognitive complexity, communication competence and verbal ability // *Communication Quarterly*, 32, 263—270. doi: 10.1080/01463378409369562
- Salmina, N.G., Tikhanova, I.L. (2007) Vnutrennyaya pozitsiya shkol'nika i sotsial'naya zhelatel'nost' u detey starshego doshkol'nogo i mladshhego shkol'nogo vozrastov // *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 1, 56—62.
- Shkuratova, I.P. (1999) *Kognitivnye stili i ikh vliyanie na uspekhnost' obshcheniya i obucheniya* [Cognitive styles and their impact on the success of communication and learning]. Rostov-na-Donu: Izd-vo Rost. ped. un-ta.
- Touw, H.M.F., Meijer, P.C., Wubbels, T. (2015) Using Kelly's theory to explore student teachers' constructs about their pupils // *Personal Construct Theory and Practice*, 12, 1, 1—14.
- Turiel, E. (1983) *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge University Press.
- Ulybina, E.V. (2001) *Psikhologiya obydenного soznaniya* [Psychology of ordinary consciousness]. Moscow: Smysl.

- Yuzhaninova, A.L. (1984) K probleme diagnostiki sotsial'nogo intellekta lichnosti. In L.P. Dobraev (Ed.) *Problemy otsenivaniya v psikhologii* [The problems of evaluation in psychology] (pp. 63—67). Saratov: Izd-vo Saratovskogo un-ta.
- Yuzhaninova, A.L. (1990) Tipy zatrudneniy v obshchenii u lits s nizkim urovnem kognitivnoy slozhnosti // *Psikhologicheskie trudnosti obshcheniya: Diagnostika i korraktsiya* [Psychological difficulties of communication: Diagnosis and correction] (pp. 21—23). Rostov-na-Donu: Izd-vo Rost. ped. un-ta.
- Zhukov, Yu.M. (1982) *Tochnost' i differentsirovannost' mezhlchnostnogo vospriyatiya: Avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk* [Accuracy and differentiation of interpersonal perception: Author's abstract. diss. ... cand. psychol. science]. Moscow.

Original manuscript received May, 29, 2017
Revised manuscript accepted June, 10, 2017

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ

1. Журнал «Вестник Московского университета. Серия 14. Психология» содержит публикации (в форме коротких сообщений, статей, обзоров и др.) по основным направлениям научно-исследовательской и учебно-методической работы ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. Журнал открыт для публикации результатов научных исследований ученых МГУ, других научных учреждений и высших учебных заведений.

Отбор поступивших в редколлегию работ для публикации в журнале осуществляется на основе их независимого анонимного научного рецензирования.

2. Материалы принимаются в электронном виде. Текст и таблицы — в формате WORD или RTE, шрифт Times New Roman, 14/12, одинарный интервал. Рисунки — желательно в формате PDF.

Общий объем рукописи, включая текст, список литературы, таблицы и рисунки, не должен превышать 30 тыс. знаков с пробелами. Превышение объема может служить основанием для отказа в публикации.

3. Используемая литература (автор, название, место, издательство и год издания) приводится в алфавитном порядке в конце статьи. Литература на иностранных языках дается после литературы на русском языке. В тексте ссылка на источник делается путем указания в круглых скобках автора книги или статьи, года издания и, в случае прямого цитирования, страниц/ы. Например: (Иванов, 2010) или (Петров, 2012, с. 147).

4. К статье прилагаются (отдельным файлом) название статьи на английском языке, резюме объемом не менее 200 и не более 250 слов на русском и английском языках, ключевые слова (не более 2 строк) на русском и английском языках.

Сведения об авторах статьи: 1. Фамилия, имя, отчество; 2. Ученая степень, ученое звание; 3. Место работы; 4. Должность; 5. Контактный телефон; 6. *E-mail*.

Для аспирантов и соискателей степени кандидата психологических наук обязательным является развернутый отзыв научного руководителя (присылается вместе со статьей).

Статьи, направленные авторам на доработку и не возвращенные в редакцию к обозначенному сроку, исключаются из портфеля редакции.

Редакция знакомится с письмами читателей, но в переписку не вступает. *Плата за публикацию рукописей не взимается.*

Электронный адрес редакции: vestnik_psy@mail.ru

Примеры оформления источников в списке литературы и другую информацию о журнале см. по адресу: <http://msupsyj.ru/>