

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ  
МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

---

---

# МИР ПСИХОЛОГИИ

*Научно-методический журнал*

№ 1 (116)

Январь — март



Москва  
2024

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи,  
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзором)

Свидетельство ПИ № ФС77-62454 от 27 июля 2015 г.

*Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть  
опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени  
кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук*

**Главный редактор**

**Подольский Андрей Ильич** — доктор психологических наук, профессор, профессор департамента образовательных программ Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

**Заместители главного редактора:**

**Ермолаева Марина Валерьевна** — доктор психологических наук, профессор, профессор ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)»

**Идובהва Ольга Афанасьевна** — доктор психологических наук, доцент, заместитель руководителя департамента развития человеческого ресурса Фонда «Национальное интеллектуальное развитие»

**Редакционная коллегия:**

**Асмолов Александр Григорьевич** — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии личности ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова»

**Златкин-Тройчанская Ольга** — PhD, профессор, заведующая кафедрой бизнес-образования Университета Йоганнеса Гутенберга в Майнце (Германия)

**Лубовский Дмитрий Владимирович** — кандидат психологических наук, доцент, профессор ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

**Погожина Ирина Николаевна** — доктор психологических наук, доцент, доцент ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова»

**Тихомандрицкая Ольга Алексеевна** — кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова»

**Чернобай Елена Владимировна** — доктор педагогических наук, профессор, профессор департамента образовательных программ, ведущий эксперт Центра поддержки цифрового обучения Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

**Шнейдер Лидия Бернгардовна** — доктор психологических наук, профессор, профессор ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

**Энгенес Ирина** — PhD, профессор, декан факультета педагогического образования университетского колледжа Эстфолда (Норвегия)

**Редакционный совет:**

**Акопов Гарник Владимирович** — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры педагогической и прикладной психологии Самарского филиала ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет»

**Мазурова Надежда Владимировна** — доктор психологических наук, доцент, профессор ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет»

**Нестик Тимофей Александрович** — доктор психологических наук, профессор, заведующий Лабораторией социальной и экономической психологии ФГБУН «Институт психологии Российской академии наук»

**Панарин Андрей Александрович** — доктор экономических наук, доцент, профессор РАО, руководитель аппарата Общероссийской общественной организации «Российское профессорское собрание», ректор ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»

**Фруммин Исаак Давидович** — доктор педагогических наук, профессор

**Хаутамяки Ярско** — PhD, профессор, заслуженный профессор Университета Хельсинки (Финляндия)

**Учредитель:** ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»



Сомневаюсь, что среди читателей и авторов нашего журнала найдется много скептиков, не согласных с утверждением о том, что мы живем сейчас в особое время. Конечно, трактовка этой особенности будет различаться у разных людей. В какой степени это относится к психологической науке? Разумеется, драматические события, происходящие вокруг нас и с нами, инициировали появление целого ряда новых интересных направлений теоретических и эмпирических исследований, многие из которых публиковались в нашем журнале. Вопрос в том, как долго и насколько широко будут оставаться значимыми эти исследования? Причем вопрос этот не только социально-политический, но и чисто научно-психологический. Без малого четверть века назад (в 2000 г.) я представлял на Всемирном психологическом конгрессе результаты нашего широкомасштабного исследования, проводившегося в конце 90-х гг. на постсоветском пространстве, в котором среди прочего был получен факт малозначимого влияния социально-психологического статуса подростков на их психоэмоциональное состояние. Обнаружение этого факта вызвало бурную дискуссию среди коллег. Уже в следующей волне исследования, проводившейся в начале 2000-х, этот феномен исчез, и все возвратилось на круги своя, к хрестоматийной модели, и мы не без удовольствия разобрались в этом феномене. Как будет сейчас? Насколько стабильными окажутся теоретические заключения и эмпирические результаты, полученные сегодня?

*Главный редактор  
журнала «Мир психологии»  
профессор А. И. Подольский*



## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

## GENERAL PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

УДК 159.9

DOI: 10.51944/20738528\_2024\_1\_5

EDN: KRLRON

*Ю. С. Витко, А. А. Лебедева*

**Духовный смысл:**

**возможности понятия и перспективы использования в психологии<sup>1</sup>**

*Yu. S. Vitko, A. A. Lebedeva*

**Spiritual Meaning:**

**Possibilities of the Concept and Prospects for Use in Psychology<sup>2</sup>**

Проблема исследования духовных феноменов актуальна в связи с возрастающим запросом со стороны различных социальных и медицинских служб на разработку наукоемких моделей работы и помощи с учетом духовного измерения жизни человека. В статье обозреваются основные взгляды на суть и природу духовных феноменов в психологической науке с учетом предпосылок в философской и религиозной традициях и очерчиваются готовность и возможности использования психологией понятия «духовный смысл» как отражения духовного опыта личности в смысловой структуре сознания. Полагается, что духовный смысл являет собой категорию, способную осуществлять исследования в сфере духовности, религиозности и психологии на междисциплинарном уровне.

**Ключевые слова:** духовный смысл, духовность, душа, психология духовности, смысл, саморегуляция.

### Введение

В последние десятилетия наблюдается увеличение спроса со стороны практики на наукоемкие модели социальной и медицинской работы,

---

<sup>1</sup> Публикация подготовлена в ходе проведения исследования № 24-00-046 «Доказательный подход к развитию личности: возможности и ограничения» в рамках Программы «Научный фонд Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ)».

<sup>2</sup> The publication was prepared within the framework of the Academic Fund Program at HSE University (grant № 24-00-046 “Evidence-based approach to personality development: opportunities and limitations”).

которые могли бы учитывать духовное измерение качества жизни человека. Это соотносится с тенденцией, наблюдаемой в научных трудах отечественных психологов, в которых все громче звучит императив о возвращении проблематики души в исследовательское поле психологии [5; 6; 17; 52]. Б. С. Братусь [6], обозревая исторический смысл отказа от употребления понятия «душа» в пользу «психики», отмечает изначальную вынужденность данного условия в силу необходимости вхождения психологии в ряд научных дисциплин, что требовало на тот момент уподобления естественно-научным областям и отказа от метафизических категорий. Автор подчеркивает, что подобная постановка естественно-научного метода во главу угла психологической науки привела к «снижению вертикали бытия» и ситуации *«последовательного вынесения за скобки вышележащих смыслодающих уровней»* [там же, с. 125]. В результате подобной методологической редукции значительный пласт феноменов, относящихся к духовной стороне жизни, был изгнан из психологической науки и признан предметом эзотерических, религиозных или теологических изысканий.

Дальнейшее вхождение психологической дисциплины в эпоху неклассической и постнеклассической науки способствовало пересмотру старых «методологических привычек», в том числе и в отношении духовных феноменов, о чем свидетельствует развернувшаяся в 2007 г. дискуссия в журнале «Психология. Журнал Высшей школы экономики». В рамках дискуссии было выпущено по меньшей мере 10 статей, в которых предложено несколько путей интеграции психологии и духовности — от полного слияния православной антропологии с психологической наукой [34] до полного разведения параллелей духовности и научной парадигмы [22]. Д. А. Леонтьев в ответной статье «Кесарю кесарево» [31], ссылаясь на В. Франкла, предостерегает: *«...религиозные категории не должны входить в структуру психологического объяснения и помощи»* [там же, с. 60], они могут быть предметом, но не «почвой», поскольку религия представляет собой иной тип познания и иную форму помощи. На наш взгляд, духовные феномены и духовный опыт могут и должны входить в предмет психологии, однако для этого требуется разобраться с тем, на какой методологической почве они должны укорениться.

Одной из возможностей для анализа духовных и религиозных феноменов предлагается синергетическая парадигма [10]. Сюда же косвенно можно отнести и идеи Д. А. Леонтьева [30], согласно которым духовность представляет собой высший уровень саморегуляции личности, ключевой экзистенциальный элемент наряду со свободой и ответственностью. Экзистенциально-смысловая регуляция [21] предполагает, что личность, способная к регуляции на этом уровне, характеризуется открытостью, способностью к самотрансформации и подлинному диалогу. Подобные идеи можно встретить и в работах В. Франкла [45], который в качестве одного из измерений в своей модели человека представлял ноэтические процессы, отражающие духовные феномены бытия, тесно связанные со смысловой сферой.

Особая форма работы смысловой регуляции личности подразумевает, что последняя обретает системное качество сверхпластичности, кото-

рое делает систему размыкаемой в мир и в то же время устойчивой. *«Мое единство — смысловое единство (трансцендентность дана в моем духовном опыте)... — подчеркивает М. М. Бахтин близость смыслового и духовного. — Душа — это образ совокупности всего действительно пережитого, всего личного в душе во времени, дух же — совокупность всех смысловых значимостей, направленностей жизни, актов исхождения из себя»* [3, с. 98–99].

Однако при всей убедительности авторов методологический путь остается не проработан и звучат неисполненными слова классика: *«Психологии пора выработать доминанту души на лицо смысла»* [17, с. 27].

На наш взгляд, довольно большую работу в направлении методологического осмысления возможностей изучения духовных феноменов в рамках аппарата психологической науки провел и Ф. Е. Василюк. В своей ключевой по этой теме работе, посвященной психологии молитвы, он пишет, что в любой молитве, независимо от того, чем она инициирована и на что направлена, *«молящийся должен вникнуть в духовный смысл предстоящего дела, совершенного проступка или свершившегося события»* [10, с. 141]. Молитва становится подлинной именно тогда, когда она сопряжена с ответственностью и «волей к смыслу». Именно акт осмысления делает возможным внутренний поворот, в результате которого переживание *«преображается, иногда радикально меняя свой знак и дух, превращаясь порой из реакции на неприемлемые обстоятельства в смысл, движущий жизнью»* [там же, с. 73].

Таким образом, в качестве единицы анализа, которая могла бы перебросить мост между личностным и трансцендентным пространствами, мы предлагаем рассмотреть понятие духовного смысла, поскольку оно представляет собой проекцию и психологическое основание процессов, происходящих иной раз вне рефлексии, за пределами не только речи, но и самого переживания как того, что личности так или иначе подвластно.

## **Духовный смысл как проблема философии, психологии и религии**

Формулировку «духовный смысл» можно обнаружить во множестве классических и современных работ академического толка, имеющих к психологии как близкое, так и весьма отдаленное отношение: мыслители и исследователи говорят о «духовном смысле болезни» [20; 27; 38], «духовном смысле любви» [24], «духовном смысле войны» [19; 25] и др. Возникают вопросы: что побуждает мыслителей обращаться не просто к смыслу, но к смыслу духовному? Есть ли в духовном смысле нечто особенное, чего нет в других, казалось бы, наряду стоящих смыслах? И наконец, необходим ли в таком случае духовный смысл психологии, является ли он для нее термином, за которым стоит самодостаточная психологическая реальность?

### **1. Философский период развития идей о душе и духовных феноменах**

Период развития психологии в лоне античной философии знаменуется расцветом представлений о душе, среди которых можно

отметить два основных направления — *античный материализм* (Демокрит, Эпикур) и *античный идеализм* (Платон) [15]. Учение Демокрита представляет собой панпсихическое решение проблемы души, принадлежащей так или иначе всем предметам окружающего мира. Душа, согласно материалистической школе, состоит из атомов огня и является причиной движения тела. Особый интерес здесь представляет развитие материализма Эпикуром, который вводит идею о самопроизвольном отклонении атомов, в чем выражаются проявление свободной воли человека, его способность быть субъектом самоизменений и изменений в мире вне зависимости от внешних влияний. Иное альтернативное решение свободы воли можно найти в учении стоиков, рассматривающих свободу воли как жизнь в согласии с познанной необходимостью. Стоицизм, помимо философского учения, предлагал системное практическое решение развития души, под которым подразумевалось преодоление зависимости от материального мира и проведение неустанной работы над тем единственным, что находится во власти человека, — собственной душой, и только в таком случае становится возможной свобода в полном смысле этого слова: «Тело мое могут взять; но дух мой свободен» [54, с. 21].

Другой взгляд на природу души обнаруживается в объективном идеализме Платона [15], который разделял мир вещей — доступное чувственному познанию в материальном мире и мир идей — истинно сущее бытие, мировой созерцающий дух. Душа человека, по Платону, представляет собой образ мировой души, утратившей свою связь с идеальным и призванной к воспоминанию духовной сути бытия. Учение объективного идеализма носило этический характер и призывало к заботе о своей душе через познание идеального — прекрасного, а также своей же собственной души как вместилища «спящих» идей. Лейтмотивы учения Платона в дальнейшем находят отражение в идеях римского религиозного философа Аврелия Августина, полагавшего необходимость человека погрузиться в глубину своей души для преодоления собственной индивидуальности и последующего соединения с трансцендентным [8]. Трансцендентное, таким образом, представляется как всеобщее надындивидуальное бытие, достижение которого путем познания идеальных сущностей представляет собой альфу и омегу жизни души.

Рационалистический характер античной философии был пересмотрен в эпоху Средневековья в связи с развитием идей схоластов, провозглашавших примат веры над разумным началом. Так, в русле учения Фомы Аквинского [43] достижение Бога как конечной цели познания совершалось не путем рассудочной деятельности, но через откровение как приобщение к Божественному началу. Именно в эпоху Средневековья философская мысль в наибольшей степени затрагивает темы духовного опыта, мистических состояний, религиозного переживания, богооставленности — духовных феноменов, которые, забегая вперед, лишь спустя несколько столетий вернулись в психологическое иссле-



довательское поле в качестве объекта исследования. Далее, с развитием идей Р. Декарта и естественно-научного направления душа как объект исследования постепенно предавалась «забвению» как метафизическая категория на несколько веков, уступив место категориям *психики* и *сознания* в качестве более доступных наблюдению и измерению.

Одна из крупнейших попыток возрождения души как объекта исследования уже в русле психологической науки произошла только в начале XX в. в связи с выходом книги У. Джеймса «Многообразие религиозного опыта» [14]. Обращаясь к духовным феноменам с позиции функционализма и рассматривая их с процессуальной точки зрения, автор проводит фактически первое масштабное феноменологическое исследование духовных и религиозных переживаний путем анализа писем людей, переживших подобный опыт. Поскольку, согласно У. Джемсу, сам духовный опыт представляет собой невербализуемую единицу религиозности, психологическому анализу может подвергаться не сам опыт непосредственно, но его представленность внутри процесса *переживания*, доступного вербальному описанию и, соответственно, изучению. Так, именно *духовное переживание* предлагается в качестве предмета психологического исследования.

## ***2. Духовный смысл как явление религиозной картины мира***

Прежде чем определить психологическое содержание понятия духовного смысла, обратимся к наследию религиозной мысли, по определению обращающейся к духовным феноменам как к основному предмету анализа. Согласно трудам преподобного Максима Исповедника [35; 36] смысл обретается только в отношениях с Богом и имеет божественную природу. Особое значение преподобный придает состоянию самого ума, не подверженного чувственным мечтаниям, которые способны рассеять его и сделать неспособным воспринимать Божественное Слово из-за увлеченности мнениями и страстными рассуждениями. Подобное состояние переплетения греховных помыслов и страстей преподобный называет «бессмысленным неведением», подчеркивая, что таким образом становится недоступным созерцание истинного смысла — Божественного Слова. Анализируя сюжеты Священного Писания, Максим Исповедник обращается к их духовному смыслу, подразумевая под этим словосочетанием не пересказ общеизвестной формы самой истории, но усмотрение в ней некоторой метафоры человека и его душевной жизни, стоящей в качестве «задачи на созидание». Усмотрение духовного смысла в Священном Писании, таким образом, является созерцательной практикой умозрения себя и состоит в прохождении пути от человеческого слова до Слова Божьего — сути вещей, открываемых как Божественное. Преподобный указывает на необходимость проникновения в глубинный смысл совершаемых таинств, обнаружения божественного в чувственно представленных символах, что является необходимым условием установления Богообщения. Прира-

щение смысла, таким образом, есть и приращение бытия, достижение обожения, подобия образу Христа [26].

В наследии преподобного Исаака Сирина духовный смысл описывается как соприкосновение ума с Богом через своего рода прозрение, в котором человеку открываются сокрытые божественные тайны: *«Много раз, когда ум возбужден каким-либо прозрением относительно действий, которые или происходят в естественном мире, или упоминаются в Писаниях, когда узревает он их духовный смысл и когда взирает, благодаря сопутствующей им благодати, на святое святых тайн Писаний, тогда не остается у него даже силы молиться или помысла, ибо умолкает он телом и душой»* [41, с. 235]. Здесь, во-первых, любопытно выражение «святое святых тайн Писаний», которое высвечивает степень глубины открываемого духовного смысла как самой сути. Во-вторых, духовный смысл раскрывается здесь не столько как феномен, выражаемый в языке как текст, но в большей степени как опытное проживание истины.

Таким образом, в трудах преподобных ясно прослеживается идея о духовном смысле как личностном раскрытии в человеке Божественного Слова, через обнаружение которого в символах таинств и Священного Писания достигается обожение. Иное определение мы находим у более современных христианских авторов.

Так, митрополит Антоний Сурожский допускает «двустороннее» понимание смысла, который может относиться как к добродетели, святости, так и к греховным проявлениям человека. Духовный смысл в данном случае определяется не содержанием явления, предмета или поступка как такового, его отражением логоса как Божественного Слова, но тем, что сам предмет рассмотрения ставится в определенное отношение к Богу. Иными словами, духовным смыслом в данном случае будет обладать то, что определяется из его отношения к Божественному, в свете которого оно и наделяется характеристикой добродетельности или греховности: *«...объект, человек, ситуация — все, о чем можно рассуждать, — имеют смысл в той мере, в которой относятся к предельным вещам — то есть, в моем понимании, к Богу. То, что направлено к Богу или удаляется от Него, имеет смысл. В первом случае этот смысл может проявляться как красота, святость, совершенство, во втором — как грех, разрушение, смерть. Однако в обоих случаях оно обретает смысл, когда соотносится с тем, что является предельной точкой, отталкиваясь или приближаясь к которой можно двигаться или рассуждать»* [2, с. 94].

Интересные комментарии о духовном смысле таинства соборования дает священнослужитель Православной церкви в Америке XX в., протопресвитер Александр Шмеман. Вопреки расхожему мнению об исцелении больных каким-либо недугом как сути таинства, протопресвитер предупреждает такое понимание как неверное. Богослов говорит о том, что смысл таинства заключается во внутреннем преобразении страждущего, в котором происходит его переосмысление собственного недуга, благодаря чему становится возможным воспринять и нести страдание не как тяжкий груз, но как крест, взятый с ра-

достью во имя Христа: «...цель таинства в изменении самого понимания, самого приятия страданий и болезни, в приятии их как дара страданий Христовых, претворенных Им в победу. <...> Во Христе страдание не “устраняется”, а преобразуется в победу и в этой победе — единственное истинное исцеление. <...> И в том первый и самый глубокий смысл этой победы, что осмысленным стало само страдание, подвигом, усилием, преображением» [53, с. 245].

Таким образом, в работах христианских авторов и писаниях святых отцов духовный смысл представляется как отражение в личности Божественного Слова, проявляемого в созерцании и прозрении сути Священного Писания, таинств, жизненных явлений. Современные богословы говорят о духовном смысле как о соотношении того или иного содержания, факта, ситуации с Богом, в свете чего открывается истинный замысел происходящего.

### ***3. Развитие представлений о духовности в психологии***

В начале XX в. с расцветом психоанализа религиозные верования были подвергнуты критике со стороны новой психологической школы. Основатель психоанализа З. Фрейд, анализируя ритуальные практики, приходит к выводу о невротическом характере совершаемых религиозных обрядов в силу их повторения [46]. В дальнейшем Фрейд высказывает идею о том, что духовный опыт является продуктом психической деятельности самого человека [47], в то время как сама религия в общем и целом может быть названа большой иррациональной иллюзией [48]. Однако дальнейшее развитие психоаналитического направления в русле школ учеников З. Фрейда шло в иных рамках в отношении осмысления духовных и религиозных феноменов. Так, в работах К. Юнга оставлено богатое и сложное по своим идеям наследие психологического анализа духовности человека. Юнг разделял понятия души и духа, полагая, что духовное есть высшее проявление душевной жизни. Юнг видел духовное измерение как пространство реализации потенциала человека, выходящее за пределы его единоличного существования: «Жизнь и дух представляют собой две силы, или необходимости, между которыми находится человек. Дух наделяет его жизнь смыслом и возможность величайшего личностного расцвета» [56, с. 291].

Дальнейшее развитие идей о духовности в психологии можно встретить в работах неопрейдистских и гуманистических психологов — Э. Фромма, В. Франкла и А. Маслоу, которые развивали идеи о высших проявлениях человеческой природы. Немецкий философ и социальный психолог Э. Фромм критикует тенденцию современного общества к количественному обладанию материальными благами и отмечает необходимость качественно развивать свое бытие в мире: «...быть многим, а не обладать многим» [49, с. 32]. Основоположник экзистенциального подхода В. Франкл выделял в качестве одного из измерений человека, наряду с соматическим и психическим, так называемое *ноэтическое* из-

мерение, раскрывая последнее как подлинно человеческое основание его бытия: «...мы должны следовать за человеком в измерение исключительно человеческих феноменов, которым является духовное измерение бытия» [45, с. 77]. Отождествление высшей формы человечности и духовного функционирования встречается также в работах американского психолога А. Маслоу: «Духовная жизнь, тем самым, является частью человеческой сущности. Это определяющая характеристика человеческой природы, без которой человеческая природа не будет являться таковой в полной мере» [37, с. 153]. Согласно Маслоу, духовное развитие личности возможно в том случае, если индивид совершает трансценденцию собственного Я, то есть выходит за пределы собственного эгоистического существования на уровень бытия. А. Маслоу ставит духовные, или бытийные, потребности в ряд врожденных и биологических, определяя их как «высшую природу» человека.

В российской досоветской психологической науке, пожалуй, наиболее развернутые идеи о духовной жизни человека можно встретить в работах невропатолога и психиатра В. М. Бехтерева, изложившего свои теоретические взгляды в работе «Бессмертие человеческой личности как научная проблема» [4]. Согласно Бехтереву, духовность определяется выходом за пределы обыденности, в результате чего личность способна внести вклад и продолжить свою жизнь в других людях и обществе в целом. Духовная личность производит продукты духовной культуры, которые затем остаются в ней в качестве общечеловеческого наследия и продолжают в новых личностях: «...каждая личность делает тот или иной... вклад в общечеловеческую духовную культуру своей деятельностью и... живет вечно, как известная частица в творениях общечеловеческой духовной культуры, которая является слагаемой из производительного труда всех вообще отдельных человеческих личностей» [там же, с. 9]. Создатель учения о доминанте А. А. Ухтомский [42], работавший преимущественно в направлении физиологии, приходит к выводу о внимании к духу как к главной доминанте души. В отдельных записях физиолога содержится прямое послание к психологической науке в отношении перспективы изучения духовных феноменов: «Впрочем, для науки остается весьма важная проблема — выяснить возможность религиозного опыта... а потом и исследовать этот вид опыта» [там же, с. 143].

В советский период психологическая наука переживала серьезный кризис и невозможность полнокровного развития в силу политического строя страны. Формирование идей и теорий о духовности, как и личности как таковой, оказалось крайне затруднено вплоть до конца XX в. Тем не менее в отдельных работах и записях возможно проследить осторожные заметки отечественных психологов о духовном аспекте жизни и возможностях его анализа. Оригинальное решение анализа духовной жизни человека мы находим в работах С. Л. Рубинштейна, предлагающего взгляд на поступок как смысловое отражение духовной сути индивида: «Смысловой анализ человеческого поведения выступает как путь раскрытия его духовной жизни для определения того, что для

человека значимо, как происходит изменение акцентов, переоценка ценностей — всего, что составляет историю душевной, духовной жизни человека» [40, с. 63]. Схожие мотивы относительно необходимости рассмотрения деятельного образа жизни человека обнаруживаются в записях Л. С. Выготского. Выготский обращается к метафизическому принципу этики Б. Спинозы *Amor Dei intellectualis*, который раскрывается в идее познания Бога как высшего блага. Согласно Выготскому, следование данному принципу *«ведет к высшему проявлению человеческой природы, к могуществу духа»* [13, с. 436]. При этом изменение природы человека, согласно Выготскому, должно происходить не только и не столько путем созерцания блага, сколько через изменение образа жизни, через которое открывается возможность свободы как следования осознанной необходимости [там же].

С наступлением «потепления» в отечественной психологической науке было дано фактически «второе дыхание» проблемам личности, смысла. Постепенно вставал вопрос и о возвращении первоначально предмета психологической науки в фокус зрения: *«Хотелось бы надеяться, что обращение психологии к проблематике смысла повлечет за собой возвращение в нее проблематики души»* [17, с. 29]. Схожее упование выразилось и Б. С. Братусем [5; 6; 7], выпустившим несколько статей на тему возвращения в психологию утраченных ею «души» и «духа». Братусем [5] предлагается формула разотождествления «душевного» и «духовного», согласно которой инструментами выражения явлений первого является психический и психофизиологический аппарат, а опорным по отношению ко второму — личность как особое образование. Духовное при этом понимается Братусем как высшая форма отношения к себе, к миру, к другим и для верующего человека — к Богу. Важно отметить принадлежность идей Братуся к руслу христианской психологии, совмещающей в себе наследие психологической науки и святоотеческой церковной традиции.

Говоря о разработке психологической теории духовности вне какой-либо религиозной конфессии, стоит подробнее остановиться на идеях В. П. Зинченко о вертикали духовного развития. Зинченко сочувственно приводит слова М. Фуко о невозможности духовного бытия субъекта в его собственной данности и неперменной необходимости совершения им движения в сторону изъятия себя из привычных обстоятельств и собственного изменения. Из этих представлений Зинченко определяет духовность как *«те поиски, практику и опыт, посредством которых субъект производит в себе самом изменения, необходимые для того, чтобы получить доступ к истине»* [18, с. 163].

Современное понимание духовности в отечественной психологии, позволяющее приблизить метафорико-теоретические воззрения к эмпирическим реалиям, раскрывается в работах Д. А. Леонтьева [30]. Автор подмечает опасную для научного дискурса склонность к теоретическим рассуждениям о духовности исключительно на идеальном уровне в отрыве от действительности и обосновывает необходимость



ее рассмотрения как аспекта реальной жизнедеятельности человека. Д. А. Леонтьев приходит к рассмотрению духовности как высшего механизма саморегуляции человека, что делает центральным моментом не ценности, творчество или религиозность сами по себе, но личность, вступающую в особый род отношений с миром, собой и надындивидуальным измерением. Духовная жизнь личности раскрывается в поступке как акте, замысел которого трансцендентен конкретно-ситуативному бытию и связан с более широким контекстом смысловой реальности. При этом ценностной детерминации, характерной для духовной саморегуляции, присущи широкая альтернативность и свобода действия самой личности в связи с отсутствием иерархии и, соответственно, предзаданности бытийных ценностей: *«Суть этого [духовного] способа существования заключается в выходе за пределы иерархии узколичных потребностей в пространство, где ориентирами для самоопределения служит широкий спектр общечеловеческих и трансцендентных духовных ценностей»* [30, с. 21].

Согласно Д. А. Леонтьеву, духовный уровень функционирования подразумевает открытость личности по отношению к собственным смыслам, гибкость ее смысловой структуры. О тесной связи ноэтического (духовного) измерения и смыслового пространства говорил и В. Франкл [45]. Таким образом, ключ к пониманию духовных феноменов в психологии может пролегать в области смыслового строения личности.

### **Перспективы введения понятия духовного смысла**

Наибольшее развитие идеи о смысле получили в русле экзистенциального направления философии и психологии в середине предыдущего столетия. Это было напрямую связано с утратой определенности, отсутствием уверенности в грядущем и встающей перед каждым человеком необходимостью поиска личного значения переживаемых событий XX в. [33]. Проблема смысловой направленности поведения человека была наиболее ярко озвучена А. Адлером, который перевел прежде причинный вопрос о смысле «почему?» в телеологическую плоскость «зачем?» [29]. К. Г. Юнг [55] также не обошел эту тему, но, в отличие от Адлера, утверждал, что без смысла можно обойтись, однако потребность в смысле как поиске целей, выходящих за пределы единичного человеческого существования, является необходимой составляющей душевного здоровья. Основатель логотерапии В. Франкл [44], в свою очередь, сделал понятие смысла центральным. Он подчеркивал, что смысл необходим, он должен задавать бытию человека трансцендентную перспективу и назначение, к поиску и осуществлению которого должна устремиться его жизнь.

В отечественной традиции теоретическое исследование смысла проходило главным образом вдоль магистральной линии идеи об укорененности индивидуального сознания в бытии [18]. Смыслу отводи-

лась роль ведущего принципа строения сознания [12; 16], подчеркивался его пограничный характер между идеальным и реальным [9] через формирование субъективного отношения к предмету реальности [29]. Итак, смысловые образования получают статус «ядра», базовой единицы личности [39], и *«хотим мы того или не хотим, мы взыскуем смысла от бытия»* [17, с. 17].

Поистине большую работу по систематизации представлений о смысле провел Д. А. Леонтьев [29]. Так, он предлагает определение смысла как отношения *«между субъектом и объектом или явлением действительности, которое определяется местом объекта (явления) в жизни субъекта, выделяет этот объект (явление) в образе мира и воплощается в личностных структурах, регулирующих поведение субъекта по отношению к данному объекту (явлению)»* [там же, с. 102]. Согласно такому определению смысловые ориентации могут быть отнесены к психологическим ресурсам, способным снижать степень уязвимости индивида к неблагоприятным жизненным событиям и воздействиям [32].

Понятие «духовный смысл» не получило должного развития в отечественной психологии, однако мы можем реконструировать контекст, в котором оно, на наш взгляд, могло бы развиваться. Для начала мы предлагаем рассматривать духовный смысл, о котором идет речь, как особый случай смысловых ориентаций, направленных на нечто трансцендентное. Кроме того, духовный смысл может быть понят нами как осмысленность чего-либо в отношении ценностного образования, находящегося вне субъекта. Сюда относятся разные метаценности, о которых говорил А. Маслоу [37]. В таком случае духовный смысл может быть понят как метаресурс в классификации Д. А. Леонтьева [33], поскольку последние представляют собой некоторые фундаментальные образования, способные к мобилизации в самых разнообразных ситуациях (в противоположность ресурсам узконаправленным, работающим на более специфичные задачи). Более того, мы считаем допустимым отнести духовные ресурсы личности к числу метаресурсов [11], поскольку они, с одной стороны, личности прямо не принадлежат, но, с другой стороны, могут быть включены в ее потенциал при условии выполнения задачи выхода за собственные субъективные пределы наличного в пространство возможного и/или далее — в пространство невозможного, как происходит, например, в молитве (см.: [10]).

Вместе с тем Д. А. Леонтьев [30] отмечает, что духовность и смысл не соотносятся друг с другом напрямую, но пересекаются в том случае, когда субъект способен выйти за пределы эгоцентрического функционирования на уровень трансцендентного надиндивидуального бытия, вступая, таким образом, в качественно иные взаимоотношения с миром и другими людьми. Вращивание высших ценностей, кристаллизованных в культуре, в собственную структуру личности позволяет субъекту сформировать своеобразный «жизнеуказующий маяк», направляющий всю жизнедеятельность человека и служащий ему в качестве источника смыслов [28].

Введение измерения духовного смысла особым образом обогащает сферу исследований развития личности. Так, духовное развитие может пониматься как развитие тех качеств субъекта, которые способствуют большей интеграции личности как с точки зрения ее внутреннего содержания, так и в контексте ее более гармоничного сосуществования с окружающим миром [1; 50]. Духовные идеи могут носить характер «сверхценностей», которые интегрируют всю смысловую структуру личности, затрагивая все аспекты ее жизнедеятельности [23]. Именно духовное осмысление жизни позволяет личности организоваться в новую целостность: «*Актуальнейшая составляющая процесса развития личности — обретение “духовного времени” — Смысла (с большой буквы), объединяющего настоящее, прошедшее и будущее в единую линию жизни*» [51, с. 21]. Таким образом, одним из путей изучения духовного измерения человека является нахождение высших форм смыслообразования личности [5].

### Заключение

В русле зарубежной и отечественной психологической мысли не раз высказывались идеи о тесной взаимосвязи (а иногда и тождестве) духовных и смысловых образований. Тем не менее данные идеи долгое время находятся на уровне теоретических разработок и не выходят на уровень эмпирической науки. Во многом данная ситуация связана с отсутствием понятия, способного отразить единицу анализа духовных феноменов в психологических исследованиях. В данной статье предлагается понятие духовного смысла как отражения духовного опыта личности в смысловой структуре сознания. Категория духовного смысла может пониматься как системообразующий фактор, выстраивающий и трансформирующий отношение субъекта к чему-либо в связи с соотношением жизненных обстоятельств с тем, что представлено в феноменологическом пространстве человека как Высшее/Божественное. Данная категория может пониматься в широком значении как смысл, взятый в соотношении с трансцендентным содержанием, что позволяет применять его как к верующим представителям различных конфессий, так и по отношению к тем, кто не идентифицирует себя с какой-либо религией. Понятие духовного смысла, таким образом, может служить операциональным понятием в междисциплинарных исследованиях феноменов, связанных с религиозной и духовной жизнью человека.

The problem of studying spiritual phenomena is relevant in connection with the increasing demands from various social and medical services for the development of knowledge-intensive models of work and assistance, taking into account the spiritual dimension of human life. The article reviews the main views on the essence and nature of spiritual phenomena in psychological science, taking into account the prerequisites in philosophical and religious traditions, and outlines the readiness and possibilities of using the concept of “spiritual meaning” by psychology as a reflection of a person’s spiritual experience in the semantic structure of consciousness. It is believed that spiritual meaning is a category capable of carrying out research in the field of spirituality, religiosity and psychology at an interdisciplinary level.

**Keywords:** spiritual meaning, spirituality, soul, psychology of spirituality, meaning, self-regulation.



## Литература

1. Агузумцян, Р. В. Определение духовности как психологической реальности / Р. В. Агузумцян, Н. Г. Хачатрян. — Москва : Институт психологии РАН, 2011. — 480 с.  
*Aguzumczyan, R. V. Opredelenie duchovnosti kak psixologicheskoy real'nosti / R. V. Aguzumczyan, N. G. Xachatryan. — Moskva : Institut psixologii RAN, 2011. — 480 s.*
2. Антоний (Блум Андрей Борисович; митр. Сурожский). Хаос. Закон. Свобода : беседы о смыслах / митрополит Антоний Сурожский. — Москва : Никея, 2020. — 368 с.  
*Antonij (Blum Andrej Borisovich; mitr. Surozhskij). Chaos. Zakon. Svoboda : besedy o smy'slax / mitropolit Antonij Surozhskij. — Moskva : Nikeya, 2020. — 368 s.*
3. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. — 2-е изд. — Москва : Искусство, 1979. — 485 с.  
*Baxtin, M. M. E'stetika slovesnogo tvorchestva / M. M. Baxtin. — 2-e izd. — Moskva : Iskusstvo, 1979. — 485 s.*
4. Бехтерев, В. М. Бессмертие человеческой личности как научная проблема / В. М. Бехтерев. — Санкт-Петербург : Алетея, 1999. — 255 с.  
*Bexterev, V. M. Bessmertie chelovecheskoj lichnosti kak nauchnaya problema / V. M. Bexterev. — Sankt-Peterburg : Aleteja, 1999. — 255 s.*
5. Братусь, Б. С. Проблема возвращения категории «Души» в научную психологию / Б. С. Братусь // Национальный психологический журнал. — 2014. — Т. 3, № 15. — С. 3–12.  
*Bratus', B. S. Problema vozvrashheniya kategorii «Dushi» v nauchnuyu psixologiyu / B. S. Bratus' // Nacional'ny'j psixologicheskij zhurnal. — 2014. — T. 3, № 15. — S. 3–12.*
6. Братусь, Б. С. «Психика» и «личность» в отсутствии «души» и «духа» / Б. С. Братусь // Консультативная психология и психотерапия. — 2014. — Т. 5, № 22. — С. 118–138.  
*Bratus', B. S. «Psixika» i «lichnost'» v otsutstvii «dushi» i «duxa» / B. S. Bratus' // Konsul'tativnaya psixologiya i psixoterapiya. — 2014. — T. 5, № 22. — S. 118–138.*
7. Братусь, Б. С. Психология и духовность — две вещи несовместные? / Б. С. Братусь // Психология : журнал Высшей школы экономики. — 2019. — Т. 3, № 16. — С. 470–478.  
*Bratus', B. S. Psixologiya i duchovnost' — dve veshhi nesovmestny'e? / B. S. Bratus' // Psixologiya : zhurnal Vy'sshej shkoly e'konomiki. — 2019. — T. 3, № 16. — S. 470–478.*
8. Бычков, В. В. Эстетика Аврелия Августина / В. В. Бычков. — Москва : Искусство, 1984. — 264 с.  
*Vy'chkov, V. V. E'stetika Avreliya Avgustina / V. V. Vy'chkov. — Moskva : Iskusstvo, 1984. — 264 s.*
9. Василюк, Ф. Е. Психология переживания / Ф. Е. Василюк. — Москва : Изд-во Московского университета, 1984. — 200 с.  
*Vasilyuk, F. E. Psixologiya perezhivaniya / F. E. Vasilyuk. — Moskva : Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1984. — 200 s.*
10. Василюк, Ф. Е. Переживание и молитва: опыт общепсихологического исследования / Ф. Е. Василюк. — 2-е изд. — Москва : Смысл, 2021. — 244 с.  
*Vasilyuk, F. E. Perezhivanie i molitva: opyt obshhepsixologicheskogo issledovaniya / F. E. Vasilyuk. — 2-e izd. — Moskva : Smy'sl, 2021. — 244 s.*
11. Витко, Ю. С. Духовность как индикатор качества жизни, связанного с психическим здоровьем / Ю. С. Витко, А. А. Лебедева // Неврологический вестник. — 2019. — № 4 (21). — С. 88–91.  
*Vitko, Yu. S. Duchovnost' kak indikator kachestva zhizni, svyazannogo s psixicheskim zdorov'em / Yu. S. Vitko, A. A. Lebedeva // Nevrologicheskij vestnik. — 2019. — № 4 (21). — S. 88–91.*

12. *Выготский, Л. С.* Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. — Москва : Педагогика, 1982. — Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / под ред. А. Р. Лурии, М. Г. Ярошевского. — 487 с.

*Vy'gotskij, L. S.* Sbranie sochinenij : v 6 t. / L. S. Vy'gotskij. — Moskva : Pedagogika, 1982. — T. 1. Voprosy' teorii i istorii psixologii / pod red. A. R. Lurii, M. G. Yaroshevskogo. — 487 s.

13. *Выготский, Л. С.* Записные книжки Л. С. Выготского : избранное / Л. С. Выготский. — Москва : Канон+, 2017. — 606 с.

*Vy'gotskij, L. S.* Zapisny'e knizhki L. S. Vy'gotskogo : izbrannoe / L. S. Vy'gotskij. — Moskva : Kanon+, 2017. — 606 s.

14. *Джеймс, У.* Многообразие религиозного опыта. Исследование человеческой природы / У. Джеймс ; пер. В. Г. Малахиевой-Мирович, М. В. Шик ; под ред. С. В. Лурье. — Москва : Академический проект, 2017. — 415 с.

*Dzhejms, U.* Mnogoobrazie religioznogo opy'ta. Issledovanie chelovecheskoj prirody / U. Dzhejms ; per. V. G. Malaxievoj-Mirovich, M. V. Shik ; pod red. S. V. Lur'e. — Moskva : Akademicheskij proekt, 2017. — 415 s.

15. *Ждан, А. Н.* История психологии : от Античности до наших дней / А. Н. Ждан. — Москва : Академический проект, 2012. — 588 с.

*Zhdan, A. N.* Istoriya psixologii : ot Antichnosti do nashix dnei / A. N. Zhdan. — Moskva : Akademicheskij proekt, 2012. — 588 s.

16. *Завершнева, Е. Ю.* Две линии развития категории «смысл» в работах Л. С. Выготского / Е. Ю. Завершнева // Вопросы психологии. — 2015. — № 3. — С. 116–132.

*Zavershneva, E. Yu.* Dve linii razvitiya kategorii «smy'sl» v rabotax L. S. Vy'gotskogo / E. Yu. Zavershneva // Voprosy' psixologii. — 2015. — № 3. — S. 116–132.

17. *Зинченко, В. П.* Порождение и метаморфозы смысла: от метафоры к метаформе / В. П. Зинченко // Культурно-историческая психология. — 2007. — № 3 (3). — С. 17–30.

*Zinchenko, V. P.* Porozhdenie i metamorfozy' smy'sla: ot metafory' k metaforme / V. P. Zinchenko // Kul'turno-istoricheskaya psixologiya. — 2007. — № 3 (3). — S. 17–30.

18. *Зинченко, В. П.* Сознание и творческий акт / В. П. Зинченко. — Москва : Языки славянских культур, 2010. — 588 с.

*Zinchenko, V. P.* Soznanie i tvorcheskij akt / V. P. Zinchenko. — Moskva : Yazyki slavyanskix kul'tur, 2010. — 588 s.

19. *Ильин, И. А.* Собрание сочинений : в 10 т. / И. А. Ильин. — Москва : Русская книга, 1999.

*I'in, I. A.* Sbranie sochinenij : v 10 t. / I. A. I'in. — Moskva : Russkaya kniga, 1999.

20. *Исаев, А. В.* Духовно-нравственный смысл болезни и здоровья в философии И. А. Ильина / А. В. Исаев // Вестник Челябинского государственного университета. — 2022. — № 463 (5). — С. 131–139.

*Isaev, A. V.* Duxovno-nravstvenny'j smy'sl bolezni i zdorov'ya v filosofii I. A. I'ina / A. V. Isaev // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2022. — № 463 (5). — S. 131–139.

21. *Калитеевская, Е. С.* Психическое здоровье как способ бытия в мире: от объяснения к переживанию / Е. С. Калитеевская ; под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Шур. — Москва : Смысл, 1997. — 366 с.

*Kaliteevskaya, E. S.* Psixicheskoe zdorov'e kak sposob by'tiya v mire: ot ob'yasneniya k perezhivaniyu / E. S. Kaliteevskaya ; pod red. D. A. Leont'eva, V. G. Shhur. — Moskva : Smy'sl, 1997. — 366 s.

22. *Кондратьев, М. Ю.* Психология и религия: параллельные проблемно-предметные плоскости / М. Ю. Кондратьев // Психология : журнал Высшей школы экономики. — 2007. — № 2 (4). — С. 65–73.

*Kondrat'ev, M. Yu.* Psixologiya i religiya: parallel'ny'e problemno-predmetny'e ploskosti / M. Yu. Kondrat'ev // Psixologiya : zhurnal Vy'sshej shkoly' e'konomiki. — 2007. — № 2 (4). — S. 65–73.

23. *Котенева, А. В.* Феномен веры как основа жизнестойкости личности / А. В. Котенева // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности. — 2014. — № 4. — С. 32–35.

*Koteneva, A. V.* Fenomen very' kak osnova zhiznestojkosti lichnosti / A. V. Koteneva // Lichnost' v e'kstremal'ny'x usloviyax i krizisny'x situacijax zhiznedejatel'nosti. — 2014. — № 4. — С. 32–35.

24. *Красноярова, Н. Г.* Модальности любви в бытии человека / Н. Г. Красноярова, Н. А. Трубина // Наука о человеке: гуманитарные исследования. — 2013. — № 12 (2). — С. 126–130.

*Krasnoyarova, N. G.* Modal'nosti lyubvi v by'tii cheloveka / N. G. Krasnoyarova, N. A. Trubina // Nauka o cheloveke: gumanitarny'e issledovaniya. — 2013. — № 12 (2). — С. 126–130.

25. *Куманьков, А. Д.* С. Л. Франк в поисках духовного смысла Великой войны / А. Д. Куманьков // Философские науки. — 2017. — № 3. — С. 38–52.

*Kuman'kov, A. D.* S. L. Frank v poiskax duchovnogo smy'sla Velikoj vojny' / A. D. Kuman'kov // Filosofskie nauki. — 2017. — № 3. — С. 38–52.

26. *Кушнаренко, С. П.* Онтология личности по учению Максима Исповедника и философская герменевтика г. Гадамера / С. П. Кушнаренко // Вестник Томского государственного университета. — 2009. — № 324. — С. 84–92.

*Kushnarenko, S. P.* Ontologiya lichnosti po ucheniyu Maksima Ispovednika i filosofskaya hermenevtika g. Gadamera / S. P. Kushnarenko // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2009. — № 324. — С. 84–92.

27. *Ларше, Ж. К.* Исцеление психических болезней : Опыт христианского Востока первых веков / Ж. К. Ларше. — Москва : Изд-во Сретенского монастыря, 2007. — 224 с.

*Larshe, Zh. K.* Iscelenie psixicheskix boleznej : Opy't khristianskogo Vostoka pervy'x vekov / Zh. K. Larshe. — Moskva : Izd-vo Sretenskogo monasty'rya, 2007. — 224 s.

28. *Леонтьев, Д. А.* Очерк психологии личности / Д. А. Леонтьев. — 2-е изд. — Москва : Смысл, 1997. — 63 с.

*Leont'ev, D. A.* Ocherk psixologii lichnosti / D. A. Leont'ev. — 2-e izd. — Moskva : Smy'sl, 1997. — 63 s.

29. *Леонтьев, Д. А.* Психология смысла : Природа, строение и динамика смысловой реальности : учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Д. А. Леонтьев. — Москва : Смысл, 2003. — 486 с.

*Leont'ev, D. A.* Psixologiya smy'sla : Priroda, stroenie i dinamika smy'slovoj real'nosti : ucheb. posobie dlya stud. vuzov, obuchayushhixsya po napravleniyu i special'nostyam psixologii / D. A. Leont'ev. — Moskva : Smy'sl, 2003. — 486 s.

30. *Леонтьев, Д. А.* Духовность, саморегуляция и ценности / Д. А. Леонтьев // Известия Южного федерального университета. Технические науки. — 2005. — № 7 (51). — С. 16–21.

*Leont'ev, D. A.* Duxovnost', samoregulyaciya i cennosti / D. A. Leont'ev // Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Texnicheskie nauki. — 2005. — № 7 (51). — С. 16–21.

31. *Леонтьев, Д. А.* Кесарю кесарево / Д. А. Леонтьев // Психология : журнал Высшей школы экономики. — 2007. — № 4 (4). — С. 58–63.

*Leont'ev, D. A.* Kesaryu kesarevo / D. A. Leont'ev // Psixologiya : zhurnal Vy'sshej shkoly' e'konomiki. — 2007. — № 4 (4). — С. 58–63.

32. *Леонтьев, Д. А.* Психологические ресурсы преодоления стрессовых ситуаций: к уточнению базовых конструкторов / Д. А. Леонтьев // Психология стресса и совладающе-

го поведения в современном российском обществе : матер. II Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 т. — Кострома, 2010. — Т. 2. — С. 40–42.

*Leont'ev, D. A.* Psixologicheskie resursy' preodoleniya stressovy'x situacij: k utochneniyu bazovy'x konstruktov / D. A. Leont'ev // Psixologiya stressa i sovladayushhego povedeniya v sovremennom rossijskom obshhestve : mater. II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. : v 2 t. — Kostroma, 2010. — Т. 2. — С. 40–42.

33. *Леонтьев, Д. А.* Экзистенциальный подход в современной психологии личности / Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии. — 2016. — № 3. — С. 3–15.

*Leont'ev, D. A.* E'kzistencial'ny'j podhod v sovremennoj psixologii lichnosti / D. A. Leont'ev // Voprosy' psixologii. — 2016. — № 3. — С. 3–15.

34. *Лоргус, А. В.* Психология с религией или без нее? / А. В. Лоргус // Психология : журнал Высшей школы экономики. — 2007. — № 2 (4). — С. 58–64.

*Lorgus, A. V.* Psixologiya s religiej ili bez nee? / A. V. Lorgus // Psixologiya : zhurnal Vy'sshej shkoly' e'konomiki. — 2007. — № 2 (4). — С. 58–64.

35. *Максим Исповедник (преподобный).* Вопросы к Фалассию. Часть 1. Вопросы I–LV / преподобный Максим Исповедник. — Москва : Мартис, 1993. — 288 с.

*Maksim Ispovednik (prepodobny'j).* Voprosotvety' k Falassiyu. Chast' 1. Voprosy' I–LV / prepodobny'j Maksim Ispovednik. — Moskva : Martis, 1993. — 288 s.

36. *Максим Исповедник (преподобный).* Избранные творения преподобного Максима Исповедника / преподобный Максим Исповедник ; [пер., вступ. ст., коммент. и прилож. — Сидоров А. И.]. — Москва : Паломникъ, 2004. — 493 с.

*Maksim Ispovednik (prepodobny'j).* Izbranny'e tvoreniya prepodobnogo Maksima Ispovednika / prepodobny'j Maksim Ispovednik ; [per., vstup. st., komment. i prilozh. — Sidorov A. I.]. — Moskva : Palomnik'', 2004. — 493 s.

37. *Маслоу, А.* Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. — Москва : Смысл, 1999. — 425 с.

*Maslou, A.* Novy'e rubezhi chelovecheskoj prirody' / A. Maslou. — Moskva : Smy'sl, 1999. — 425 s.

38. *Новиков, А. В.* Психические болезни как объект религиозно-философского осмысления / А. В. Новиков // Манускрипт. — 2017. — № 85 (11). — С. 127–130.

*Novikov, A. V.* Psixicheskie bolezni kak ob`ekt religiozno-filosofskogo osmy'sleniya / A. V. Novikov // Manuscript. — 2017. — № 85 (11). — С. 127–130.

39. О некоторых перспективах исследований смысловых образований личности / А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, В. П. Зинченко [и др.] // Вопросы психологии. — 1979. — № 3. — С. 35–45.

O nekotory'x perspektivax issledovanij smy'slovy'x obrazovanij lichnosti / A. G. Asmolov, B. S. Bratus', V. P. Zinchenko [i dr.] // Voprosy' psixologii. — 1979. — № 3. — С. 35–45.

40. *Рубинштейн, С. Л.* Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — 2-е изд. — Москва : Педагогика, 1976. — 416 с.

*Rubinshtejn, S. L.* Chelovek i mir / S. L. Rubinshtejn. — 2-e izd. — Moskva : Pedagogika, 1976. — 416 s.

41. *Сирин, И.* О божественных тайнах и о духовной жизни. Новооткрытые тексты / Исаак Сирин ; пер. митрополита Илариона. — 3-е изд. — Санкт-Петербург : Изд-во Олега Абышко, 2006. — 336 с.

*Sirin, I.* O bozhestvenny'x tajnax i o duhovnoj zhizni. Novootkry'ty'e teksty' / Isaak Sirin ; per. mitropolita Ilariona. — 3-e izd. — Sankt-Peterburg : Izd-vo Olega Aby'shko, 2006. — 336 s.

42. *Ухтомский, А. А.* Доминанта / А. А. Ухтомский. — Санкт-Петербург : Питер, 2002. — 448 с.

*Uxtomskij, A. A.* Dominanta / A. A. Uxtomskij. — Sankt-Peterburg : Piter, 2002. — 448 s.

43. *Фома Аквинский*. Учение о душе / Фома Аквинский ; [пер. с лат. К. Бандуровского, М. Гейде]. — Санкт-Петербург : Азбука-классика, 2004. — 477 с.

*Foma Akvinskij*. Uchenie o dushe / Foma Akvinskij ; [per. s lat. K. Bandurovskogo, M. Gejde]. — Sankt-Peterburg : Azbuka-klassika, 2004. — 477 s.

44. *Франкл, В.* Человек в поисках смысла / В. Франкл. — Москва : Прогресс, 1990. — 366 с.

*Frankl, V.* Chelovek v poiskakh smy'sla / V. Frankl. — Moskva : Progress, 1990. — 366 s.

45. *Франкл, В.* Воля к смыслу / В. Франкл ; под ред. К. Чистопольской ; пер. Л. Сумм. — Москва : Альпина нон-фикшн, 2018. — 228 с.

*Frankl, V.* Volya k smy'slu / V. Frankl ; pod red. K. Chistopol'skoj ; per. L. Summ. — Moskva : Al'pina non-fikshn, 2018. — 228 s.

46. *Фрейд, З.* Навязчивость, паранойя и перверсия / З. Фрейд ; пер. А. Боковикова. — Москва : Фирма СТД, 2006. — 335 с.

*Frejd, Z.* Navyazchivost', paranojya i perversiya / Z. Frejd ; per. A. Bokovikova. — Moskva : Firma STD, 2006. — 335 s.

47. *Фрейд, З.* Тотем и табу. «Я» и «Оно» / З. Фрейд. — Санкт-Петербург : Азбука, 2022. — 832 с.

*Frejd, Z.* Totem i tabu. «Ya» i «Ono» / Z. Frejd. — Sankt-Peterburg : Azbuka, 2022. — 832 s.

48. *Фрейд, З.* Тотем и табу. Будущее одной иллюзии / З. Фрейд. — Москва : АСТ, 2023. — 352 с.

*Frejd, Z.* Totem i tabu. Budushhee odnoj illyuzii / Z. Frejd. — Moskva : AST, 2023. — 352 s.

49. *Фромм, Э.* Иметь или быть? / Э. Фромм. — Москва : Айрис-пресс, 2004. — 384 с.

*Fromm, E.* Imet' ili byt' ? / E'. Fromm. — Moskva : Ajris-press, 2004. — 384 s.

50. *Хачатрян, Н. Г.* Методологические предпосылки изучения духовности / Н. Г. Хачатрян, Р. В. Агузумцян // Национальный психологический журнал. — 2011. — № 1. — С. 14–18.

*Xachatryan, N. G.* Metodologicheskie predposy'лки izucheniya duxovnosti / N. G. Xachatryan, R. V. Aguzumczyan // Nacional'ny'j psixologicheskij zhurnal. — 2011. — № 1. — S. 14–18.

51. *Чудновский, В. Э.* Смысл жизни и личность. Психологические проблемы смысла жизни и акме / В. Э. Чудновский ; под ред. Г. А. Вайзер, Н. В. Кисельниковой, Т. В. Поповой. — Москва : ФГБНУ «Психологический институт РАО», 2015. — 333 с.

*Chudnovskij, V. E.* Smy'sl zhizni i lichnost'. Psixologicheskie problemy' smy'sla zhizni i akme / V. E'. Chudnovskij ; pod red. G. A. Vajzer, N. V. Kisel'nikovoj, T. V. Popovoj. — Moskva : FGBNU «Psixologicheskij institut RAO», 2015. — 333 s.

52. *Шадриков, В. Д.* Возвращение души: теоретические основания и методология психологической науки / В. Д. Шадриков. — Москва : Изд-во Института психологии, 2021. — 208 с.

*Shadrikov, V. D.* Vozvrashhenie dushi: teoreticheskie osnovaniya i metodologiya psixologicheskoy nauki / V. D. Shadrikov. — Moskva : Izd-vo Instituta psixologii, 2021. — 208 s.

53. *Шмеман, А. Д.* Вера и церковь / А. Д. Шмеман. — Москва : Книжный клуб Киновек, 2012. — 592 с.

*Shmetan, A. D.* Vera i cerkov' / A. D. Shmeman. — Moskva : Knizhny'j klub Kinovek, 2012. — 592 s.

54. *Эпиктет.* В чем наше благо? / Эпиктет. — Санкт-Петербург : Азбука, 2022. — 192 с.

*E'piktet.* V chem nashe blago? / E'piktet. — Sankt-Peterburg : Azbuka, 2022. — 192 s.

55. *Юнг, К. Г.* Архетип и символ / К. Г. Юнг. — Москва : Renaissance, 1991. — 297 с.

*Yung, K. G.* Arhetip i simvol / K. G. Yung. — Moskva : Renaissance, 1991. — 297 s.

56. *Юнг, К.* Проблемы души нашего времени / К. Юнг. — Санкт-Петербург : Питер, 2020. — 336 с.

*Yung, K.* Problemy' dushi nashego vremeni / K. Yung. — Sankt-Peterburg : Piter, 2020. — 336 s.

*И. В. Кикина, В. П. Серкин*

## **Любовь-агапэ как мировоззренческая установка и феномен жизни современной личности**

*I. V. Kikina, V. P. Serkin*

### **Agape Love as the Worldview Belief and as a Phenomenon in Life of a Modern Person**

В данной статье рассматриваются теоретико-философские, этические, религиозные и психологические основания феномена любви-агапэ и описываются результаты проведенного качественного эмпирического исследования мировоззренческих установок и феномена любви-агапэ у современников.

**Ключевые слова:** любовь-агапэ, мировоззренческая установка, качественный анализ, феноменологический анализ.

Любовь-агапэ как один из видов любви освещена в философских, религиозных (в основном христианских) учениях [15]. Попытка научного осмысления концепции любви-агапэ в социальных науках проводилась Lee [19] и супругами Hendrick [17], которые рассматривали ее проявления исключительно в романтических отношениях.

В определении любви-агапэ авторы придерживаются различного мнения. Например, Post, Underwood, Schloss и Hurlbut [29] определяют любовь-агапэ как альтруистическую любовь. Напротив, Kreeft [18] говорит, что это любовь, требующая большого усилия и данная конкретному человеку в специфичном виде, но без чрезмерности и исключений. Andolsen [13], в отличие от Post, Underwood, Schloss, Hurlbut [29] и Kreeft [18], подчеркивает чрезмерную ориентированность на других, а также необходимость слишком больших затрат со стороны проявляющего любовь.

Размытость понимания концепции любви-агапэ, а также ее узкоспециализированное рассмотрение именно как вида любви в романтических или других межличностных отношениях оставляют большое пространство для концептуализации, выделения четких критериев проявления любви-агапэ. В данном исследовании мы нацелены на определение и изучение любви-агапэ в более широком контексте — как феномена жизни и мировоззренческой установки, как состояния любви, направленной на саму жизнь и ее проявления через себя и других людей.

### **Теоретико-философские источники развития представлений о феномене любви-агапэ**

Раннее представление о любви, в частности о любви-агапэ, восходит к текстам античных философов. В древнегреческой традиции



одной словоформе «любовь» соответствует несколько греческих словоформ (см.: [2]):

- любовь-эрос (*eros*);
- любовь-филия (*philia*);
- любовь-сторге (*storge*);
- любовь-агапэ (*agape*).

Не умножая и не упрощая многочисленные описания любви-эроса, упомянем описания и других видов любви. Хотя точного перевода терминов многих синонимов любви с греческого нет, мы можем указать близкие синонимы, которые в сочетании (например, через дефис) могут позволить понять семантику термина. Любовь-филия иначе переводится как любовь-дружба (сильное благорасположение), любовь-сторге — как родственная привязанность в сочетании с филией. С внешней стороны каждая форма любви описывается как бескорыстная самоотдача (дарение), однако сам субъект этой любви описывает ее как радость и жизненную необходимость (смысл). Например, отец вовсе не считает, что он тратит свое время и энергию на развлечение ребенка, напротив, видя, как ребенок развлекается и развивается, он испытывает искреннюю радость и сопереживание.

Агапэ (др.-греч. *ἀγάπη*) — одна из разновидностей древнегреческих слов, переводимых как «любовь». Древние греки определяли ее как мягкую, жертвенную, снисходящую к ближнему [4]. В текстах древнегреческих философов Платона и Аристотеля более сотни раз упоминается глагол *agapeo*, что означает любить [28]. С точки зрения этики добродетели сущность любви-агапэ такова: это добродетель, в которой человек добровольно и безвозмездно предлагает добро нуждающимся.

Наиболее детальное описание любви-агапэ как нравственной добродетели дает Фома Аквинский [14], который также употреблял слово «милосердие». Он понимал данную словоформу не в общепринятом в современные дни виде, а как процесс творения блага. Вслед за ним Silverman [26] подчеркивал, что любовь-агапэ предполагает в первую очередь мотивационно-волевой компонент и только потом включение эмоций и действий.

Исходя из того факта, что мы не полностью контролируем свои эмоции, следует, что любовь-агапэ не центрирована на эмоциях. Напротив, как подчеркивает Kreeft [18] вслед за Фомой Аквинским, она является волевым усилием.

В своей книге «The four loves» [21] Lewis приводит убедительные различия gift-love (любви-дара) и need-love (любви-нужды), говоря, что любовь-дар является более высокой формой любви. Как объясняет автор книги, любовь-дар предполагает любовь к врагам, преступникам и даже к тем, кто насмехается и издевается над дающим любовь. Он подчеркивает принципиальную важность прощения в любви-даре.

Outka [24], ведущий современный философ, в теме любви-агапэ, по нашему мнению, в книге «Agape: An Ethnical Analysis» определил 3 главные черты любви-агапэ:

1. Она равна для всех, несмотря на социодемографические, материальные различия и т. д.
2. Включает самопожертвование того, кто дает любовь (время, энергия, материальные блага) для нужд другого.
3. Забота о другом без ожидания взаимности или выгоды.

Представления западных философов весьма подробно освещены в монографии О. Павенкова, где он проводит сравнительный анализ понимания любви-агапэ З. Фрейдом, Э. Фроммом, К. Юнгом, Д. Лукачем и др. (табл. 1).

Таблица 1

**Сравнительный анализ взглядов на любовь-агапэ  
в пространстве западной философской мысли конца XIX — середины XX в.  
(цит. по: [7, с. 82])**

З. Фрейд, Э. Фромм, Б. Рассел	К. Г. Юнг	К. Льюис, Д. Лукач	П. Тейяр де Шарден	А. Нигрен	П. Тиллих
<i>Общее</i>					
Любовь является неотъемлемым аспектом существования человека					
<i>Различия (особенности)</i>					
Отрицается христианское значение любви-агапэ. Акцент делается на сублимации любви	Подчеркиваются постоянство и космический характер любви-агапэ	Любовь-агапэ противопоставляется любви-ненависти. Формируются бинарные оппозиции «агапэ — ненависть», «любовь — дар», «любовь — нужда». Акцент делается на эстетическом аспекте любви-агапэ	Любовь-агапэ является источником для эволюции. Эволюция ставится в зависимость от действия любви-агапэ	Проводится четкое разграничение любви-эгапэ и любви-эроса. Дается подробная характеристика форм любви	Любовь-агапэ является «духовным присутствием», то есть присутствием Бога
Сублимация любви — это защитный механизм психики, состоящий в перенаправлении силы эротической любви на творческую, позитивную деятельность	Без любви-агапэ человек не может полноценно существовать	Любовь нуждается в объекте любви. Без объекта любовь-агапэ теряет свой смысл	Любовь-агапэ — это мощная энергия и двигатель эволюции	Процесс достижения любви-агапэ — это процесс обожения, то есть достижения личного богоподобия	Акцент делается на онтологии любви. Тайна любви-агапэ всегда останется тайной

**Религиозные представления о любви-агапэ**

Религиозные мыслители XIX и XX вв. рассматривали любовь как источник добра, красоты и бессмертия. По их мнению, любовь — это не только основа духовной жизни человека, но и та сила, которая объединяет людей, приводит их в Царство Божие. Они рассматривали любовь как высшую ценность человеческой жизни, которая включает в себя свободу, счастье, справедливость и гуманизм.



Среди русских религиозных философов можно отметить работы В. Соловьева, Н. Бердяева, П. Флоренского, С. Франка, Г. Флоровского и Н. Лосского. Согласно Н. Соловьеву, любовь-агапэ позволяет «достичь полного осуществления божественной и человеческой природы через Богочеловека Христа, или, другими словами, обрести полноту человеческой жизни, соединенной во Христе с полнотой Бога» (цит. по: [6, с. 38]). Н. Бердяев анализирует три из четырех форм любви, к которым относятся эротическая любовь, дружеская любовь (филия) и жертвенная любовь. Эротическая любовь не может сводиться к христианской любви, и наоборот. Христианская любовь, по Бердяеву, имеет такое же смысловое содержание, что и любовь-агапэ. Смысловое содержание христианской любви-агапэ включает в себя как богочеловеческое, так и межличностное общение, благодаря которому формируется единство душ в любви. «Настоящая любовь идет от личности к личности» [3, с. 139].

Основные положения учения П. Флоренского [11] о любви можно выразить в следующих тезисах:

1. Любовь есть личностное бытие.
2. Любовь является высшей духовной ценностью.
3. Любовь выступает не просто как качество, но как сущность Пресвятой Троицы.
4. Любовь-агапэ является, с одной стороны, не имеющей предела, а с другой — любовь выступает как замкнутая.
5. Ревность является характерной чертой любви-агапэ. Эта черта проявляется в сохранении, утверждении, защите и приумножении духовного блага любви-агапэ.
6. Любовь-агапэ синергична, то есть для достижения любви-агапэ необходимо соединение энергии Божественной любви и энергии человека. Результатом такой синергии является единство истины, добра и красоты в Боге.

Согласно С. Франку, любовь-агапэ включает в себя следующие стороны:

- 1) аксиологическую сторону: «Любовь есть непосредственное восприятие абсолютной ценности любимого» (цит. по: [12, с. 412]);
- 2) сторону созерцания сущности человека: «Любовь — радостное и благоговейное видение божественности всего сущего», «Созерцать любовь — значит иметь ее, гореть ею» [там же];
- 3) сторону служения: «Любовь — счастье служения другому» [там же];
- 4) сторону религиозности любви: «Любовь есть сама сердцевина веры» [там же]. Она выступает сущностью любви.

Из современных русских религиозных философов, освещавших понятие любви-агапэ, главные работы принадлежат Митрополиту Антонию Сурожскому, А. Ф. Лосеву и С. С. Хоружию. Сравнительное описание идей подробно представлено в табл. 2.

**Сравнительный анализ учений о любви-агапэ  
в современной русской религиозной философии (цит. по: [7, с. 174])**

Митрополит Антоний Сурожский (Блум)	Алексей Федорович Лосев	Сергей Сергеевич Хоружий
<i>Общее</i>		
Любовь-агапэ — высшая добродетель. Любовь-агапэ — это то, что отличает христианство от других религий		
<i>Различия (особенности)</i>		
Любовь-агапэ носит характер кенозиса, добровольного самопожертвования	Любовь-агапэ есть единство всей жизни, высшая гармония всего человеческого существа в Боге, Который преодолевает разобщение мужской и женской природы	Любовь-агапэ есть единая и существенная сила, которая действует в личности и направляет ее на путь Божьего служения и внутреннего преображения
Любовь-агапэ основана на личных отношениях между Богом и человеком. Любовь-агапэ есть результат встречи личности с Богом	Любовь-агапэ является высшей формой единства между людьми. Любовь-агапэ есть дар Бога	Любовь-агапэ является результатом внутриличностного процесса и исихастской практики
Акцент делается на отношения между Богом и человеком	Акцент делается на отношения между людьми. Бог обеспечивает единство людей в любви-агапэ	Акцент делается на внутриличностном процессе формирования любви-агапэ. Процесс формирования любви-агапэ основывается на исихастской традиции
Православная церковь есть одна истинно христианская церковь	Любовь-агапэ является путем к духовному преодолению догматических различий	Подчеркивается христианское единство на основе любви-агапэ. Утверждается единство православной и католической церквей в любви
Доминирует онтологический аспект любви-агапэ	Доминирует гносеологический аспект любви-агапэ	Доминируют экклезиологический и аскетический аспекты любви-агапэ

Весьма любопытен анализ Священных Писаний на предмет использования понятия любви и его производных. В одном только Ветхом Завете русского синодального перевода слова однокоренные и схожие по семантике со словом «любовь» встречаются 279 раз, в Новом Завете — 242 раза, а в Коране на русском языке любовь упоминается 56 раз [8].

Ветхий Завет говорит о любви к истине и миру, тогда как в Новом Завете приводится связь между познанием Бога и актом любви:

*«Кто не любит, тот не познал Бога, потому что Бог есть любовь» (1 Иоан. 4:8).*

*«Любовь от Бога, и всякий любящий рожден от Бога и знает Бога» (1 Иоан. 4:7) (Библия).*

Любовь к другим как следствие любви к Богу звучит и в контексте ислама:

*«Любите Аллаха, поскольку Он наделяет вас милостями и благами, и любите меня из-за любви Аллаха ко мне, и любите членов моей семьи из-за мой любви к ним. Любовь к Пророку — это еще и лестница к духовным вершинам и познанию Аллаха» [1].*

### **Понимание любви-агапэ в психологии. Эмпирические исследования**

Хотя тема любви достаточно подробно и широко освещена в психологии, в современной психологической литературе, как зару-

бежной, так и отечественной, почти не встречается исследований, посвященных феномену любви-агапэ. Доминирующая часть идей и эмпирических разработок в этой области сделаны философами, теологами или социологами.

В своей последней работе Oord [23] определяет агапэ как стремление к добру, несмотря на трудности и препятствия. Понимание общей любви в работах Batson, Early, Salvarini [15] и Preston, Simpson [25] более близко к агапэ, они определяют любовь как альтруизм, сосредоточенность на другом, снижение акцента на себе. Однако данное понимание любви-агапэ все равно неточно, так как нет четкого отличия от альтруизма. Sutton и Mittelstadt [27] выделяют семь измерений любви: духовное, когнитивное, наблюдаемое, поведенческое, физиологическое, эмоциональное и социальное. Их описание остается на уровне теории привязанности, что делает любовь по большей части сторге. В таком случае остается непонятным, чем конкретно отличается любовь-агапэ, в чем именно ее особенность. Titus и Scrofanì [30] вслед за Outka и Kreeft утверждают, что любовь-агапэ — это высшая форма любви, которая трансцендентно выходит за пределы личности, она направлена к другим, в особенности к тем, кто в ней нуждается. Наибольшая ценность и сложность в любви-агапэ, по их мнению, в том, чтобы любить даже врагов своих.

Ученые-социологи также делали попытки психологического осмысления агапэ через создание измерительных инструментов. McCullough, Vono и Post [22] создали Love Scale, состоящую из 401 вопроса и 10 шкал: gratitude (благодарность), attentiveness (внимательность), compassion (сострадание), helpfulness (готовность помочь), loyalty (преданность), respect (уважение), creativity (креативность), humor (юмор), courage (мужество), forgiveness (прощение). Однако любовь-агапэ не может быть приравнена к названным шкалам. Краткая версия данного опросника состоит из 40 вопросов, но из-за размытости объекта измерения широкого распространения и признания в научном сообществе она не получила.

Еще одна эмпирическая разработка в теме любви основана на взглядах Питирима Сорокина и осуществлена Levin и Kaplan [20]. Инструмент включает в себя шесть измерений любви: Religious love (религиозную любовь), Ethical love (этическую любовь), Ontological love (онтологическую любовь), Biological love (биологическую любовь), Psychological love (психологическую любовь), Social love (социальную любовь). Так же, как и Love Scale, опросник не получил большого признания из-за размытости исследуемого объекта.

Единственное психологическое исследование, содержащее понятие любви-агапэ, выполнено зарубежными психологами С. и S. Hendrick в конце XX в., которые основываются на идеях Lee о шести стилях любви: эросе (страстной любви), люпусе (игривой любви), сторге (естественной любви между матерью и ребенком), прагме (практичной любви), мании (зависимой любви), агапэ (альтруистической любви).

## Рабочее понятие «любовь-агапэ» в нашем исследовании

Любовь-агапэ — это длительное состояние или даже феномен жизнедеятельности, при котором человек испытывает неподдельное доверие к жизни, любовь к ней и единство с ней. При этом жизнь является источником, причиной, управляющей инстанцией всего, что происходит с ним и окружающими его людьми.

В состоянии любви-агапэ человек осмысляет себя как часть большой, мудрой, упорядоченной системы, в которой он — инструмент реализации и творения. Человек как бы находится в константной открытости и постоянной реализации того, что к нему приходит «свыше». Хотя он и обладает своей волей, желаниями, потребностями и земными прихотями, но не находится в их подчинении, напротив, это он властен над ними и управляет ими ради более возвышенных целей и миссии. При этом человек ясно осознает, что здесь (в мире) нет ничего, что принадлежало бы ему, но все есть бесконечное сознание Бога, льющееся через него. Человек не присваивает ничего себе, а знает, что он — Его глаза и руки. Главное желание такого человека — исполнять Божественную волю и делать так, чтобы как можно больше любви и чистоты лилось через его сердце к другим, не став чем-то личным человека, являясь только Его светом.

В состоянии любви-агапэ все происходящее (живое и неживое) воспринимается как добро. Однако это не позитивное мышление и самовнушение. «Все есть добро» означает, что есть некая добрая цель, ради которой существует нечто. Эта цель (возможно, эволюционная, как считает Серкин [10]) может быть не видна и недоступна пониманию сейчас, однако то самое доверие и любовь к жизни позволяют оставаться в пробужденном состоянии сознания, в тотальной открытости и принимать то, что дает жизнь сейчас, вместо того, чтобы проваливаться в несогласие, страх, критику, злость и т. д. Любовь-агапэ удерживает человека на позиции доверия сердцем, а не глазами или интеллектом.

Сама жизнь как управляющая инстанция является для такого человека доброй, любящей, направляющей, прощающей, милостивой, всесильной, всевидящей и справедливой истиной. Жизнь не наводит страха, не наказывает намеренно и беспричинно, она вообще не наказывает, лишь справедливо преподносит те результаты, которые человек сознательно или бессознательно выбрал для себя. Жизнь не оторвана от человека, она в нем и через него. Это относительно постоянная самотрансценденция, здравая, ясная. Не стоит путать с отданностью миссии, аскетизмом или другими однополюсными проявлениями посвящения жизни чему-либо. В любви-агапэ нет понимания отказа от чего-либо в пользу «служения» жизни. Главнейшая идея в том, что состояние любви-агапэ — это естественное переживание, истинная природа и проявление человека, ради нее не нужно отказываться, напротив, необходимо приобретать. Приобретать такое количество любви, воли, открытости,

смелости, доверия, которое может позволить подняться над привычным, широко закрепившимся в социуме пониманием жизни и увидеть ее такой, какой нам было совершенно естественно видеть ее в чистом состоянии сознания. Человек, пришедший к подобному состоянию, знает, что нет чудес на свете, есть только ступени знания и ступени его духовного развития. Чем выше в нем Любовь, тем дальше он видит и тем ближе ощущает свою тесную связь с людьми и их путями.

Именно это понимание, что «через меня все творят», позволяет человеку не брать на себя роль «бога» в своей жизни, пытаясь управлять всем, что с ним происходит, и людьми, которые его окружают. В любви-агапэ человек понимает, что он инструмент, который реализует свою достойную роль. Он любит эту роль, данную ему жизнью, и со своей стороны делает лучшее из возможного. Такое достойное «служение» жизнь поощряет всевозможным содействием: необходимыми благами, людьми, бесценным опытом, который способен укрепить его еще больше.

Любовь-агапэ — это про чистоту мыслей, соответствие слов и действий с тем, как человек мыслит. В случае, когда мотивацией для совершения добрых дел служит страх или желание угодить, а не любовь, говорить о любви-агапэ не приходится. Ведь она предполагает неподдельную честность, в первую очередь перед самим собой, чтобы уметь соотносить содержание своих мыслей со своей реальностью.

Человек, испытывающий любовь-агапэ, понимает, что страдания, которые могут встретиться на пути, — результат отхода от истинной позиции, частичного или полного забывания своей истинной природы и роли. Вследствие такого забывания рушится целостная и упорядоченная система жизни, угасает вера в любовь, в присутствие всезнающей жизни и на первый план выходит воля человека: только его понимание, каким образом должна быть устроена жизнь, только его видение, как с ним должны обходиться люди. Отсюда идеи несправедливости, критика других и себя, ненависть, печаль и страдания. Как бы это описали языком экзистенциального анализа: человек перестает слышать вопросы, которые задает ему жизнь, и перестает на них отвечать.

В этом и заключена главная роль человека — в постоянном выборе быть открытым, смиренным перед жизнью, видящим ее мудрые планы, достойно исполняющим свою роль. Это постоянный выбор — видеть справедливость или критиковать, получать урок и извлекать опыт или сетовать на жизнь, упрекать другого или приходить к пониманию, в чем заключена твоя роль в процессе, и т. д.

### **Эмпирическое исследование**

Для выявления качественных категорий, свойственных респондентам различных групп, было выбрано полуструктурированное интервью. Этот метод сбора данных позволил сохранить структуру обязательных

вопросов, предварительно выдвинутых исследователем, а также оставить свободное пространство для проявления неформализуемых или слабоформализуемых проявлений феномена любви-агапэ.

Интервью проводились в офлайн- или онлайн-формате, примерная длительность — 90 мин.

Было проведено 8 интервью с респондентами. Выборку составили 2 мужчины и 6 женщин.

При осуществлении эмпирического этапа работы учитывались особенности феноменологического подхода [5]:

1. Субъект анализа (соисследователь) — бесконечный и целостный поток переживаний, который распадается на элементы и «слои».
2. Схватывание сущности переживания происходит интуитивно.
3. Сознание деятельностно, интенционально и контекстуально [9].
4. Основной метод — «непосредственное вхождение» в поток сознания соисследователя, «переживание» феноменов так, «как они даются».

Анализ данных, собранных в ходе интервью, осуществлялся описательным феноменологическим психологическим методом А. Giorgi [16]. Метод предполагает анализ, состоящий из четырех шагов:

- 1) полного ознакомления с транскрипцией, чтобы уловить общий смысл;
- 2) создания частей, состоящих из смысловых компонентов;
- 3) выражения смысловых компонентов в психологических смыслах;
- 4) описания психологической структуры переживания.

Предварительная обработка данных включала в себя транскрибирование аудио в текстовую форму, что заняло около 50 ч. Для улавливания общего смысла было необходимо полностью прочитать тексты интервью 2–3 раза, на что потребовалось 30–35 ч. Дальнейшим шагам (создание, выражение смысловых компонентов и описание структуры переживания) было посвящено еще около 90 ч. В итоге созданию первой в мире эмпирической модели феномена любви-агапэ было уделено 160–175 ч работы.

После выполнения первых двух шагов исходные смысловые компоненты были преобразованы таким образом, как показано в табл. 3.

Качественное исследование феномена любви-агапэ способствовало определению структуры исследуемого явления через описание наиболее частой инвариантной связи значений. Структура включила в себя 33 компонента, которые были разбиты на 3 смысловых блока: процесс становления феномена любви-агапэ, произошедшие изменения и описание переживания самого феномена. На основании полученных результатов была построена модель феномена любви-агапэ (рисунок).

Сам феномен любви-агапэ соисследователи описывали через процесс трансценденции и соединения с неким высшим разумом, который является духовным источником. Соединенность переживается как трансляция через себя естественной, безусловной любви, которая приводит к состоянию светлой радости, умиротворения и фундаменталь-



ного доверия, опоры и защищенности. Собираемый анализ мнений соисследователей показал, что наличие любви-агапэ совместимо с повседневной действительностью современных реалий, проживанием широкого спектра эмоций и внешней проявленностью личностей.

Таблица 3

**Пример преобразования смысловых компонентов**

Исходные смысловые компоненты	Преобразованные смысловые компоненты
И: А как ты это ощущаешь, это проживание? Что ты чувствуешь в процессе проживания этой любви? Р1: Интересный вопрос. Какой-то благородный покой. Я чувствую, что она через меня происходит... Именно через меня происходит, я — не ее источник, я — транслятор, я — исполнитель, я — некий инструмент, через который эта жизнь проходит/Я проживаю себя, если это про меня как про человека, живущего ныне, присоединенной к такому мощному, гигантскому потоку	Р1 описывает переживание любви как «благородного покоя». Р1 определяет себя как «транслятора», «исполнителя», «инструмент», который присоединен к гигантскому, мощному потоку
И: И предпосылкой, как ты говорила, для тебя является...? Р1: Формальная предпосылка — это падение всех опор, которые когда-то были для меня суперважны. Р1: Причина глубокая... Это любовь	Р1 выделяет 2 предпосылки: — формальную — падение опор, на которые опирался; — глубокую — любовь
И: Ты можешь сказать, что это любовь ко всем людям? Или к определенным людям? Р1: Любовь ко всем людям, которые в моей жизни были. Р1: Да. На сегодняшний день. Я не знаю, что меня ждет в будущем. Могут прийти люди, которые придут ко мне с другим посылом — пристрелить, например. У меня не было такого опыта. Если ко мне приставят дуло — я не знаю, как я буду себя чувствовать. Но я надеюсь, что у меня будет любовь, даже если меня захотят пристрелить	Р1 отмечает наличие любви к тем людям, которые фигурировали в жизни Р1 ранее. Р1 выражает желание и намерение сохранить состояние любви к человеку даже в критическом случае угрозы жизни



Модель феномена любви-агапэ

Репрезентации некоторых компонентов представлены ниже.

## *Духовный труд*

«Это скорее было тем, что меня подталкивало к тому, чтоб я свою работу духовную проделывала. Когда ты качаешь мышцы в зале, ты видишь результат, ты можешь понимать план действий. Понятно, что даже там все очень индивидуально и у всех разный совершенно тип мышц, нагрузок, подходящих человеку. Но здесь, говоря о духовном труде, это невидимые вещи. Это невидимая работа проделана».

### *Персональный акт волеия, выбор*

«О, нет. Нет, нет, это моя воля. Это моя свободная воля. И это мой выбор осознанный, мое персональное решение, оно принято просто не на уровне только головы моей. Всем духом я это поняла, всей своей душой я эту связь чувствую».

### *Встреча с основой бытия*

«Самое главное, что поменялось, — я отключилась от транса, я подключилась к потоку любви. Этого достаточно. Достаточно жить, приостановиться, творить все, что хочешь, делать все, что хочешь. Не делаешь ничего, чтобы жизнь стала ценной, она уже есть».

### *Освобождение от нагружающей оболочки, обретение легкости*

«Вот это метафорично, как будто какая-то скорлупа скалывается с тебя, и ты... Я сейчас подумала, что это скачок квантовый вообще. Вот это возвращение к себе, соскалывание всего того, что было напускное, всего того, что было не твое».

### *Освобождение от тревоги и беспокойства*

«Изменилась моя устойчивость, уровень энергии внутренней, уровень опоры внутренней, доверия к этой жизни, спокойствия, умиротворения, радости, этого счастья, которое ты можешь переживать беспричинно, служения. Еще большей любви, которую ты можешь к миру испытывать и дарить, делиться. И еще больший уровень энергии и высота этой частотности, которую ты через себя проводишь».

### *Переход от разума к «сердце»*

«Я думаю, что в этом сложность, наверное, для многих людей, живущих в миру, соединиться с этим. Потому что, чтобы с этим соединиться, ты должен отпустить желание понять и объяснить. Твой ум должен сдаться (улыбается) в этой попытке. И это трансценденция, со-



единение с метафизическим измерением. Это происходит уже не здесь, не на уровне ума».

### ***Любовь-агапэ как единая основа любви к себе, к другим, к миру***

«Если ты думаешь о себе как о части всего сущего, если ты понимаешь, что через тебя проистекает жизнь, а жизнь есть везде, ты осознаешь, что любовь к себе — это как любовь ко всему другому. Если ты любишь происходящее через тебя — ты любишь все вокруг».

### ***Присоединенность к источнику — трансценденность***

«Наверное, здесь задействована очень трансценденция, как раз когда ты выходишь за пределы себя и когда ты относишься к себе как к духовному существу. Я думаю, что в том виде, в котором она проявляется сейчас, и в том виде, в котором это соединяет тебя с другим измерением, с Божественным, с космическим миром. Я думаю, что, когда ты это находишь в себе, обнаруживаешь, вот этим чем-то ты можешь подключиться к большому источнику, который я называю для себя Богом, можно называть это по-разному — Вселенной. Для меня это все очень связано с любовью».

### ***Переживание себя как транслятора***

«Именно через меня проистекает, я — не ее источник, я — транслятор, я — исполнитель, я — некий инструмент, через который эта жизнь проходит».

### ***Совместимость с повседневной действительностью***

«Я не ухожу в лес, я живу среди людей, я не становлюсь монахом, я проживаю свое мирское воплощение, где сталкиваюсь с самым-самым разным, я в гуще всех страстей вообще. И вот здесь я сохраняю свою любовь. И, конечно, как человек, моя психологическая часть, моя психодинамика, она имеет место быть. Другое дело, что со временем мне все меньше времени необходимо для того, чтобы возвращаться к этим состояниям любви, и по факту я не могу сказать, что из него часто выхожу. Не могу вспомнить последний опыт, когда я из него прям выходила, даже в момент проявления этих эмоций. То есть они как бы сосуществуют вместе с этим, и, даже когда я их испытываю, я очень осознаю, что я их испытываю, и я осознаю, почему я их испытываю, я позволяю себе это делать».

### ***Проживание широкого спектра эмоций на фундаменте любви-агапэ***

«Для меня любовь к человеку может проявляться в моей твердости, в непоколебимости моей позиции. Любовь — не обязательно про розо-

вый мир единорогов (*смеется*). Да, она очень часто про твердость. Она может быть про какую-то жесткость в правильном понимании этого слова. Она может быть про разную эмоцию, которую ты на себя надеваешь, как одежду. Но важно, что основание для того, что ты на себя эту одежду надеваешь, — это большая любовь».

Помимо этого было обнаружено диаметрально противоположное феномену любви-агапэ явление — его **отсутствие**.

Любопытными показались описания переживания «Я» у «Другого» в аспекте способа осмысления и проживания жизни соисследователями. Респонденты указывают на негативный характер отношения некоторых людей к их мировоззренческой установке, однако отмечены и позитивные реакции «удивления», «восхищения», «считаю меня смелой», «восторгаются и хотят тоже это перенять». Респонденты отмечают миролюбивое обхождение с негативной внешней реакцией и отсутствие всяческого влияния этой реакции на их жизнь, мироощущение и отношения.

### Заключение

В данной работе произведено теоретическое структурирование философских, этических, религиозных и психологических оснований феномена любви-агапэ, проведено качественное исследование мировоззренческой установки и феномена любви-агапэ у современных людей. Теоретическое и эмпирическое исследования были затруднительными в связи с отсутствием психологических разработок изучаемого феномена. Во-первых, весь спектр существующих теоретических знаний о любви-агапэ построен на субъективной интерпретации рассмотренных авторов, большинство из которых являются философами, этиками, теологами. Во-вторых, требовалась особая духовно-эмоциональная включенность исследователя, так как «ухватывание» и осмысление феномена на уровне когниций не представляются возможными. В-третьих, соисследователи выражали трудность в попытке вербального описания феномена для его дальнейшего осмысления.

Нам удалось рассмотреть имеющиеся теоретические разработки на тему любви-агапэ у философов (Аристотель, Платон, Фома Аквинский, Б. Рассел, Д. Лукач, К. Льюис, А. Нигрен, П. Тиллих, З. Фрейд, Э. Фромм, П. Тейяр де Шарден, К. Г. Юнг), теологов (Н. Бердяев, А. Лосев, В. Соловьев, П. Флоренский, С. Франк, С. Хоружий) и психологов (Levin, Kaplan, С. и S. Hendrick).

Эмпирическое осмысление феномена любви-агапэ было оформлено в репрезентативную модель, которая иллюстрирует предпосылки возникновения феномена, его проживание, а также изменения, к которым он приводит. Также были выявлены дополнительные компоненты — отсутствие феномена и его внешняя представленность в мире.

Разработанная модель представляет собой первую попытку эмпирического осмысления феномена любви-агапэ в науке. Она не является полной и исчерпывающей, требует доработки. Предложенная объединяющая модель феномена любви-агапэ (см. рисунок) становится предпосылкой для последующих более точечных исследований содержания любви-агапэ.

После первого в мире эмпирического описания феноменологии любви-агапэ встает закономерный вопрос о том, как развивать в себе это чувство человеку, который хочет познать (почувствовать) этот феномен. Методологически этот процесс понятен: мысли и в соответствии с этим делай так — откройся любви сознанием, чувствами и душой, поступай гуманно и с любовью, и такие действия (деятельность) сформируют необходимые для любви-агапэ качества [9]. Здесь следует еще сказать, что достижение (постижение) переживания любви-агапэ только рациональным путем (методом) едва ли возможно. В связи с этим вопрос практического развития и изучения любви-агапэ остается открытым и может получить продолжение в дальнейших эмпирических исследованиях.

Может быть (в связи с происходящим сегодня в мире: проблемами экологии, войнами, катастрофами и пр.), именно концепция любви-агапэ станет одной из основ новой философии совместной жизни (выживания) и развития людей.

This article discusses the theoretical and philosophical, ethical, religious and psychological foundations of the agape love phenomenon and describes the results of a qualitative study of the worldview attitude and the agape love phenomenon in modern personalities.

**Keywords:** love-agape, worldview, qualitative analysis, phenomenological analysis.

## Литература

1. *Абу Иса Мухаммад ибн Иса ат-Тирмизи*. *Сунан ат-Тирмизи* / Абу Иса Мухаммад ибн Иса ат-Тирмизи // *Хадисы пророка Мухаммада* : [сайт]. — URL: <https://isnad.link/book/sunan-at-tirmizi> (дата обращения: 11.01.2024).

*Abu Isa Muxammad ibn Isa at-Tirmizi*. *Sunan at-Tirmizi* / *Abu Isa Muxammad ibn Isa at-Tirmizi* // *Xadisy` proroka Muxammada* : [sajt]. — URL: <https://isnad.link/book/sunan-at-tirmizi> (data obrashheniya: 11.01.2024).

2. *Апресян, Р. Г.* Агапэ / Р. Г. Апресян // *Человек*. — 2015. — № 2. — С. 42–56; № 3. — С. 26–39 (окончание).

*Apresyana, R. G.* Agape` / R. G. Apresyana // *Chelovek*. — 2015. — № 2. — S. 42–56; № 3. — S. 26–39 (okonchanie).

3. *Бердяев, Н. А.* О рабстве и свободе человека (опыт персоналистической философии) / Н. А. Бердяев. — Париж : Умса-press, 1939. — 340 с.

*Berdyayev, N. A.* O rabstve i svobode cheloveka (opy`t personalisticheskoy filosofii) / N. A. Berdyayev. — Parizh : Umca-press, 1939. — 340 s.

4. *Демидов, А. Б.* Любовь / А. Б. Демидов // *Феномены человеческого бытия*. — Минск, 1999. — С. 132–183.

*Demidov, A. B. Lyubov` / A. B. Demidov // Fenomeny` chelovecheskogo by`tiya. — Minsk, 1999. — S. 132–183.*

5. *Клюева, Н. В. Качественные методы исследования : учеб.-метод. пособие / Н. В. Клюева ; Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова. — Ярославль : ЯрГУ, 2016. — 116 с.*

*Klyueva, N. V. Kachestvenny`e metody` issledovaniya : ucheb.-metod. posobie / N. V. Klyueva ; Yaroslavskij gosudarstvenny`j universitet im. P. G. Demidova. — Yaroslavl` : YarGU, 2016. — 116 s.*

6. *Лосский, Н. О. История русской философии / Н. О. Лосский. — Москва : Высшая школа, 1991. — 559 с.*

*Losskij, N. O. Istoriya russoj filosofii / N. O. Losskij. — Moskva : Vy`sshaya shkola, 1991. — 559 s.*

7. *Павенков, О. В. Феномен агапэ в пространстве отечественной и западной религиозно-философской мысли: историко-философские аспекты (конец XIX — вторая половина XX века) / О. В. Павенков. — Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения, 2020. — 191 с.*

*Pavenkov, O. V. Fenomen agape` v prostranstve otechestvennoj i zapadnoj religiozno-filosofskoj my`sli: istoriko-filosofskie aspekty` (konecz XIX — vtoraya polovina XX veka) / O. V. Pavenkov. — Sankt-Peterburg : Sankt-Peterburgskij gosudarstvenny`j institut kino i televideniya, 2020. — 191 s.*

8. *Поletaева, Т. А. Концепт «любовь» в лингвофилософском осмыслении и раскрытие его множественного смысла в Библии (на материале синодального перевода и King James Bible) / Т. А. Поletaева // Труды Белгородской духовной семинарии. — 2018. — № 8. — С. 73–87.*

*Poletaeva, T. A. Koncept «lyubov`» v lingvofilosofskom osmy`lenii i raskry`tie ego mnozhestvennogo smy`sla v Biblii (na materiale sinodal`nogo perevoda i King James Bible) / T. A. Poletaeva // Trudy` Belgorodskoj duhovnoj seminarii. — 2018. — № 8. — S. 73–87.*

9. *Серкин, В. П. Деятельностная теория сознания / В. П. Серкин // Психология : журнал Высшей школы экономики. — 2015. — Т. 12, № 2. — С. 93–111. — URL: [https://psy-journal.hse.ru/data/2015/11/16/1081314175/PJHSE\\_2\\_2015\\_93\\_111.pdf](https://psy-journal.hse.ru/data/2015/11/16/1081314175/PJHSE_2_2015_93_111.pdf) (дата обращения: 11.01.2024).*

*Serkin, V. P. Deyatel`nostnaya teoriya soznaniya / V. P. Serkin // Psixologiya : zhurnal Vy`sshej shkoly` e`konomiki. — 2015. — T. 12, № 2. — S. 93–111. — URL: [https://psy-journal.hse.ru/data/2015/11/16/1081314175/PJHSE\\_2\\_2015\\_93\\_111.pdf](https://psy-journal.hse.ru/data/2015/11/16/1081314175/PJHSE_2_2015_93_111.pdf) (data obrashheniya: 11.01.2024).*

10. *Серкин, В. П. Мышление шамана : монография / В. П. Серкин. — Москва : АСТ, 2021. — 284 с.*

*Serkin, V. P. My`shlenie shamana : monografiya / V. P. Serkin. — Moskva : AST, 2021. — 284 s.*

11. *Флоренский, П. А. Столп и утверждение истины: опыт православной теодицеи в двенадцати письмах / П. А. Флоренский. — Москва : Лепта, 2002. — 643 с.*

*Florenskij, P. A. Stolp i utverzhdenie istiny` : opy`t pravoslavnoj teodicei v dvenadczati pis`max / P. A. Florenskij. — Moskva : Lepta, 2002. — 643 s.*

12. *Шестаков, В. П. Русский эрос, или Философия любви в России / В. П. Шестаков. — Москва : Прогресс, 1991. — 448 с.*

*Shestakov, V. P. Russkij e`ros, ili Filosofiya lyubvi v Rossii / V. P. Shestakov. — Moskva : Progress, 1991. — 448 s.*

13. *Andolsen, B. H.* Agape in feminist ethics / B. H. Andolsen // *Journal of Religious Ethics*. — 1981. — Vol. 9. — P. 69–83. — DOI: 10.1037/teo0000202
14. *Aquinas, T.* The Summa theologiae : English Dominicans, Trans. / T. Aquinas. — Westminster, MD : Christian Classics, 1948. — 6806 p.
15. *Batson, C. D.* Perspective taking : Imagining how another feels versus imagining how you would feel / C. D. Batson, S. Early, G. Salvarini // *Personality and Social Personality Bulletin*. — 1997. — Vol. 23. — P. 751–758.
16. *Giorgi, A. P.* The descriptive phenomenological psychological method / A. P. Giorgi, B. M. Giorgi // *Expanding Perspectives in Methodology and Design*, American Psychological Association / ed. by P. M. Camic [et al.]. — Washington DC, 2003. — P. 243–273. — DOI: 10.1037/10595-013
17. *Hendrick, C.* A Theory and Method of Love / C. Hendrick, S. Hendrick // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 1986. — Vol. 50. — P. 392–402. — <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.2.392>
18. *Kreeft, P.* Fundamentals of the faith / P. Kreeft. — San Francisco : Ignatius Press, 1988. — 300 p.
19. *Lee, J. A.* The Colors of Love : An Exploration of the Ways of Loving / J. A. Lee. — Toronto : New Press, 1973. — 294 p.
20. *Levin, J.* The Sorokin Multidimensional Inventory of Love Experience (SMILE): development, validation, and religious determinants / J. Levin, B. H. Kaplan // *Review of Religious Research*. — 2010. — Vol. 51. — P. 380–401. — DOI: 10.2307/20778530
21. *Lewis, C. S.* The four loves / C. S. Lewis. — New York : Harcourt, Brace & World, 1960. — 192 p.
22. *McCullough, M.* The love scale project / M. McCullough, G. Bono, S. G. Post. — Miami, FL : University of Miami, 2005. — 35 p.
23. *Oord, T. J.* Pluriform love: an open and relational theology of well-being / T. J. Oord. — Grasmere : SacraSage Press, 2022. — 276 p.
24. *Outka, G. H.* Agape : An Ethical Analysis / G. H. Outka. — New Haven : Yale University Press, 1972. — 334 p.
25. *Preston, A.* Luther's psychology of love / A. Preston, D. B. Simpson // *Journal of Psychology and Christianity*. — 2012. — Vol. 31. — P. 130–143.
26. *Silverman, E. J.* The supremacy of love: an agape-centered vision of Aristotelian virtue ethics / E. J. Silverman. — New York : Rowman and Littlefield, 2019. — 176 p.
27. *Sutton, G. W.* Loving God and loving others : Learning about love from psychological science and Pentecostal perspectives / G. W. Sutton, M. W. Mittelstadt // *Journal of Psychology and Christianity*. — 2012. — Vol. 31. — P. 157–166.
28. The philosophy and social science of agape love / R. D. Enright, J. Wang Xu, H. Rapp [et al.] // *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*. — 2022. — Vol. 42, № 4. — P. 220–237. — <http://dx.doi.org/10.1037/teo0000202>
29. The tradition of agape. Altruism and altruistic love : Science, philosophy and religion in dialogue / S. Post, L. Underwood, J. Schloss, W. Hurlbut. — New York : Oxford University Press, 2002. — 378 p.
30. *Titus, C. S.* The art of love: a Roman Catholic psychology of love / C. S. Titus, P. Scrofani // *Journal of Psychology and Christianity*. — 2012. — Vol. 31, № 2. — P. 118–129.

*А. В. Леонтович*

## **Модель становления субъекта собственной деятельности учащихся в общеобразовательной школе**

*A. V. Leontovich*

## **Model of Formation of the Subject of Student's Own Activity in School**

В статье предложена модель «субъекта собственной деятельности» как высшего уровня развития субъектности учащихся; совокупности субъектности в познании, действии, коммуникации, рефлексивности. Рассматриваются психологические механизмы реализации деятельностного содержания образования средствами исследовательской и проектной деятельности учащихся. Определены функции рефлексивных типов деятельности — исследования, проектирования, конструирования, оргуправления, а также объемлющего их рефлексивного мышления — стратегирования в формировании психологических новообразований учащихся на разных возрастных этапах. Установлены пять этапов становления субъектности учащихся в практике научно-практического образования, выявлены ведущие механизмы развития субъектности через включение в мотивирующую образовательную среду.

**Ключевые слова:** деятельность, субъектность, субъект собственной деятельности, рефлексивный тип деятельности, возрастно-нормативная модель развития, научно-практическое образование, образовательный результат.

### **Постановка проблемы развития человека в образовании в контексте новых цивилизационных вызовов**

Современное образование в настоящее время испытывает на себе влияние нового цивилизационного уклада. Высокотехнологичные средства производства, потребления, коммуникации стали неотъемлемой частью повседневной жизни каждого человека. Компьютеры, Интернет, бытовая техника берут на себя все больше функций, которые в прежние времена человек выполнял сам (общение, запоминание, анализ информации и др.). Футурологи, а нередко и ученые рисуют негативные сценарии будущего человечества и образования (например, форсайт-проект «Детство-2030»). Подобные сценарии имеют объективную основу: технические средства современной цивилизации все больше вторгаются на сущностную территорию человека: в его самобытность, индивидуальность, ценностную сферу; претендуют на управление этими сферами и вызывают прогрессирующую девальвацию «собственно человеческого в человеке». Эти процессы идут и в образовании, где выражена тенденция к передаче образовательных функций от учителя к компьютерам, что редуцирует область личностного контакта Учителя и Ученика — важнейшего условия культуросообразности организованного образования.

Современная теоретическая и нормативная база развития сферы образования, практические шаги по его модернизации отстают от технологических и социально-психологических условий жизни и производства. Подходы к определению содержания образования остаются на уровне эпохи массового машинного производства и не соответствуют ожиданиям современного общества, основанного на знаниях. По мнению А. А. Остапенко и Т. А. Хагурова [21], цивилизация движется не в сторону преодоления современного антропологического кризиса средствами образования, а, наоборот, к сегментации образовательных услуг по признаку возможности семей оплачивать образование своих детей. Это способствует дальнейшему обезчеловечиванию, унификации личностей, их потребностей и притязаний, нарастанию противоречий между универсальной сущностью человека и его наличным способом жизни.

В условиях нового цивилизационного уклада возникает **новый тип социализации** учащихся, этот тип характеризуется следующими негативными факторами:

- киберсоциализацией;
- диффузией ценностных, культурных, сословных и других ориентиров;
- постоянным взаимодействием с представителями иных социальных групп, национальностей и конфессий;
- неопределенностью в составе будущего рынка труда и, как следствие, размытостью перспективы профессионального будущего.

В чем состоит возможность ответа на эти вызовы, овладения способностью и готовностью делать эти факторы средствами собственного развития? Очевидно, что в выявлении психологических механизмов становления «самости» человека и построении соответствующих условий для ее эффективного развития средствами образования — образовательными антропопрактиками как реальными со-бытийными пространствами, позволяющими человеку достичь субъектности в собственной деятельности, стать подлинным субъектом культуры и исторического действия.

### **Разработка категории субъекта деятельности в современной психологии**

Исследование категории субъекта деятельности было заложено в отечественной психологии в работах К. А. Абульхановой, Б. Г. Ананьева, А. В. Брушлинского, С. Л. Рубинштейна, В. И. Слободчикова и др. [1; 3; 5; 27; 29].

Современная психология определяет **категирию субъекта деятельности** как системообразующий концепт сохранения человеком «самости» в условиях высокотехнологичной цивилизации. Так, В. В. Знаков указывает на переход к новому этапу исследований психологии субъекта, «не просто констатирующему его активный характер, но и



направленному на раскрытие самосозидательной, самопорождающей, самотрансформирующей природы человеческой субъектности» [10, с. 6]. Э. В. Сайко отмечает необходимость углубления знаний о самом человеке, «раскрытия смысла и содержания проявления его субъектной действенности как значимой характеристики всеобщности его человеческих свойств в объективном структурировании исторического движения общества в культурно-историческом выполнении социальной эволюции» [28, с. 173].

В настоящее время разрабатывается несколько направлений исследований по данной проблеме. Так, А. В. Тимофеев [32] говорит об «антропо-ориентированной человекоразмерной ценности» как главном условии целе-ценностного становления субъектности. М. А. Фризен и Л. О. Костенко [34] на основе экспериментальных исследований установили, что более сформированная субъектность в юношеском возрасте (интернальный локус контроля, продуктивная рефлексивность, самодетерминированность поведения) определяет более высокую кристаллизацию ценностно-смыслового ядра личности, которое определяет поведение и деятельность.

В последнее время в публикациях ряда авторов представлена экопсихологическая модель развития субъектности, сформулированная В. И. Пановым [24], в рамках которой автор предлагает 7 этапов становления субъекта произвольного действия (от субъекта потребности до субъекта продуктивного развития). А. А. Каленов [12] полагает следующую структуру субъектности: осознанность активности, способность к целеполаганию, саморегуляция деятельности и поведения, рефлексивность, ответственность, осознание себя в качестве субъекта и уникальной личности и признание того же в других людях. И. В. Плаксина и С. Ю. Самсонова [25] сосредотачиваются на разработке и апробации психодидактической модели обучения на материале учебных предметов в общеобразовательной школе, которая способствует становлению субъектности учащихся. М. Р. Битянова и Т. В. Беглова [4] реализуют систему педагогической деятельности, направленную на становление субъектной позиции как главного личностного результата образования.

В зарубежных исследованиях тема необходимых для жизни навыков также весьма актуальна. Среди наиболее интересных зарубежных исследований необходимо отметить: работу R. Winthrop, E. McGivney [39], которые заявили о необходимости развития «широты навыков» (breadth of skills) для жизни, учебы и работы; обзор «Framework for K-12 Science Education» [37], который раскрывает основные положения стандарта естественно-научного образования в США, предполагающие освоение учащимися трех главных компонентов hard- и soft-skills: научных и инженерных практик; сквозных понятий, которые относятся ко всем научным дисциплинам; основных понятий отдельных научных дисциплин, а также связи между наукой, техникой и технологией и др. В концепции международного исследования PISA в качестве основного предмета исследования положены «глобальные



компетенции», то есть не конкретные навыки, а сочетание знаний, умений, взглядов, отношений и ценностей, успешно применяемое при взаимодействии с людьми, принадлежащими к другой культурной среде, а также при решении глобальных проблем. Овладение человеком соответствующими знаниями, умениями, отношениями и ценностями происходит в течение всей жизни [35; 38].

Понятие субъектности как способности человека быть субъектом деятельности представляется весьма эвристичным и перспективным для педагогической психологии. Т. Г. Ивошиной [11] разработана возрастнo-нормативная модель развития учебной самостоятельности детей и подростков и надстраивающаяся над ней возрастнo-сообразная модель развивающей образовательной программы как условия поэтапного развития субъектности школьников. Для нас наиболее значимой в работах Т. Г. Ивошиной является идея о поэтапном становлении субъектности в ходе учебной деятельности с учетом возрастных особенностей и сензитивных периодов развития школьников. В работе Е. В. Леоновой [16] рассматривается такое явление, как нормативный образовательный кризис (при переходе на новый уровень образования: поступление в школу, переход в пятый класс, выбор профиля обучения, поступление в вуз). В работе доказано, что учащийся выходит на новый уровень субъектности в результате прохождения нормативного возрастного кризиса, при этом именно субъектность становится главным ресурсом позитивного разрешения кризиса адаптации, а дискретность (уровневость) формального образования объективно обуславливает проблемную ситуацию нормативного образовательного кризиса адаптации.

Т. М. Гозман [6] проводила исследования по развитию субъектности у учителей на курсах повышения квалификации, что позволило ей выделить различные виды субъектной деятельности. В ее работе наиболее значимой для нас является мысль о необходимости развития субъектности в собственной профессиональной деятельности педагога как главного условия организации им условия для становления субъектности собственной деятельности учащихся.

Т. Н. Титова [33] исследовала развитие субъектной позиции подростков в кадетской школе, при этом ее выводы можно распространить и на подростков вообще. Автор определяет понятие «субъектная позиция подростков» как критерий их личностного развития, проявляющийся в стремлении к активному познанию самого себя и традиций воспитания кадет, и выделяет следующие этапы развития субъектной позиции: самоактуализацию как познание себя; самореализацию как реализацию своих возможностей; самопрезентацию как умение представить себя, свои достижения другим.

С. А. Коваль [14] отмечает, что сформированная субъектная позиция как способность и готовность осуществлять влияние на организацию социально значимой деятельности является условием позитивно направленной активности подростка в детском общественном в объединении.

И. Ю. Малкова [20] отмечает, что субъектная позиция участников совместной деятельности раскрывается в таких характеристиках, как направленность на проектирование совместной деятельности, вовлечение и организация разных участников в ее изменение. Автор употребляет термин «субъектная позиция» в связи с совместной деятельностью ее участников. Возможные субъектные позиции в совместной деятельности определяются ею как «исполнитель проектных заданий», «разработчик проектных задач», «разработчик проекта», «организатор проектной деятельности». Признаком сформированной субъектной позиции является проектирование участниками совместной деятельности образовательных профилей этой деятельности и своих индивидуальных образовательных программ [там же, с. 45].

В психологических исследованиях предпринимаются попытки построения на основе понятия субъектности поля сложных понятий, связанных, в частности, с исследовательской деятельностью как ведущей при развитии субъектности. Так, в работе И. А. Маланова и Н. И. Головской вводится понятие субъектного исследовательского опыта. Авторы задают его как «специфическую форму овладения [учащимся] исследовательской деятельностью... который определяется тем, что это, во-первых, накопленный учеником опыт осуществления исследования; во-вторых, опыт, осознаваемый, рефлектируемый и созидаемый самим учащимся как субъектом учебно-исследовательской деятельности, субъектом своего развития; в-третьих, опыт, накопленный личностными смыслами ученика, значимыми для него ценностями, идеалами; в-четвертых, опыт, находящийся в состоянии постоянной готовности к актуализации в адекватной ситуации учебного исследования» [19, с. 34].

Представляет интерес работа В. К. Зарецкого, в которой он расширяет понятие зоны ближайшего развития, понимая под ней не только область работы над предметным материалом, но и сферу развития способностей к целеполаганию, принятию собственных решений, ответственности за собственные действия, что является зоной ближайшего развития в становлении субъектности учащихся. Автор указывает, что, «самоопределяясь в таких условиях, ребенок становится субъектом собственной учебной деятельности и собственного развития... а взрослый помогает ему пройти путь от субъекта принятия ответственного решения до субъекта, способного самостоятельно воплотить это решение в жизнь» [8, с. 100].

В работе Л. Н. Алексеевой, М. Е. Богоявленской, Н. Б. Ковалевой, И. В. Нестеренко-Костенко авторы указывают, что «субъектность определяется, прежде всего, тремя характеристиками включенности человека в [разные типы] деятельности: способом его включенности, предметом, на который направлена его активность, и целесообразностью его деятельности» [26, с. 23]. Далее рассмотрена специфика становления субъектности при организации таких типов деятельности, как проектирование, исследование, конструирование, организация. В работе содержится ряд практических рекомендаций

по проектированию образовательной среды, способствующей развитию субъектности учащихся.

Анализ современных направлений исследования субъектности позволяет выделить основные тенденции: ценностно-смысловые основы развития субъектности и ее влияние на формирование ценностной основы личности; структуру субъектности и ее динамику в современных условиях; способы проектирования образовательных сред, способствующих становлению субъектности.

Значимым в работах перечисленных авторов являются попытки выявить и описать динамику развития *субъектности в разных типах предметной деятельности*. Наибольший интерес исследователей сводится к определению составляющих (факторов) субъектности, которые возможно выделить в качестве объектов наблюдения и развития педагогическими средствами; генезиса (этапов развития) субъектности, методик диагностики уровня развития субъектности.

При этом остается недостаточно проработанным вопрос о *целостном субъекте*, его структуре и механизмах становления. В результате редуцируется антропологический смысл субъектности как направленности на самореализацию, выход за пределы обыденного и предзаданного; приобретения способности к ответственному распоряжению собственной деятельностью и жизнью в глобальном мире. Здесь теряется граница между осуществляемой человеком по самостоятельно разработанной программе деятельностью и деятельностью, целеположенной извне, в которую человек включается как манипулируемая единица, выполняющая чужую по своей сути деятельность. Представляется, что такая *постановка проблемы развития человека в образовании* необходима именно теперь, в условиях сложных и структурированных процессов социального и промышленного производства и развития социотехнических средств управления психикой людей.

### **Моделирование категории субъекта собственной деятельности в рамках антропологии образования**

Разрешение этой проблемы видится в подходах антропологии образования, разрабатываемой научной школой В. И. Слободчикова. Автор так формулирует категориальную сетку антропологии образования применительно к человеку: «...три категории: общность, сознание и деятельность — являются предельными, не выводимыми ни из каких других; они являются всеобщими способами бытия человека, способами его жизнедеятельности, задающими и весь универсум собственно человеческих характеристик этого бытия (в том числе и его собственно психологических характеристик)» [31, с. 226]. Целостность субъекта определяется триединством его проявлений в этих категориях — *деятельности, сознании, общности*.

Современный глобальный мир ставит человека перед необходимостью освоения разных типов деятельности в комплексе — полной

нормативной структуры развитой человеческой деятельности, рефлексивного освоения всей ее целостности, вписывания в наличную социальную действительность. Именно это становится доминирующим обстоятельством жизни людей, но одновременно является и способом самореализации человека в условиях созданной им техносферы, резких изменений структуры профессий в современном высокотехнологичном производстве, множественности информационных, культурных, конфессиональных и прочих влияний. Это задает новое измерение субъектности — *субъектности в собственной деятельности*. Это новое качество субъектности, необходимость которого проявляется в современном глобальном мире, которым обусловлен характер постановки задач настоящего исследования. Понятие «субъект собственной деятельности» было впервые введено В. И. Слободчиковым и Е. И. Исаевым [31], но авторы не в полной мере обосновали его категориальный статус в антропологии образования, а также его структуру, что явилось одним из факторов принятой нами теоретической разработки.

### **Модель становления субъекта собственной деятельности**

В нашем исследовании мы продолжили линию антропологии образования, определив цель исследования как построение модели становления субъекта собственной деятельности в научно-практическом образовании в контексте требований Федерального государственного образовательного стандарта общего образования (ФГОС ОО).

В процессе исследования были реализованы следующие методы:

- категориальный анализ базовых понятий антропологии образования;
- анализ психолого-педагогических исследований субъектности и условий ее становления;
- моделирование процессов становления субъекта собственной деятельности при реализации образовательных программ в области научно-практического образования.

Результаты исследований позволяют нам заявить об актуальности категории субъекта собственной деятельности в контексте поиска оснований для личностного способа жизни в условиях вызовов высокотехнологичной среды и глобального мира.

«Субъект собственной деятельности» — характеристика уровня субъектности. Это не атрибут конкретного человека, личности. Эта категория является не онтологической, а деятельностной, характеризует уровень развития субъектности человека — ее масштаб. Поэтому не следует разделять в этой категории собственно субъекта (познания, решения, труда, учебы и др.) и его деятельность (учебную, исследовательскую, бытовую и др.). Она характеризует человека как деятеля (независимо от типа деятельности), как относящегося к ней по ценностному основанию; выявляет рефлексивную позицию человека над своим

бытием, не приуроченную к конкретной предметной деятельности; является фундаментальной характеристикой человека как хозяина, распорядителя и автора своего жизненного пути.

Вводя оппозицию «собственная — не-собственная» деятельность, можно сказать, что последняя является целеположенной извне, другими людьми или их группами, она не ведет к самореализации субъекта по ценностно-смысловым основаниям. А. В. Карпов [13] говорит о деятельности по организации других типов деятельности, как бы «деятельности второго порядка». В нашем определении «собственной деятельности» недостаточно занять управленческую позицию по отношению к своей деятельности; главным условием ее становления является ее ценностная детерминация, которая осуществляется через акты стратегирования. Результатом собственной деятельности является преобразование деятельности субъекта и, как следствие, изменение, развитие самого субъекта в этой деятельности.

Становление субъекта собственной деятельности предполагает включение учащихся в рефлексивные типы деятельности (исследование, проектирование, конструирование, оргуправление, а также объемлющее их рефлексивное мышление — стратегирование), каждый из которых имеет особую культурную составляющую (деятельностную культуру). При этом субъектность учащихся прямо связана с развитием универсальных учебных действий учащихся (УУД), предусмотренных ФГОС ОО.

- в области познания ведущей является исследовательская деятельность и базовая ее интенция (направленность) — расширение жизненных горизонтов; направлена на формирование у учащихся ориентационных сетей, позволяющих вписывать любое явление или информацию в общую систематику картины мира (познавательные УУД);
- в области коммуникации ведущей является оргуправленческая деятельность и главная интенция здесь — повышение качества общения; позволяет освоить способы построения эффективных коммуникаций для достижения результата, включая фиксацию недостающего ресурса, формирование запроса по его поиску, формулирование собственных наличных ресурсов для их предъявления как условия вступления в коммуникацию (коммуникативные УУД);
- в области разворачивания деятельности ведущими являются проектирование и конструирование, главная интенция — создание культурных текстов; они направлены на освоение учащимися нормативной структуры деятельности — от постановки проблемы и целеполагания, определения доступной ресурсной базы, планирования до получения результатов и их оценки (регулятивные УУД).

Увязка трех направлений осуществляется через стратегирование, что определяет возможность становления субъекта собственной деятельности учащихся к моменту окончания средней школы как нормативной задачи возраста. Это позволяет развить рефлексивность как универсальную характеристику мышления, интегрирующую в единое целое указанные выше направления, что определяет их ценностное содержа-

ние и задает вектор развития; дает возможность выстроить способы личностного отношения к объекту деятельности, развивает способность к эмоционально-нравственной оценке собственных действий (рис. 1.)

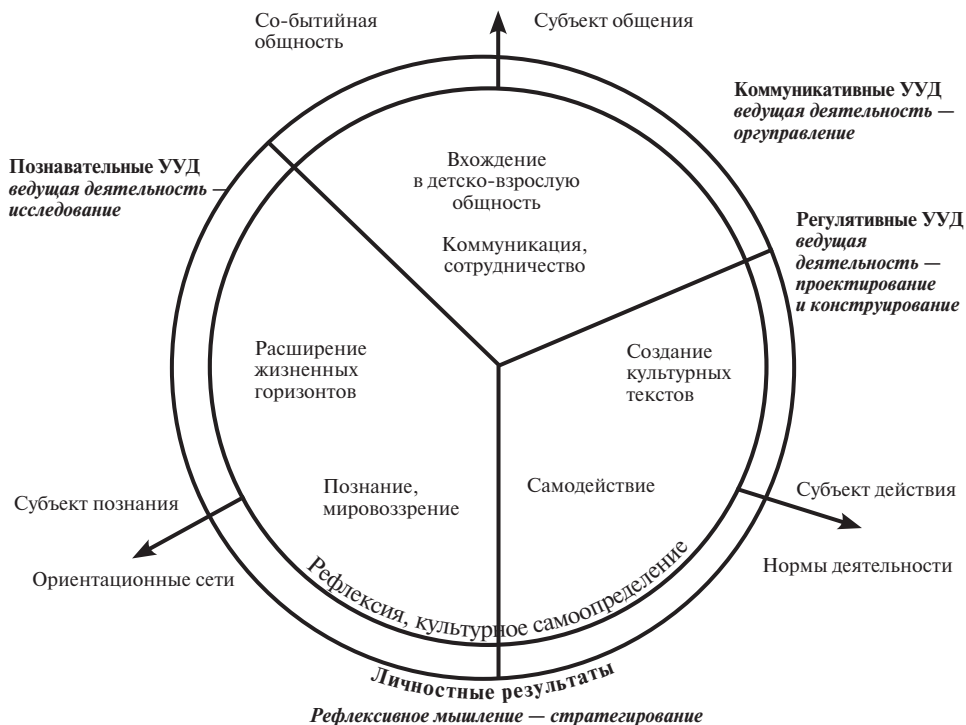


Рис. 1. Модель субъекта собственной деятельности

Указанные четыре основных типа рефлексивной деятельности — исследование, проектирование, конструирование, оргуправление — были впервые выделены в русле системомыследеятельностного подхода (Н. Г. Алексеев, В. И. Слободчиков, Г. П. Щедровицкий и др.) [2; 30; 36]. Разные авторы добавляют к этому перечню дополнительные типы: разведку (Ю. В. Громыко) [7], стратегирование (И. С. Павлов) [23]<sup>1</sup> и др. Это различие было очень важно для развития психологии и методологии, позволив зафиксировать специфику направленности и инструментария разных типов мышления и деятельности. Освоение этих ти-

<sup>1</sup> В отличие от исследования, проектирования и конструирования, понятие «стратегирование» на данный момент еще не получило категориального статуса в психологии и педагогике. Термин распространен в экономических науках, где, по определению А. Г. Зельднера, «под стратегированием (от корневого слова “стратегия”) понимается образ действия, искусство, механизм достижения поставленных целей» [9, с. 10], что соответствует нашему пониманию проектирования. По мнению И. С. Павлова [22], стратегирование задает смысл разворачиваемой деятельности, самоопределение субъекта по отношению к ее основаниям и целям. По нашему мнению, в психологии способность к стратегированию определяет максимальную степень рефлексивности субъекта по отношению к целям своей деятельности, ценностно-смысловому отношению к ее ходу и результатам.



пов деятельности приводит к становлению субъекта соответствующей деятельности — познания, предметной деятельности (действия), управления и коммуникации (общения).

Становление субъекта собственной деятельности предполагает необходимость освоения указанных типов деятельности в комплексе, их интеграции в развитую коллективно-сопряженную деятельность.

Психолого-педагогическое проектирование на основе моделирующих представлений о субъекте собственной деятельности и условий его становления в образовании возможно через полагание образовательных результатов в научно-практическом образовании. В наших исследованиях [17] мы подробно описали педагогические практики, основанные на **научно-практическом образовании**, которое использует образовательные технологии исследования и проектирования и направлено на становление субъектности, а также на отдельные формы организации образовательного процесса (урок, дополнительная общеобразовательная программа, экспедиция, научно-практическая конференция, детское общественное объединение и др.), создающие оптимальные условия для ее развития [18], и др.

По каждой группе образовательных результатов для каждого уровня общего образования (начальной, основной, средней школы) в рамках научно-практического образования могут быть уточнены нормативно возможные психологические новообразования (таблица) в соответствии с предложенными В. И. Слободчиковым [31] возрастными ситуациями развития.

#### Психологические новообразования в научно-практическом образовании

Уровни образования/ типы УУД	Начальная школа	Основная школа	Средняя школа
Ситуации развития (по В. И. Слободчикову)	Школьная, ученическая, учебная ситуация	Учебно-экспериментальная, проектно-исследовательская ситуация, ситуация предпрофессионального выбора	Ситуация предпрофессионального выбора, индивидуального проектирования, социального и профессионального самоопределения
<b>Целеполагание образовательных результатов</b>	<b>Психологические новообразования</b>		
Ориентационные сети (познавательные УУД)	Понимание принципов построения знаниевых цепочек	Сформированность элементов ориентационных сетей в основных областях знания. Элементы научного мировоззрения	Сформированность мировоззрения. Способность выстраивать знаниевые цепочки под собственную цель
Нормы деятельности (регулятивные УУД)	Различение типов деятельности. Освоение структурных элементов деятельности	Понимание специфики разных типов деятельности и способность самостоятельно планировать их этапы	Способность самостоятельно осуществлять полный цикл деятельности, выделять ее типы и применять соответствующий инструментарий
Коммуникация (коммуникативные УУД)	Отработка ролевой позиции в деятельности. Включение в коллективно-распределенную деятельность	Способность работать в команде. Включение в коллективно-сопряженную деятельность	Способность объективировать собственную самостоятельную деятельность в коллективной деятельности
Рефлексия (личностные результаты)	Осознание себя как субъекта, способного к действию	Понимание механизмов собственного действия	Способность стать субъектом собственного действия

Таким образом, рефлексивные типы деятельности (исследование, проектирование, оргуправление, конструирование) являются главными

ми средствами построения ситуаций развития в начальной, основной, средней школе и при формировании соответствующих новообразований. На каждом возрастном этапе определяющую роль играют различные их типы, связанные со спецификой возраста, формирующие главные навыки ведущей деятельности.

### Этапы становления субъектности учащихся в научно-практическом образовании

На основании анализа эмпирических данных и реализации прецедентов научно-практического образования в образовательных организациях и сетях эмпирически выявлены *пять этапов развития субъектности учащихся* при включении их в исследовательскую или проектную деятельность (рис. 2).

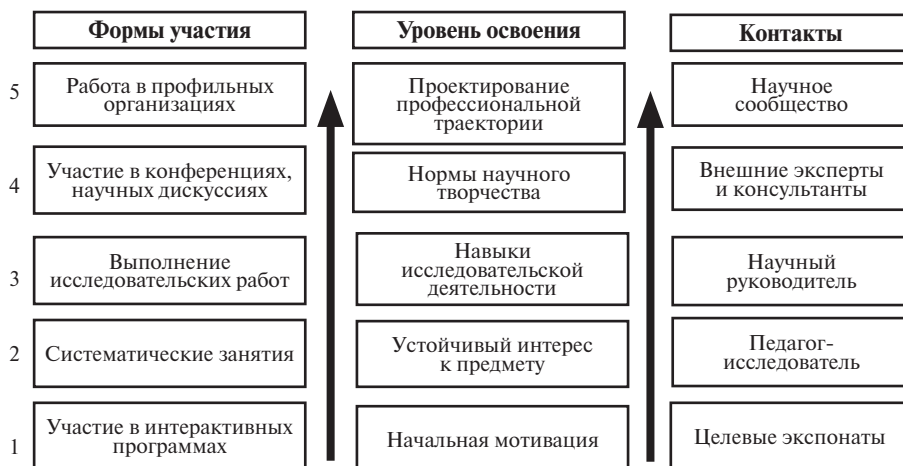


Рис. 2. Этапы развития субъектности обучающихся

Каждому этапу соответствует определенный (по сложности) уровень организации исследовательской деятельности, что способствует выстраиванию преемственности образования от разовых досуговых мероприятий до серьезного профессионального самоопределения. При этом каждый этап становления субъектности разворачивается преимущественно на соответствующем уровне образования с его ведущей деятельностью, предметным наполнением, коммуникационными и рефлексивными возможностями. С развитием исследовательской деятельности появляются новые формы организации образования (выход «за стены школы», самостоятельная опытническая работа, выполнение исследований на профильных площадках, вовлечение реальных объектов исследования), в коммуникационную орбиту вовлекаются носители научной культуры — ученые, инженеры, преподаватели университетов

и др.; ускоряются вхождение учащихся в эту культуру и освоение ими норм и способов исследовательской деятельности. Выход на индивидуальные (и, что важно, командные) исследовательские проекты повышает самостоятельность и собственное целеполагание при выполнении исследований, в конечном счете способствует поэтапному становлению субъектности.

**Первый (мотивирующий) этап развития субъектности** реализуется в рамках разовых досуговых мероприятий и проектов. Детям предлагаются принять участие в квестах, викторинах, демонстрационных научных опытах, имеющих соответствующее возрасту и возможностям научное наполнение, иллюстрирующее содержание основных законов в естественно-научных и гуманитарных направлениях науки. Через наглядность и технологическую лаконичность реализуются познавательная, коммуникативная и деятельностная функции этого этапа становления субъектности. Педагог в данном случае приобщает ученика к культуре научного исследования, наполняя предметно-пространственную среду целевых экспонатов значимым для ребенка содержанием и смыслом, делая ее в подлинном смысле развивающей и образовательной. В качестве примера можно привести уже традиционный Фестиваль науки, который проводится по инициативе Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова во многих городах России. Цель мероприятий фестиваля — популяризация науки и мотивация детей к выбору профессий, связанных с интеллектуальным трудом.

На **втором этапе** обучающийся осваивает программу дополнительного образования или внеурочной деятельности с элементами исследования. На этом этапе повышается интерес к предметному содержанию избранной области, стимулируется желание самостоятельно выполнить исследование, представить его результаты перед экспертами и сверстниками на конкурсе или конференции. Такая образовательная программа должна иметь два главных раздела. Первый — это теоретический материал, необходимый для выполнения собственного исследования, выходящий за рамки школьной программы, который дается «в проблемном ключе» (в отличие от традиционного репродуктивного), когда обозначаются возможные направления проведения исследований (познавательная функция). Второй раздел предполагает освоение методологии исследовательской деятельности (выделение главного вопроса, зачем будет проведено исследование, постановка целей, задач, подбор методов, проведение опытно-экспериментальной части, обработка результатов, представление работы) и проведение исследовательского практикума. Учащиеся присваивают основные этапы этой деятельности (деятельностная функция). На этом этапе ребенок работает под руководством педагога, который владеет культурой исследовательской деятельности, умеет обсуждать с будущим автором работы разные версии причин и последствий какого-либо явления (коммуникативная функция). Существует давняя традиция разработки и осуществления таких программ в центрах дополнительного образования.

На *третьем этапе* обучающийся приступает к выполнению индивидуальной или командной исследовательской или проектной работы, особенностями которой являются: освоение методики проведения исследования на конкретном предметном материале и наличие самостоятельно полученных опытно-экспериментальных данных (познавательная функция). Главная задача — применить на практике освоенные способы исследовательской деятельности, проектирования ее плана от постановки цели до представления результатов (деятельностная функция). Педагог, учитель становится полноценным научным руководителем (или для этой функции привлекается внешний специалист). При таком руководстве реализуются индивидуальные планы по выполнению исследовательских работ, а также возникает личностный контакт руководителя и обучающегося по поводу планирования и реализации работы, проводятся ее обсуждение в дискуссиях и рефлексия процесса выполнения (коммуникационная и рефлексивная функции). Пример организаций, реализующих третий этап, — образовательные организации, комплекс программ в которых построен на основе исследовательской деятельности, это центры творчества, инновационные школы.

*Четвертый этап* предполагает расширение горизонта коммуникации обучающегося, когда он выходит на общешкольные или «внешние» конференции и конкурсы. Здесь он впервые сталкивается с научным сообществом, когда это уже не разговор с одним человеком (научным руководителем или учителем), а «научная» дискуссия с ученым, который обсуждает не личные качества, работоспособность учащегося или ход выполнения его работы, а содержание представленного им отчета по выполненному исследованию, его соответствие нормам научной деятельности (коммуникационная функция). Ребенок впервые задается вопросом о том, готов ли он в будущей профессиональной деятельности к такому характеру работы и взаимоотношений с коллегами (рефлексивная функция). Четвертый этап эффективно реализуется в рамках всероссийских и международных научно-практических конференций и выставок учащихся (например, Всероссийские юношеские чтения им. В. И. Вернадского, Международные выставки MILSET EXPO-Sciences и др.).

И наконец, *пятый этап* предполагает последовательное включение обучающегося в деятельность лаборатории университета, научно-исследовательского института или предприятия. Это включение может осуществляться в формате научного практикума, участия в семинарах и студенческих конференциях, выполнения конкретной практической работы в рамках научной темы лаборатории или кафедры. Это позволяет уже в школьном возрасте представить себя членом профессионального сообщества, выстроить перспективу собственной профессиональной траектории, ее горизонты. Пятый этап реализуется преимущественно в школах при университетах, специализированных учебно-научных центрах и других школах для талантливых детей, определившихся со своими профессиональными предпочтениями.

Представляется, что по средней возрастной норме первому этапу становления субъектности соответствует преимущественно начальная школа, пятому — преимущественно средняя школа. При этом известны случаи, когда учащиеся 4–5-х классов работали с IT-специалистами и создавали программные продукты, имеющие вполне конкретный коммерческий интерес; а по программам профессиональной ориентации и профессиональных проб работали совсем еще «чистые» десятиклассники [15].

На каждом этапе результатом реализации исследовательской деятельности является становление субъектности в познании, в действии, в коммуникации и рефлексивности, то есть описанная схема является *моделью становления субъекта собственной деятельности в научно-практическом образовании*, на основе которой может быть спроектирована образовательная среда самых разных образовательных организаций в зависимости от их вида и характера образовательной программы.

### **Научная новизна, теоретическая и практическая значимость проведенного исследования**

Представленная в статье теоретическая модель становления субъектности учащихся успешно прошла апробацию в процессе разработки и реализации ряда проектов, развернутых автором в практике научно-практического образования и направленных на становление детско-взрослых образовательных общностей как продуктивных сред становления субъектности.

Основания, способы создания и развития, главные направления деятельности таких сообществ были проанализированы на основе опыта работы московских лицеев (ныне школ: лицеев № 1501, 1511, 1523, 1553 и др.), межрегиональных и международных общественных организаций (Межрегиональное общественное движение творческих педагогов «Исследователь», Общероссийская детская общественная организация «Общественная малая академия наук “интеллект будущего”», Некоммерческое партнерство «Содействие химическому и экологическому образованию», Международное движение содействия научно-техническому творчеству молодежи MILSET и др.), а также межведомственных образовательных проектов (Всероссийский конкурс юношеских исследовательских работ им. В. И. Вернадского, Общероссийская конференция «Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве», Международная исследовательская школа (IRS) и др.) на протяжении 2010-х гг. Общее количество событий в области научно-практического образования более 150, количество учащихся более 50 000. В результате проведенного рассмотрения выявлено пять этапов становления субъектности учащихся в практике научно-практического образования, определены ведущие механизмы развития субъектности через включение в мотивирующую образовательную среду, спроектированную в соответствии с психологическими принципами. Именно этим обеспечивается развитие субъектной пози-

ции в ценностно-целевом поле со-бытийной общности, что определяет последовательное прохождение этапов этого развития. Разработана технологическая карта проектирования образовательной среды образовательной организации на основе научно-практического образования и последовательности прохождения этапов развития субъектности учащихся, апробированная в ряде образовательных организаций.

Проведенное исследование определяет категорию *субъекта собственной деятельности* как актуальную и перспективную для дальнейшего исследования. Она позволяет построить целостный образ становления и развития человека, объединив через понятия рефлексии и стратегирования известные категории деятельности, сознания, общности. Категория субъекта собственной деятельности дает возможность разработать средства использования возможностей современной высокотехнологичной цивилизации для саморазвития человека и его личностной самореализации в социальной жизни и профессиональной деятельности.

The article proposes a model of the “subject of one’s own activity” as the highest level of development of students’ subjectivity; the totality of subjectivity in cognition, action, communication, as well as reflexivity. Psychological mechanisms of realization of the activity content of education by means of research and project activities of students are considered. The functions of reflexive types of activity are defined — research, project work, construction, organizational management and strategizing in the formation of psychological neoplasm of students at different age stages. Five stages of the formation of students’ subjectivity in the practice of scientific and practical education have been established, the leading mechanisms of the development of subjectivity through inclusion in a motivating educational environment have been identified.

**Keywords:** activity, subjectivity, the subject of his own activities, reflective type of activities, age-normative model of development, scientific and practical education, educational results.

## Литература

1. Абульханова, К. А. Мировоззренческий смысл и значение категории субъекта / К. А. Абульханова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. — 2016. — № 4 (38). — С. 162–168.

*Abul'xanova, K. A. Mirovozzrencheskij smysl i znachenie kategorii sub`ekta / K. A. Abul'xanova // Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'eva. — 2016. — № 4 (38). — S. 162–168.*

2. Алексеев, Н. Г. Проектирование и рефлексивное мышление / Н. Г. Алексеев // Развитие личности. — 2002. — № 2. — С. 85–103.

*Alekseev, N. G. Proektirovanie i reflektivnoe my'shlenie / N. G. Alekseev // Razvitie lichnosti. — 2002. — № 2. — S. 85–103.*

3. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — Санкт-Петербург : Питер, 2001. — 302 с.

*Anan'ev, B. G. Chelovek kak predmet poznaniya / B. G. Anan'ev. — Sankt-Peterburg : Piter, 2001. — 302 s.*

4. Битянова, М. Р. Развитие субъектной позиции учащихся: модель и технология / М. Р. Битянова, Т. В. Беглова // Сибирский педагогический журнал. — 2016. — № 5. — С. 112–117.

*Bityanova, M. R. Razvitie sub`ektnoj pozicii uchashhixsya: model' i texnologiya / M. R. Bityanova, T. V. Beglova // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. — 2016. — № 5. — S. 112–117.*



5. *Брушлинский, А. В.* Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. — Москва : Институт психологии РАН, 1994. — 23 с.

*Brushlinskij, A. V.* Problemy` psixologii sub`ekta / A. V. Brushlinskij. — Moskva : Institut psixologii RAN, 1994. — 23 s.

6. *Гозман, Т. М.* Организационно-педагогические условия повышения квалификации учителей в области интеграции образовательного процесса : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Гозман Татьяна Марковна. — Кемерово, 2005. — 23 с.

*Gozman, T. M.* Organizacionno-pedagogicheskie usloviya povu`sheniya kvalifikacii uchitelej v oblasti integracii obrazovatel`nogo processa : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 / Gozman Tat`jana Markovna. — Kemerovo, 2005. — 23 s.

7. *Громыко, Ю. В.* Мыследеятельная педагогика / Ю. В. Громыко. — Москва : Институт учебника Paideia, 1998. — 111 с.

*Gromyko, Yu. V.* My`sledeyatel`nostnaya pedagogika / Yu. V. Gromy`ko. — Moskva : Institut učebnika Paideia, 1998. — 111 s.

8. *Зарецкий, В. К.* Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский / В. К. Зарецкий // Культурно-историческая психология. — 2007. — № 3. — С. 96–104.

*Zareczkij, V. K.* Zona blizhajshego razvitiya: o chem ne uspel napisat` Vy`gotskij / V. K. Zareczkij // Kul`turno-istoricheskaya psixologiya. — 2007. — № 3. — S. 96–104.

9. *Зельднер, А. Г.* Место стратегирования в понятийно-категориальной системе прогнозирования / А. Г. Зельднер // Экономические науки. — 2012. — № 8. — С. 7–15.

*Zel`dner, A. G.* Mesto strategirovaniya v ponyatijno-kategorial`noj sisteme prognozirovaniya / A. G. Zel`dner // E`konomicheskie nauki. — 2012. — № 8. — S. 7–15.

10. *Знаков, В. В.* Новый этап психологических исследований субъекта / В. В. Знаков // Вопросы психологии. — 2017. — № 2. — С. 3–16.

*Znakov, V. V.* Novy`j e`tap psixologicheskix issledovanij sub`ekta / V. V. Znakov // Voprosy` psixologii. — 2017. — № 2. — S. 3–16.

11. *Ивошина, Т. Г.* Психологические условия становления форм субъектности в учебной деятельности подростков : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Ивошина Татьяна Георгиевна. — Москва, 2006. — 50 с.

*Ivoshina, T. G.* Psixologicheskie usloviya stanovleniya form sub`ektnosti v učebnoj deyatel`nosti podrostkov : avtoref. dis. ... d-ra psixol. nauk : 19.00.07 / Ivoshina Tat`jana Georgievna. — Moskva, 2006. — 50 s.

12. *Каленов, А. А.* К вопросу об эмпирическом изучении уровня сформированности субъектности у старшеклассников / А. А. Каленов // Молодой ученый. — 2017. — № 25 (159). — С. 290–293.

*Kalenov, A. A.* K voprosu ob e`mpiricheskom izuchenii urovnya sformirovannosti sub`ektnosti u starsheklassnikov / A. A. Kalenov // Molodoy ucheny`j. — 2017. — № 25 (159). — S. 290–293.

13. *Карпов, А. В.* О субъектно-информационном классе деятельности / А. В. Карпов // Человеческий фактор: Социальный психолог. — 2018. — № 2 (36). — С. 12–22.

*Karpov, A. V.* O sub`ektno-informacionnom klasse deyatel`nosti / A. V. Karpov // Chelovecheskij faktor: Social`ny`j psixolog. — 2018. — № 2 (36). — S. 12–22.

14. *Коваль, С. А.* Развитие субъектной позиции подростка в условиях современного детского общественного движения / С. А. Коваль // Материалы V городской научно-практической конференции молодых ученых и студентов учреждений высшего и среднего образования городского подчинения. — Москва, 2006. — С. 113–115.

*Koval`, S. A.* Razvitie sub`ektnoj pozicii podrostka v usloviyax sovremennogo detskogo obshhestvennogo dvizheniya / S. A. Koval` // Materialy` V gorodskoj nauchno-prakticheskoy konferencii molody`x ucheny`x i studentov uchrezhdenij vy`sšhego i srednego obrazovaniya gorodskogo podchineniya. — Moskva, 2006. — S. 113–115.

15. Конкурс имени В. И. Вернадского: развитие творческого потенциала учащихся / А. В. Леонтович, Н. В. Мазыкина, А. С. Саввичев [и др.] // Народное образование. — 2020. — № 5 (1482). — С. 186–192.

Konkurs imeni V. I. Vernadskogo: razvitie tvorcheskogo potentsiala uchashhixsya / A. V. Leontovich, N. V. Mazykina, A. S. Savvichev [i dr.] // Narodnoe obrazovanie. — 2020. — № 5 (1482). — S. 186–192.

16. *Леонова, Е. В.* Становление субъектности в нормативных возрастных и образовательных кризисах : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Леонова Елена Васильевна. — Москва, 2017. — 335 с.

*Leonova, E. V.* Stanovlenie sub`ektnosti v normativny`x vozrastny`x i obrazovatel`ny`x krizisax : dis. ... d-ra psixol. nauk : 19.00.07 / Leonova Elena Vasil`evna. — Moskva, 2017. — 335 s.

17. *Леонтович, А. В.* Научно-практическое образование как актуальное направление функционально-смыслового формата образования в условиях техносферы / А. В. Леонтович // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». — 2018. — № 4 (46). — С. 8–18.

*Leontovich, A. V.* Nauchno-prakticheskoe obrazovanie kak aktual`noe napravlenie funkcional`no-sm`y'sloвого формата obrazovaniya v usloviyax tehnosfery` / A. V. Leontovich // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya «Pedagogika i psixologiya». — 2018. — № 4 (46). — S. 8–18.

18. *Леонтович, А. В.* Проектная мастерская. Основное общее образование : учеб. пособие для общеобразовательных организаций / А. В. Леонтович, А. С. Саввичев, И. А. Смирнов. — Москва : Просвещение, 2019. — 160 с.

*Leontovich, A. V.* Proektnaya masterskaya. Osnovnoe obshhee obrazovanie : ucheb. posobie dlya obshheobrazovatel`ny`x organizacij / A. V. Leontovich, A. S. Savvichev, I. A. Smirnov. — Moskva : Prosveshhenie, 2019. — 160 s.

19. *Маланов, И. А.* Внеурочная деятельность как фактор формирования у старших подростков субъектного исследовательского опыта / И. А. Маланов, Н. И. Голавская. — Улан-Удэ : Изд-во Бурятского госуниверситета, 2005. — 137 с.

*Malanov, I. A.* Vneurochnaya deyatel`nost` kak faktor formirovaniya u starshix podrostkov sub`ektnogo issledovatel`skogo opy`ta / I. A. Malanov, N. I. Golavskaya. — Ulan-Ude` : Izd-vo Buryatskogo gosuniversiteta, 2005. — 137 s.

20. *Малкова, И. Ю.* Концепция и практика организации образовательного проектирования в инновационной школе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Малкова Ирина Юрьевна. — Томск, 2008. — 307 с.

*Malkova, I. Yu.* Konceptsiya i praktika organizacii obrazovatel`nogo proektirovaniya v innovacionnoj shkole : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01 / Malkova Irina Yur`evna. — Tomsk, 2008. — 307 s.

21. *Остапенко, А. А.* Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса в современном образовании / А. А. Остапенко, Т. А. Хагуров. — Краснодар : Кубанский государственный университет, 2012. — 198 с.

*Ostapenko, A. A.* Chelovek ischezayushhij. Istoricheskie predposylki i sut` antropologicheskogo krizisa v sovremennom obrazovanii / A. A. Ostapenko, T. A. Haguurov. — Krasnodar : Kubanskij gosudarstvenny`j universitet, 2012. — 198 s.

22. *Павлов, И. С.* Принципы и приоритеты при формировании новых интегрированных образовательных структур / И. С. Павлов // Журнал правовых и экономических исследований. — 2007. — № 2. — С. 42–52.

*Pavlov, I. S.* Principy` i priorityty` pri formirovanii novy`x integrirovanny`x obrazovatel`ny`x struktur / I. S. Pavlov // Zhurnal pravovy`x i e`konomicheskix issledovaniy. — 2007. — № 2. — S. 42–52.

23. Павлов, И. С. О вопросах воспитания молодого поколения в условиях информационной среды / И. С. Павлов // Противодействие идеологии терроризма и экстремизма в образовательной сфере и молодежной среде : матер. Всерос. форума. — Москва, 2017. — С. 24–26.

*Pavlov, I. S. O voprosax vospitaniya mladogo pokoleniya v usloviyax informacionnoj sredy` / I. S. Pavlov // Protivodejstvie ideologii terrorizma i e`kstreimizma v obrazovatel`noj sfere i molodezhnoj srede : mater. Vseros. foruma. — Moskva, 2017. — S. 24–26.*

24. Панов, В. И. Методика оценки стадий субъектности участников образовательного процесса / В. И. Панов, А. В. Капцов, Е. И. Колесникова // Эффективность личности, группы и организации: проблемы, достижения и перспективы : матер. науч.-практ. конф. — Москва, 2017. — С. 294–296.

*Panov, V. I. Metodika ocenki stadij sub`ektnosti uchastnikov obrazovatel`nogo processa / V. I. Panov, A. V. Kapcov, E. I. Kolesnikova // E`ffektivnost` lichnosti, gruppy` i organizacii: problemy`, dostizheniya i perspektivy` : mater. nauch.-prakt. konf. — Moskva, 2017. — S. 294–296.*

25. Плаксина, И. В. Экопсихологическая модель как основа развивающего обучения в средней общеобразовательной школе / И. В. Плаксина, С. Ю. Самсонова // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2020. — Т. 5, вып. 2. — С. 196–201.

*Plaksina, I. V. E`kopsixologicheskaya model` kak osnova razvivayushhego obucheniya v srednej obshheobrazovatel`noj shkole / I. V. Plaksina, S. Yu. Samsonova // Pedagogika. Voprosy` teorii i praktiki. — 2020. — T. 5, vy`p. 2. — S. 196–201.*

26. Проблема содержания образования: надпредметные и метапредметные знания в становлении субъекта учебной деятельности / Л. Н. Алексеева, М. Е. Богоявленская, Н. Б. Ковалева, И. В. Нестеренко-Костенко // Обновление содержания образования. Проблемы и перспективы. — Москва, 2008. — С. 7–31.

*Problema sodержaniya obrazovaniya: nadpredmetny`e i metapredmetny`e znaniya v stanovlenii sub`ekta uchebnoj deyatel`nosti / L. N. Alekseeva, M. E. Bogoyavlenskaya, N. B. Kovaleva, I. V. Nesterenko-Kostenko // Obnovlenie sodержaniya obrazovaniya. Problemy` i perspektivy`. — Moskva, 2008. — S. 7–31.*

27. Рубинштейн, С. Л. Избранные философско-психологические труды / С. Л. Рубинштейн. — Москва : Наука, 1997. — 463 с.

*Rubinshtejn, S. L. Izbranny`e filosofsko-psixologicheskie trudy` / S. L. Rubinshtejn. — Moskva : Nauka, 1997. — 463 s.*

28. Сайко, Э. В. Человек как субъект исторического действия и новая ситуация его познания в пространстве научных знаний / Э. В. Сайко // Мир психологии. — 2018. — № 1 (93). — С. 173–179.

*Sajko, E. V. Chelovek kak sub`ekt istoricheskogo dejstviya i novaya situaciya ego poznaniya v prostranstve nauchny`x znanij / E. V. Sajko // Mir psixologii. — 2018. — № 1 (93). — S. 173–179.*

29. Слободчиков, В. И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Слободчиков Виктор Иванович. — Москва, 1994. — 78 с.

*Slobodchikov, V. I. Razvitie sub`ektivnoj real`nosti v ontogeneze : avtoref. dis. ... d-ra psixol. nauk : 19.00.07 / Slobodchikov Viktor Ivanovich. — Moskva, 1994. — 78 s.*

30. Слободчиков, В. И. Выявление и категориальный анализ нормативной структуры индивидуальной деятельности / В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. — 2000. — № 2. — С. 42–52.

*Slobodchikov, V. I. Vy`yavlenie i kategorial`nyj analiz normativnoj struktury` individual`noj deyatel`nosti / V. I. Slobodchikov // Voprosy` psixologii. — 2000. — № 2. — S. 42–52.*

31. *Слободчиков, В. И.* Психология человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — Москва : Изд-во Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, 2013. — 382 с. — (Основы психологической антропологии ; кн. 2).

*Slobodchikov, V. I.* Psixologiya cheloveka. Razvitie sub`ektivnoj real`nosti v ontogeneze / V. I. Slobodchikov, E. I. Isaev. — Moskva : Izd-vo Pravoslavnogo Svjato-Tixonovskogo gumanitarnogo universiteta, 2013. — 382 s. — (Osnovy` psixologicheskoj antropologii ; kn. 2).

32. *Тимофеев, А. В.* Человек как субъект антропосферы: целе-ценностный аспект экзистенции / А. В. Тимофеев // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. — 2019. — № 4. — С. 121–128.

*Timofeev, A. V.* Chelovek kak sub`ekt antroposfery`: cele-cennostny`j aspekt e`kzistencii / A. V. Timofeev // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Filosofskie nauki. — 2019. — № 4. — S. 121–128.

33. *Титова, Т. Н.* Процесс формирования субъектной позиции подростков в кадетской школе / Т. Н. Титова. — URL: <http://www.emissia.org/offline/2007/1181.htm> (дата обращения: 09.02.2024).

*Titova, T. N.* Process formirovaniya sub`ektnoj pozicii podrostkov v kadetskoj shkole / T. N. Titova. — URL: <http://www.emissia.org/offline/2007/1181.htm> (data obrashheniya: 09.02.2024).

34. *Фризен, М. А.* Особенности ценностно-смысловой сферы личности в период ранней юности при разных уровнях сформированности субъектности / М. А. Фризен, Л. О. Костенко // Вестник Кемеровского государственного университета. — 2018. — № 3. — С. 140–152. — <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2018-3-140-152>

*Frizen, M. A.* Osobennosti cennostno-smy`slivoj sfery` lichnosti v period rannej yunosti pri razny`x urovnyax sformirovannosti sub`ektnosti / M. A. Frizen, L. O. Kostenko // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2018. — № 3. — S. 140–152. — <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2018-3-140-152>

35. Функциональная грамотность: глобальные компетенции : Отчет по результатам международного исследования PISA-2018. — Москва : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», 2020. — 140 с.

Funkcional`naya gramotnost`: global`ny'e kompetencii : Otchet po rezul'tatam mezhhdunarodnogo issledovaniya PISA-2018. — Moskva : FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya Rossijskoj akademii obrazovaniya», 2020. — 140 s.

36. *Щедровицкий, Г. П.* Путеводитель по методологии организации, руководства и управления / Г. П. Щедровицкий. — Москва : Дело, 2004. — 197 с.

*Shhedroviczkiy, G. P.* Putevoditel' po metodologii organizacii, rukovodstva i upravleniya / G. P. Shhedroviczkiy. — Moskva : Delo, 2004. — 197 s.

37. Framework for K-12 Science Education : Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas. Committee on a Conceptual Framework for New K-12 Science Education Standards. Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. — Washington, DC : The National Academies Press, 2012. — 385 p.

38. *Thiel, O.* Innovative approaches in early childhood mathematics / O. Thiel, B. Perry // European Early Childhood Education Research Journal. — 2018. — Vol. 26, № 4. — P. 463–468. — DOI: 10.1080/1350293X.2018.1489173

39. *Winthrop, R.* Skills for a changing world: advancing quality learning for vibrant societies / R. Winthrop, E. McGivney. — Center for Universal Education at Brookings, 2016. — URL: [https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/05/Brookings\\_Skills-for-a-Changing-World\\_Advancing-Quality-Learning-for-Vibrant-Societies-3.pdf](https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/05/Brookings_Skills-for-a-Changing-World_Advancing-Quality-Learning-for-Vibrant-Societies-3.pdf) (date of the application: 09.02.2024).

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ,  
ПСИХОДИАГНОСТИКА  
ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД**

**EDUCATIONAL PSYCHOLOGY,  
PSYCHODIAGNOSTICS  
OF DIGITAL EDUCATIONAL  
ENVIRONMENTS**

УДК 37.088.2

DOI: 10.51944/20738528\_2024\_1\_57

EDN: HHLQRW

*М. В. Холманская, Ю. Н. Корешникова, А. И. Подольский*

**Как сохранить энтузиазм и избежать выгорания в профессии учителя:  
ключевые факторы и рекомендации (часть 1)<sup>1</sup>**

*M. V. Kholmanskaya, Yu. N. Koreshnikova, A. I. Podolskiy*

**How to Maintain Enthusiasm and Avoid Teacher Burnout:  
Factors and Recommendations (Part 1)<sup>2</sup>**

Российские учителя испытывают большое количество стрессов, приводящих к профессиональному выгоранию, что сказывается на вовлеченности в процессы, происходящие в школе. Вопрос предупреждения профессиональных деформаций педагога является актуальным и для науки, и для практики. Для ответа на этот вопрос необходимо выделить факторы, связанные с выгоранием, на которые можно оказывать влияние, что и являлось целью данного исследования, проведенного с использованием смешанного дизайна, качественного и количественного. В результате исследования выделены следующие факторы: личностные характеристики педагогов, институциональные и геополитические факторы.

**Ключевые слова:** профессиональное самочувствие, выгорание учителей, факторы выгорания, профессиональное благополучие учителя, вовлеченность в работу, требования работы, ресурсы работы, модель JD-R (соотношения требований и ресурсов работы).

---

<sup>1</sup> Вторая часть статьи с количественными результатами исследования будет опубликована в следующем номере журнала.

<sup>2</sup> The second part of this article presenting quantitative research results will be published in the upcoming issue of the journal.

## Введение

Российская система образования последних десятилетий характеризуется постоянным процессом реформирования. Меняются kurikulum, содержание учебных курсов и программ, принципы оценивания и дизайн урока, изменения затронули и принцип организации образовательных процессов [8; 22]. Все это требует от учителей постоянной вовлеченности для понимания сути происходящего, а также готовности пробовать новые подходы, внедрять инновации, рефлексировать и корректировать свои действия [13].

Удивительно, но при большом количестве работ, посвященных разным аспектам изменений в сфере школьного образования, в российском научном поле наблюдается явный дефицит внимания к учителям и их способности (как профессиональной, так и с позиций эмоционального состояния) реализовывать предлагаемые обществом и наукой идеи. Даже такой очевидный аспект, как профессиональное самочувствие российских учителей, до сих пор остается малоизученным, поскольку большая часть имеющихся исследований датируется серединой прошлого десятилетия, доковидными временами, хотя и непростыми, но не накладывавшими на учителей таких высоких требований, как сейчас, после определения курса на технологизацию и научный суверенитет нашей страны.

Имеющиеся данные показывают, что именно учителя на местах зачастую оказываются тем звеном, которое тормозит проведение реформ в образовании [9]. Это может быть связано с рядом причин, но одна из основных — отсутствие у учителей моральных ресурсов для постоянного обучения и изменения привычных практик, поскольку внедрение инноваций требует от сотрудников большого напряжения когнитивных, психологических и физических ресурсов [34].

При этом с профессиональным самочувствием учителя связаны не только успех реформ и внедрение инноваций. По данным исследований, ученики учителей, демонстрирующих симптомы выгорания, имеют значительно более низкие показатели успеваемости, в частности по математике, кроме того, такие ученики гораздо чаще проявляют деструктивное поведение [33]. Профессиональное благополучие (или скорее неблагополучие) прямо связано и с физическим, и с ментальным здоровьем сотрудников, поскольку у работников, испытывающих неблагополучие, чаще развиваются психосоматические заболевания, депрессивные проявления, когнитивные и эмоциональные расстройства [44]. Такие сотрудники склонны к уходу из профессии [31] или некачественному выполнению своих обязанностей [39].

Все вышесказанное свидетельствует о том, что проблема профессионального благополучия учителей имеет чрезвычайно важное значение не только с точки зрения их эмоционального состояния как индивидов, но и с точки зрения устойчивости системы образования к возникающим вызовам и ее потенциала к развитию.



Наше исследование нацелено на закрытие этого дефицита, поскольку опирается на актуальные источники данных в области изучения профессионального самочувствия, а также на комплексное изучение характеристик, которые ранее не изучались, но потенциально могут быть связаны с профессиональным самочувствием учителей, в число которых входят как личностные, так и институциональные и внешние по отношению к институтам образования (геополитические).

Учитывая, что в современной науке профессиональное самочувствие сотрудников принято рассматривать с точки зрения двух противоположных полюсов: негативного (выгорания) и позитивного (вовлеченности в работу), где *вовлеченность* — это флуктуирующая характеристика, проявляющаяся в разной степени, но всегда со знаком плюс и являющаяся разной степенью проявления нормы, а *выгорание* — это негативная девиация нормы, имеющая отрицательные последствия как на индивидуальном уровне, так и для всей системы [35], в данной работе будут рассмотрены именно *факторы профессионального выгорания*.

Проведенное исследование имеет сложный дизайн (качественная часть — для выделения новых факторов и количественная часть — для проверки гипотез, выдвинутых на основании обзора литературы и результатов количественного этапа). Структура статьи выстроена следующим образом: в первой части проведен анализ существующих исследований, нацеленных на оценку выгорания представителей педагогической профессии, а также факторов, с ним связанных, представлены описание дизайна и результаты качественной части исследования. Во второй части будут даны описание дизайна количественной части исследования и методология анализа полученных данных, после чего последуют общие выводы, описание ограничений, список использованной литературы и приложения.

## **Обзор современных подходов к изучению выгорания**

До недавних пор при изучении профессионального выгорания было принято опираться на модель, предложенную в середине 1970-х гг. Кристиной Маслач. В основе этой модели лежали данные наблюдений и интервью с психологами, работавшими с представителями сферы «помогающих» профессий. В процессе анализа полученных данных Кристина Маслач выявила, что многие сотрудники с течением времени под влиянием длительного рабочего стресса начинали демонстрировать негативные симптомы, близкие к симптомам выгорания, даже если изначально они были увлечены работой. Комплекс этих симптомов объединили в понятие «синдром выгорания». В 1996 г. Кристиной Маслач и Сюзан Джексон был создан инструмент измерения выгорания — Maslach Burnout Inventory (MBI), использовавшийся учеными разных стран как основной на протяжении ряда десятилетий.

Согласно модели Маслач — Джексон [38] выгорание имеет трехфакторную структуру:

- 1) психоэмоциональное и физическое истощение, проявляющееся как чувство сильной усталости от работы, не проходящее даже после отдыха. Это основной симптом, имеющийся у всех сотрудников, находящихся в стадии выгорания;
- 2) деперсонализация — раздражение и эмоциональное дистанцирование от других людей, в первую очередь от учеников, клиентов, коллег. Позже этот фактор был переименован в цинизм, поскольку влечет за собой безразличие к проблемам тех, помощь которым сотрудник должен оказывать по самой сути своей работы;
- 3) редукция личных достижений (или неэффективность) — отсутствие удовлетворения от результатов своей работы, что может быть как субъективно, так и объективно обосновано, поскольку истощенный и незаинтересованный сотрудник зачастую работает с меньшей результативностью, чем мог бы.

В 2005 г. соавтор Кристины Маслач, Вильмар Шауфели [42], подверг критике эту модель, считавшуюся до тех пор «золотым стандартом» для исследователей выгорания. Он отметил, что сама модель имеет слабые теоретические основания, а инструмент MBI плохо согласуется с моделью и имеет целый ряд других недостатков. Позже Шауфели и его коллеги (W. Schaufeli, H. De Witte, S. Desart) [44] предложили свою модель выгорания, включающую семь факторов, из которых четыре первых относятся к ключевым, а три — к дополнительным:

- 1) эмоциональное истощение;
- 2) пониженный когнитивный контроль;
- 3) пониженный эмоциональный контроль;
- 4) дистанцирование;
- 5) депрессивное настроение;
- 6) психологический дистресс;
- 7) психосоматические проявления.

В этой модели под эмоциональным истощением и дистанцированием понимаются те же состояния, что и в модели Маслач — Джексон (эмоциональное истощение и цинизм соответственно). При этом Шауфели [44] признает, что первый фактор, эмоциональное истощение, имеет первостепенное значение, поскольку недостаточное количество энергетических ресурсов влечет за собой все остальные факторы, включая проблемы с когнитивными функциями (например, вниманием и памятью) и с эмоциональным контролем (особенно контролем негативных эмоций, таких как гнев или печаль). Эмоциональное истощение, пониженный эмоциональный контроль и пониженный когнитивный контроль авторы связывают с *неспособностью* индивидуума качественно выполнять свои обязанности, в то время как дистанцирование ведет к *нежеланию* это делать. Остальные три фактора относятся к дополнительным, поскольку являются нетипичными и могут свидетельствовать не только о выгорании, но и о других нарушениях. И хотя они не влекут за собой напрямую ни нежелание, ни неспособность выполнять свою работу, эти факторы имеют большое значение,

учитывая, что именно они часто подталкивают выгоревших сотрудников обратиться за помощью [44].

Основываясь на своей модели, Шауфели и коллеги предложили следующее определение выгорания: «...связанное с работой чувство истощения, возникающее у сотрудников, характеризующееся чрезвычайной усталостью, снижением способности к регуляции когнитивных и эмоциональных процессов, а также ментальным дистанцированием» [там же, р. 4]. Таким образом, профессиональное выгорание — это серьезное состояние, имеющее негативные последствия как для работника, так и для организации.

Важно отметить, что, по мнению части исследователей, выгорание — относительно необратимый процесс [23], в то время как другие считают, что степень обратимости выгорания зависит от личностных качеств индивида и проводимых коррекционных мероприятий [6]. Похожее можно сказать и о риске развития выгорания. Собранные в ходе многочисленных отечественных и зарубежных исследований данные говорят о том, что вероятность развития синдрома выгорания зависит от двух групп факторов: личностных качеств самих сотрудников (лично-ностно ориентированный подход) и характеристик организации (ситуационно ориентированный подход) [2; 10; 27; 40; 41].

Одной из наиболее современных моделей, объединившей в себе набор требований и ресурсов работы, связанных с выгоранием, является модель JD-R (от англ. *Job Demands-Resources*). Она была предложена итальянскими исследователями Беккером и Демерути в начале 2000-х и за это время развилась до широко применяемой в мире теории.

Проанализировав многочисленные исследования, предлагающие различные организационные факторы в качестве предикторов выгорания, Беккер и Демерути разделили все факторы, так или иначе связанные с профессиональным самочувствием, на две группы: требования (*job demands*) и ресурсы (*job resources*). К требованиям они отнесли «физические, социальные или организационные аспекты рабочего места, требующие напряжения умственных или физических ресурсов и, соответственно, влекущие за собой определенные психологические или психосоциальные издержки» [27, р. 170].

Ранее проведенные исследования показывают, что к числу требований работы, связанных с выгоранием учителей, можно отнести нагрузку (как преподавательскую, так и внеучебную) [10; 47], наличие в классах учеников с деструктивным поведением [30], инклюзивных учащихся [26], отсутствие поддержки со стороны коллег и руководителя [40; 48], возможности для профессионального роста [25]. По мнению Беккера и Демерути [27], требования работы провоцируют развитие такого проявления выгорания, как истощение (моральная и физическая усталость).

В то же время авторами модели JD-R выделяются факторы, которые способны компенсировать негативное воздействие требований работы и противостоять развитию выгорания, относящиеся в модели к

категории ресурсов. Это так называемые ресурсы работы: «...такие физические, психологические, социальные и организационные аспекты на рабочем месте, которые а) способствуют достижению поставленных задач, б) снижают воздействие требований работы и связанных с ними психологических и психосоциальных издержек и в) стимулируют личностный рост и развитие сотрудника» [27, p. 170].

По утверждению Беккера и Демерути, ценность ресурсов работы заключается в том, они являются своеобразным буфером между требованиями работы и выгоранием. Так, высокий уровень требований ведет к увеличению напряжения и стресса у работника, что, в свою очередь, повышает риск развития выгорания. Однако увеличение ресурсов работы приводит к повышению мотивации и вовлеченности, компенсируя негативное воздействие требований работы [29; 43].

Метаанализ исследований, проведенный Маццетти и соавторами [49], позволил разделить ресурсы работы на социальные (поддержка коллег и руководителя, ясность роли, наличие команды), рабочие (разнообразие задач, контроль над работой), ресурсы развития (наличие обратной связи и возможности для повышения квалификации), а также в качестве отдельного ресурса выделить наличие лидера, способствующего реализации базовых психологических потребностей сотрудников (в соответствии с теорией самодетерминации Деси и Райана) — потребностей в компетентности, в автономии и в связанности с другими людьми.

Ресурсами работы могут выступать не только характеристики организации, но и личные качества сотрудников, в особенности те, что дают ощущение контроля над своей жизнью. В частности, такие качества, как оптимизм и самоэффективность, приводят к вере в себя и в свою способность справиться с неожиданными событиями жизни, что, по мнению многих исследователей, оказывает позитивный эффект на вовлеченность в работу [4; 5; 21; 29; 31; 37].

Мотивация играет важнейшую роль в поддержании вовлеченности работников. Исследование, проведенное российскими учеными под руководством Евгения Осина [19] среди российских педагогов, показало, что мотивация выступает медиатором и модератором вклада факторов среды в выгорание: контролируемая (внешняя) мотивация связана с выгоранием прямо, а автономная — обратно.

Другими личными качествами, выделенными как ресурсы, являются проактивность [49], эмпатия (способность к сопереживанию является ресурсом, своеобразной «эмоциональной подпиткой» для человека) [6], эмоциональный интеллект (выступает модератором между уровнем рабочего стресса и выбором адаптивных/деадаптивных стратегий) [29], стрессоустойчивость (высокий уровень стрессоустойчивости снижает риск развития выгорания у сотрудников, подвергающихся отчуждению со стороны коллег) [26; 30].

Таким образом, при высоком уровне ресурсов работники относятся к делу с энтузиазмом и преданностью (как принято говорить, «с го-

рящими глазами»), в то время как при недостатке ресурсов уровень вовлеченности (и увлеченности) падает, что может приводить к постепенному развитию синдрома выгорания [29].

Стоит обратить внимание, что личные качества могут быть как предикторами вовлеченности и выступать в роли ресурсов, так и являться факторами развития выгорания. Например, перфекционизм, эмоциональная нестабильность, трудоголизм связаны с увеличением напряжения и рабочего стресса [29], как и рефлексивность (чем выше уровень рефлексивности, тем больше риск развития выгорания) [7; 17] и беспокойство (в том числе связанное с недостаточной подготовленностью к работе) [30].

Спецификой российской научной школы является рассмотрение синдрома выгорания с точки зрения рассогласования в ценностно-мотивационной сфере. Сторонники экзистенциально-аналитической теории мотивации считают, что выгорание является следствием того, что работник в течение длительного времени не проживает ценностей: «...эмоциональное выгорание возникает из-за формальной (внешней), а не содержательной мотивации (внутренней) деятельности» [15, с. 7]. Это подтверждается и данными количественных исследований, показывающих сильную значимую связь между уровнем выгорания и ценностными ориентациями личности: при высокой положительной значимости ценности в случае невозможности ее реализации возникают отрицательные эмоциональные состояния, способствующие развитию выгорания [3].

Зарубежные исследователи также обращали внимание на связь выгорания с ценностями, однако подходили к этому вопросу с иной перспективы: по их мнению, к выгоранию больше склонны учителя-идеалисты, однако причина кроется не в расхождении идеалов с реальностью, а в нагрузке, которую они на себя взваливают, чтобы достичь идеала [46].

Проведенный анализ показал, что в российском научном поле существует не так много эмпирических исследований, доказывающих связь факторов с профессиональным самочувствием учителей [10; 12]. Учитывая возможную локальную специфику, связанную с условиями работы учителем в нашей стране (положение учителя в обществе, отсутствие нормативных документов, регламентирующих максимальную рабочую нагрузку, учитывающую как преподавательские часы, так и внеурочную деятельность, большое количество бюрократической отчетности, размер заработной платы и т. п.), переносить напрямую результаты зарубежных исследований на российские реалии не представляется возможным.

Резюмируя информацию, приведенную в данном подразделе, можно зафиксировать следующие выводы, во-первых, в качестве инструмента оценки выгорания учителей наиболее подходящим, по мнению авторов данной статьи, является инструмент, разработанный Шауфели [42] и его коллегами и адаптированный к российским реалиям коман-

дой под руководством Е. Осина. Во-вторых, факторы, связанные с выгоранием, можно разделить на три группы:

- 1) внешние по отношению и к учителю, и к образовательной организации (например, характеристики геополитической ситуации);
- 2) внешние только по отношению к учителю — институциональные факторы (например, условия работы, отношения с коллективом и т. д.);
- 3) внутренние по отношению к учителю — ценности и личностные характеристики.

Дальнейший анализ строился исходя из выделенных групп факторов. Факторы, входящие в состав групп, были отобраны на основании исследований, представленных в данном подразделе.

### **Дизайн исследования**

Для повышения надежности результатов, полученных в ходе исследования, было принято решение не останавливаться на одном типе данных — только на качественных или только на количественных, а сделать триангуляцию путем их сочетания при ответе на одинаковые вопросы исследования.

### ***Качественная часть исследования***

Качественная часть исследования была проведена в октябре 2023 г. среди учителей Ямало-Ненецкого автономного округа (ЯНАО). В ней приняли участие 14 учителей, отобранных по принципу невероятностной выборки методом типичных единиц, поскольку школы ЯНАО схожи друг с другом в рамках нормативно-регулятивной модели. Учитывая, что на профессиональное самочувствие могут оказывать влияние такие характеристики, как возраст учителя, местонахождение школы, преподаваемый предмет, тип школы, требования к выборке включали учет этих показателей. Таким образом, в каждой административно-территориальной единице ЯНАО было отобрано по одному учителю таким образом, чтобы в равной степени были представлены разные типы школ (основная, средняя, начальная и средняя с детьми без ограниченных возможностей здоровья), находящихся в разных частях рейтинга (4 школы из Топ-10, 3 школы из середины рейтинга, 4 слабые школы, в 3 случаях рейтинг не учитывался, поскольку это были уникальные школы, которые надо было включить в исследование вне зависимости от рейтинга). В исследовании в равной степени были представлены учителя, работающие в городах и селах. Для того чтобы исключить совпадение возраста и преподаваемого предмета у двух учителей, исследователями случайным образом были указаны сочетания этих параметров в выборке (например, учитель начальных классов 50–60 лет).

Исследование проводилось методом полуструктурированного интервью в соответствии с гайдом, онлайн, с последующей транскрибацией и кодированием ответов методом, предложенным Страуссом и Корбин [46].



В гайд интервью были включены вопросы, направленные на оценку общего профессионального самочувствия, а также внутренних и внешних по отношению к педагогу групп факторов:

1. Внутренние факторы, относящиеся к педагогам: ценностные факторы (какую ценность представляет для информанта профессия учителя), рефлексивность, мотивация, самоэффективность, эмоциональный интеллект/эмпатия, самоорганизация, стрессоустойчивость, умение находить новые способы решения задач.
2. Внутренние факторы, относящиеся к школе и системе образования: организационные факторы (климат на рабочем месте, отношения с руководством, нагрузка и требования, наличие наставника для молодых учителей, инклюзия, пересечение с личной жизнью, возможности для профессионального развития, зарплата, диджитализация, использование инноваций в работе, количество отчетности);
3. Внешние по отношению к школе факторы (локальные и глобальные события последних лет, пандемия, особенности местности, реформы в сфере образования).

### Результаты исследования

Выделенные в ходе кодирования результатов интервью факторы были сгруппированы в три группы:

- 1) внутренние, относящиеся к педагогам;
- 2) внутренние, относящиеся к школе, системе образования;
- 3) внешние, находящиеся за пределами системы образования.

Результаты качественного исследования, представленные в данном подразделе, структурированы по названным группам и факторам, выделенным в ходе анализа литературы и подтвержденным результатами интервью, к каждому фактору в подтверждение приводятся цитаты респондентов, принявших участие в исследовании.

1. Внутренние факторы, относящиеся к педагогам:

1.1. Ценностные факторы: работа по призванию, ощущение миссии учителя:

*«Да. Сейчас вот уже 33 года я в школе, я это с уверенностью могу сказать. Это призвание, действительно»* (сельская школа, учитель английского языка, от 51 до 60 лет).

*«Ну, я не люблю высокопарных слов, но то, что я делаю, мне нравится»* (городская школа, учитель математики, от 51 до 60 лет).

*«Высокая миссия, конечно, есть. Мы должны, прежде всего, воспитывать граждан своего общества. Воспитывать в них земные ценности, наверное, чтобы они были порядочными людьми, прежде всего. И нарисовать траекторию движения вперед к профессии»* (городская школа, учитель биологии и химии, 60 лет и старше).

1.2. Мотивация: работа из любви к делу или только по необходимости:

### 1.2.1. Внутренняя мотивация:

*«Мотивируют знания детей. Когда... они все отвечают и все знают. И ты видишь результат детей в олимпиадах, в конкурсах, сдаче ЕГЭ, итогового сочинения... и радуется, конечно, душа за это. И это очень мотивирует идти вперед»* (сельская школа, учитель русского языка и литературы, от 41 до 50 лет).

*«Когда я понимаю, что они понимают тот материал и что мысли, которые я хочу им донести, когда они показывают это не только в результатах своей работы, но и сами стараются искать какие-то конкурсы, олимпиады, чтобы в них поучаствовать, когда они улыбаются при виде меня, это, конечно же, очень мотивирует»* (городская школа, учитель географии, от 20 до 30 лет).

### 1.2.2. Внешняя мотивация:

*«Потом зарплата, конечно, обязательно, потому что есть стимулирующие выплаты, нужно отработать хорошо, за это получишь какие-то там, пусть небольшие, денежки, но все равно это тоже стимулирует»* (сельская школа, учитель начальных классов, от 51 до 60 лет).

1.3. Воспринимаемая самоэффективность: посильность возлагаемых задач:

*«Моя основная деятельность соответствует квалификации и не кажется мне такой уж слишком сложной»* (городская школа, учитель физики, от 31 до 40 лет).

*«Да нет, господа, мы уже немолодые, поэтому сложных задач уже практически нет, скажем так»* (городская школа, учитель физики, математики, от 51 до 60 лет).

1.4. Стрессоустойчивость: способность преодолевать трудности:

*«Я обычно стараюсь не повышать голос, после уроков просто оставляю. Я стараюсь как-то на контакт идти с человеком и не поддаваться на провокации»* (сельская школа, учитель английского языка, от 51 до 60 лет).

*«Стараюсь отметить все негативное. Сразу прихожу на работу, улыбаюсь. И даже когда плохо, стараюсь себя перебороть. Со слезами на глазах иногда улыбаюсь, работаю...»* (сельская школа, учитель начальных классов, от 51 до 60 лет).

1.5. Умение находить новые способы решения задач: действие привычным образом или поиск новых решений:

*«Я сначала действую тем способом, который сработал в подобной прошлой ситуации. И если это не помогает, то начинаю... искать какие-то новые пути решения проблемы»* (городская школа, учитель географии, от 20 до 30 лет).

1.6. Рефлексивность: многократное прокручивание в голове разговоров и ситуаций:

*«Даже ночью иногда проснешься и начинаешь думать»* (сельская школа, учитель начальных классов, от 51 до 60 лет).

1.7. Эмпатия и эмоциональный интеллект: умение понимать свои и чужие эмоции и намерения:

*«Обязательно, если не учитывать это (эмоциональное состояние), сотрудничества не будет. Вот учитывают и мое состояние»* (сельская школа, учитель русского языка и литературы, от 41 до 50 лет).

2. Внутренние факторы, относящиеся к школе и системе образования:

2.1. Нагрузка и требования:

*«Бывают моменты, когда уже очень много работы, еще надо провести консультации, у тебя уже сил нет никаких. В мае перед экзаменами уже все, сил нет»* (сельская школа, учитель русского языка и литературы, от 41 до 50 лет).

*«Постоянно, потому что дома — это проверка тетрадей, это пишешь планы, рисуешь что-то к урокам. ...Вечером я прихожу, у меня от силы на домашние дела уходит где-то с семи до девяти. Дальше сажусь и до 12, полпервого. Выходные — один выходной, потому что в субботу у нас рабочий день. В воскресенье опять готовимся к урокам, все опять загружены»* (сельская школа, учитель начальных классов, от 51 до 60 лет).

2.2. Климат на рабочем месте, отношения с руководством, наличие наставника для молодых учителей:

*«Мы всегда друг друга поддерживаем, и, в общем-то, мне это нравится. Ну а так в целом коллектив у нас небольшой, школа небольшая, поэтому более сплоченная»* (сельская школа, учитель английского языка, от 51 до 60 лет).

*«Так, дайте вспомнить. Я вот сейчас не припомню, когда были конфликты у нас в коллективе. Наверное, очень давно, лет 20 назад, не припомню, честно»* (городская школа, учитель химии, старше 60 лет).

*«Я считаю, что да, хорошая поддержка (со стороны руководства), всегда идут навстречу. Если бы мне не шли навстречу, может быть, и не хотелось бы работать»* (сельская школа, учитель русского языка и литературы, от 41 до 50 лет).

*«У меня был наставник, и он мне очень-очень сильно помог»* (городская школа, учитель английского языка, от 20 до 30 лет).

2.3. Наличие возможностей для профессионального развития:

*«Методические мероприятия проводятся. Обычно очень интересно послушать коллег более опытных, которые рассказывают про какие-то особенности преподавания, про какие-то, скажем так, маленькие секреты, которые срабатывают»* (городская школа, учитель географии, от 20 до 30 лет).

2.4. Использование инноваций в работе:

*«Руководство заинтересовано в том, чтобы мы применяли более прогрессивные методы обучения наших детей. Но и я тоже в этом заинтересован»* (городская школа, учитель математики, от 51 до 60 лет).

3. Факторы, внешние по отношению к школе:

3.1. Текущие геополитические события:

*«Все равно думаешь, как бы дальше никуда не пришло. И главное, чтобы она (война) закончилась. Но есть тревожность за жизнь своих детей, которые начали только-только вставать на ноги»* (сельская школа, учитель русского языка и литературы, от 41 до 50 лет).

*«Но тревожность — это даже мало сказано, потому что это очень сложно объяснить, во-первых, это переживания за своих родных, за близких, что самое дорогое»* (городская школа, учитель музыки, от 41 до 50 лет).

### 3.2. Удаленность региона:

*«У нас только воздушным путем можно добраться. Поэтому не всегда учителя с радостью едут в такую даль»* (сельская школа, учитель английского языка, от 51 до 60 лет).

### 3.3. Климатические условия:

*«Когда теплее, то, конечно, чувствуется, что мы живем. А когда холодно, так и в школе холодно. Идти до школы холодно»* (сельская школа, учитель русского языка и литературы, от 41 до 50 лет).

### 3.4. Реформы в сфере образования:

*«...Всегда директор освещает, что, куда деньги, для чего деньги, почему и что должно произойти, какие перемены и как это решается... на совещаниях обычно это все говорится, проговаривается полностью»* (сельская школа, учитель русского языка и литературы, от 41 до 50 лет).

По результатам качественного исследования можно сделать предположения о связи таких факторов, как мотивация, воспринимаемая самоэффективность, отношение с руководством, климат на рабочем месте, наличие наставника для молодых учителей, с вовлеченностью учителей в работу. То есть исходя из теории JD-R эти факторы выступают ресурсами для опрошенных учителей.

Основными стрессогенными факторами для учителей, принявших участие в качественной части исследования, являются загруженность работой, рефлексивность, а также неумение эффективно справляться со стрессом, в том числе вызванным текущей геополитической обстановкой в стране. Эти факторы могут приводить к развитию выгорания.

Данные гипотезы были проверены в ходе количественного исследования, проведенного в октябре 2023 г. среди учителей ЯНАО (N = 1 738). Описание дизайна количественного исследования и полученных результатов будут представлены в следующем номере.

Russian teachers experience a large amount of stress which often results in the reduction of their work engagement and causes burnout. The issue of preventing professional deformation of a teacher is substantial for science as well as for practice. Tackling this problem requires identifying factors related to burnout. The goal of this study is to examine a number of factors related to teacher burnout using a mixed design of qualitative and quantitative methods. As a result of the study, the following factors were identified: personal, organizational and geopolitical factors.

**Keywords:** professional well-being, teacher burnout, factors of burnout, teacher's professional well-being, work engagement, job demands, job resources, JD-R model.

## Литература

1. *Аверьянов, А. И.* Синдром эмоционального выгорания: попытка логотерапевтического объяснения / А. И. Аверьянов // Психологические проблемы смысла жизни и акме. — 2020. — № XXV. — С. 217–221.

*Aver'yanov, A. I.* Sindrom e'mocional'nogo vy'goraniya: popy'tka logoterapevticheskogo ob'yasneniya / A. I. Aver'yanov // Psixologicheskie problemy' smy'sla zhizni i akme. — 2020. — № XXV. — S. 217–221.

2. *Балькина, О. С.* Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности у представителей сферы образования / О. С. Балькина, Н. М. Ерохина, Л. П. Петухова // Ученые записки Университета имени П. Ф. Лесгафта. — 2013. — № 11 (105). — С. 17–23.

*Baly'kina, O. S.* E'mocional'noe vy'goranie v professional'noj deyatel'nosti u predstavitelej sfery obrazovaniya / O. S. Baly'kina, N. M. Erokhina, L. P. Petukhova // Ucheny'e zapiski Universiteta imeni P. F. Lesgafta. — 2013. — № 11 (105). — S. 17–23.

3. *Борисова, М. В.* Психологические детерминанты психического выгорания у педагогов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Борисова Мария Владимировна. — Ярославль, 2003. — 20 с.

*Borisova, M. V.* Psixologicheskie determinanty' psixicheskogo vy'goraniya u pedagogov : avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk : 19.00.07 / Borisova Mariya Vladimirovna. — Yaroslavl', 2003. — 20 s.

4. *Водопьянова, Н. Е.* Позитивное самоотношение как фактор устойчивости к профессиональному выгоранию учителей / Н. Е. Водопьянова, А. Н. Густелева // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Сер. 12. — 2010. — Вып. 4. — С. 166–172.

*Vodop'yanova, N. E.* Pozitivnoe samootnoshenie kak faktor ustojchivosti k professional'nomu vy'goraniyu uchitelej / N. E. Vodop'yanova, A. N. Gusteleva // Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 12. — 2010. — Vy'p. 4. — S. 166–172.

5. *Водопьянова, Н. Е.* Воспринимаемая самооффективность и ресурсообеспеченность как факторы, препятствующие профессиональному выгоранию / Н. Е. Водопьянова, А. Н. Густелева // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. — 2013. — № 4. — С. 23–30.

*Vodop'yanova, N. E.* Vosprinimaemaya samoe'ffektivnost' i resursoobespechennost' kak faktory', prepyatstvuyushhie professional'nomu vy'goraniyu / N. E. Vodop'yanova, A. N. Gusteleva // Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psixologiya. — 2013. — № 4. — S. 23–30.

6. *Водопьянова, Н. Е.* Синдром выгорания / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. — 2-е изд. — Санкт-Петербург : Питер, 2016. — 336 с.

*Vodop'yanova, N. E.* Sindrom vy'goraniya / N. E. Vodop'yanova, E. S. Starchenkova. — 2-e izd. — Sankt-Peterburg : Piter, 2016. — 336 s.

7. *Волканевский, С. В.* Рефлексивность как детерминанта синдрома «психического выгорания» личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Волканевский Сергей Валерьевич. — Ярославль, 2010. — 26 с.

*Volkanevskij, S. V.* Refleksivnost' kak determinanta sindroma «psixicheskogo vy'goraniya» lichnosti : avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk : 19.00.03 / Volkanevskij Sergej Valer'evich. — Yaroslavl', 2010. — 26 s.

8. *Гавриленко, П. А.* Изменения в представлениях и практиках школьных учителей как основа для самостоятельного действия подростка. Институциональный подход / П. А. Гавриленко // Психологическая наука и образование. — 2022. — Т. 27, № 3. — С. 39–49.

*Gavrilenko, P. A.* Izmeneniya v predstavleniyax i praktikax shkol'ny'x uchitelej kak osnova dlya samostoyatel'nogo dejstviya podrostka. Institucional'ny'j podhod / P. A. Gavrilenko // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2022. — T. 27, № 3. — S. 39–49.

9. *Гасинец, М. В.* Агентность учителей в формировании учебного успеха школьников: роли и убеждения / М. В. Гасинец, А. В. Капуза, М. С. Добрякова // Вопросы образования. — 2022. — № 1. — С. 75–97.

*Gasinecz, M. V.* Agentnost` uchitelej v formirovanii uchebnogo uspeha shkol`nikov: roli i ubezhdeniya / M. V. Gasinecz, A. V. Kapuza, M. S. Dobryakova // *Voprosy` obrazovaniya*. — 2022. — № 1. — S. 75–97.

10. *Егорышев, С. А.* Эмоциональное выгорание учителей как фактор снижения эффективности их профессиональной деятельности / С. А. Егорышев // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология*. — 2023. — № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-vygoranie-uchiteley-kak-faktor-snizheniya-effektivnosti-ih-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 17.10.2023).

*Egory'shev, S. A.* E`mocional`noe vy`goranie uchitelej kak faktor snizheniya e`ffektivnosti ix professional`noj deyatel`nosti / S. A. Egory'shev // *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Sociologiya*. — 2023. — № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-vygoranie-uchiteley-kak-faktor-snizheniya-effektivnosti-ih-professionalnoy-deyatelnosti> (data obrashheniya: 17.10.2023).

11. *Ермолаева, М. В.* Психосоциальное благополучие учителя в контексте его психологической культуры / М. В. Ермолаева, Д. В. Лубовский // *Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология»*. — 2017. — № 3. — С. 92–97.

*Ermolaeva, M. V.* Psixosocial`noe blagopoluchie uchitelya v kontekste ego psixologicheskoy kul`tury` / M. V. Ermolaeva, D. V. Lubovskij // *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Pedagogika i psixologiya»*. — 2017. — № 3. — S. 92–97.

12. *Константиновский, Д. Л.* Профессиональное самочувствие учителей: от энтузиазма до выгорания / Д. Л. Константиновский, М. А. Пинская, Р. С. Звягинцев // *Социологические исследования*. — 2019. — № 5. — С. 14–25.

*Konstantinovskij, D. L.* Professional`noe samochuvstvie uchitelej: ot e`ntuziazma do vy`goraniya / D. L. Konstantinovskij, M. A. Pinskaya, R. S. Zvyagincev // *Sociologicheskie issledovaniya*. — 2019. — № 5. — S. 14–25.

13. *Корешникова, Ю. Н.* Профессиональные компетенции педагога как фактор сформированности критического мышления студентов / Ю. Н. Корешникова, И. Д. Фруммин // *Психологическая наука и образование*. — 2020. — Т. 25, № 6. — С. 88–103.

*Koreshnikova, Yu. N.* Professional`ny`e kompetencii pedagoga kak faktor sformirovanosti kriticheskogo my`shleniya studentov / Yu. N. Koreshnikova, I. D. Frumin // *Psixologicheskaya nauka i obrazovanie*. — 2020. — Т. 25, № 6. — S. 88–103.

14. Личностные ресурсы и выгорание у сотрудников библиотек Московской области / Н. И. Колачев, Е. Н. Осин, В. Шауфели, Ш. Дезарт // *Организационная психология*. — 2019. — Т. 9, № 2. — С. 129–147.

*Lichnostny`e resursy` i vy`goranie u sotrudnikov bibliotek Moskovskoj oblasti` / N. I. Kolachev, E. N. Osin, V. Shaufeli, Sh. Dezart // Organizacionnaya psixologiya*. — 2019. — Т. 9, № 2. — S. 129–147.

15. *Лэнгле, А.* Эмоциональное выгорание с позиции экзистенциального анализа / А. Лэнгле // *Вопросы психологии*. — 2008. — № 2. — С. 3–16.

*Le`ngle, A.* E`mocional`noe vy`goranie s pozicii e`kzistencial`nogo analiza / A. Le`ngle // *Voprosy` psixologii*. — 2008. — № 2. — S. 3–16.

16. *Макарова, Г. А.* Синдром эмоционального выгорания / Г. А. Макарова // *Психотерапия*. — 2003. — № 11. — С. 2–11.

*Makarova, G. A.* Sindrom e`mocional`nogo vy`goraniya / G. A. Makarova // *Psixoterapiya*. — 2003. — № 11. — S. 2–11.

17. *Матюшкина, Е. Я.* Профессиональное выгорание и рефлексия специалистов помогающих профессий / Е. Я. Матюшкина, А. А. Кантемирова // *Консультативная психология и психотерапия*. — 2019. — Т. 27, № 2. — С. 50–68.



*Matyushkina, E. Ya.* Professional'noe vy'goranie i refleksiya specialistov pomagayushhix professij / E. Ya. Matyushkina, A. A. Kantemirova // *Konsul'tativnaya psixologiya i psixoterapiya*. — 2019. — Т. 27, № 2. — С. 50–68.

18. *Орел, В. Е.* Синдром «психологического выгорания» и стилевые особенности поведения и деятельности профессионала / В. Е. Орел // *Клиническая и медицинская психология*. — 2006. — № 23. — С. 33–38.

*Orel, V. E.* Sindrom «psixologicheskogo vy'goraniya» i stilevy'e osobennosti povedeniya i deyatel'nosti professionala / V. E. Orel // *Klinicheskaya i medicinskaya psixologiya*. — 2006. — № 23. — С. 33–38.

19. *Осин, Е.* Не горящие профессией учителя быстрее сгорают: противоположные требования от директора, родителей и остальных этому помогают / Е. Осин // *Институт образования НИУ ВШЭ* : [сайт]. — URL: <https://ioe.hse.ru/news/822579877.html> (дата обращения: 15.01.2024).

*Osin, E.* Ne goryashhie professiej uchitelya by'stree sgorayut: protivopozhny'e trebovaniya ot direktora, roditel'ej i ostal'ny'x e'tomu pomagayut / E. Osin // *Institut obrazovaniya NIU VShE* : [sait]. — URL: <https://ioe.hse.ru/news/822579877.html> (data obrashheniya: 15.01.2024).

20. *Осьмук, Л. А.* Психосоциальное благополучие и профессиональная деятельность российских учителей / Л. А. Осьмук, М. В. Сафронова, Ю. С. Захир // *Идеи и идеалы*. — 2013. — Т. 1, № 3 (17). — С. 91–104.

*Os'muk, L. A.* Psixosocial'noe blagopoluchie i professional'naya deyatel'nost' rossijskix uchitelej / L. A. Os'muk, M. V. Safronova, Yu. S. Zaxir // *Idei i idealy*. — 2013. — Т. 1, № 3 (17). — С. 91–104.

21. *Полякова, О. Б.* Особенности самоэффективности психологов и педагогов с профессиональными деформациями (выгоранием) / О. Б. Полякова // *Человеческий капитал*. — 2015. — № 10 (82). — С. 36–41.

*Polyakova, O. B.* Osobennosti samoe'ffektivnosti psixologov i pedagogov s professional'ny'mi deformაციyami (vy'goraniem) / O. B. Polyakova // *Chelovecheskij kapital*. — 2015. — № 10 (82). — С. 36–41.

22. *Сорокин, П. С.* «Трансформирующая агентность» как предмет социологического анализа: современные дискуссии и роль образования / П. С. Сорокин // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология*. — 2021. — № 1. — С. 124–138.

*Sorokin, P. S.* «Transformiruyushhaya agentnost'» kak predmet sociologicheskogo analiza: sovremennyye diskussii i rol' obrazovaniya / P. S. Sorokin // *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Sociologiya*. — 2021. — № 1. — С. 124–138.

23. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. — Москва : Институт психологии РАН, 2011. — 257 с.

*Stress, vy'goranie, sovladanie v sovremennom kontekste / pod red. A. L. Zhuravleva, E. A. Sergienko*. — Moskva : Institut psixologii RAN, 2011. — 257 s.

24. *Abdullah, A. S.* A Structural Equation Model Describes Factors Contributing Teachers' Job Stress in Primary Schools / A. S. Abdullah, S. N. Ismail // *International Journal of Instruction*. — 2019. — Vol. 12, № 1. — P. 1251–1262.

*Anastasiou, S.* Factors affecting job satisfaction, stress and work performance of secondary education teachers in Epirus, NW Greece / S. Anastasiou // *International Journal of Management in Education*. — 2014. — Vol. 8, № 1. — P. 37–53.

26. An examination of the relationships between Psychological Resilience, Organizational Ostracism, and Burnout in K-12 Teachers through Structural Equation Modelling / H. Polat, T. Karakose, T. Y. Ozdemir [et al.] // *Behavioral Science*. — 2023. — Vol. 13, № 2. — P. 1–20.

27. *Bakker, A. B.* Job resources buffer the impact of job demands on burnout / A. B. Bakker, E. Demerouti // *Journal of Occupational Health Psychology*. — 2005. — Vol. 10, № 2. — P. 170–180.

28. *Bakker, A. B.* Job Demands-Resources Theory : Taking Stock and Looking Forward / A. B. Bakker, E. Demerouti // *Journal of Occupational Health Psychology*. — 2016. — Vol. 22, № 3. — P. 273–285.

29. *Bakker, A.* Job Demands-Resources theory and self-regulation: new explanations and remedies for job burnout / A. Bakker, J. D. de Vries // *Anxiety, Stress and Coping*. — 2021. — Vol. 34, № 1. — P. 1–21.

30. *Chang, M. L.* An Appraisal Perspective of Teacher Burnout : Examining the Emotional Work of Teachers / M. L. Chang // *Educational Psychology Review*. — 2009. — Vol. 21. — P. 193–218.

31. *Fathi, J.* Teacher Self-efficacy and Emotional Regulation as Predictors of Teaching Stress : An Investigation of Iranian English Language Teachers / J. Fathi, A. Derakhshan // *Teaching English Language*. — 2019. — Vol. 13, № 2. — P. 117–143.

32. *Hakanen, J. J.* Burnout and work engagement among teachers / J. J. Hakanen, A. B. Bakker, W. B. Schaufeli // *Journal of School Psychology*. — 2006. — Vol. 43, № 6. — P. 495–513.

33. *Herman, K. C.* Empirically Derived Profiles of Teacher Stress, Burnout, Self-Efficacy, and Coping and Associated Student Outcomes / K. C. Herman, J. Hickmon-Rosa, W. M. Reinke // *Journal of Positive Behavior Interventions*. — 2018. — № Vol. 20, № 2. — P. 90–100.

34. *Kwon, K.* An integrative literature review of employee engagement and innovative behavior : Revisiting the JD-R model / K. Kwon, T. Kim // *Human Resource Management Review*. — 2020. — Vol. 2, № 30. — P. 1–18.

35. *Leiter, M. P.* Burnout and engagement: contributions to a new vision / M. P. Leiter, C. Maslach // *Burnout Research*. — 2017. — Vol. 5. — P. 55–57.

36. *Lepine, J. A.* A meta-analytic test of the challenge stressor-hindrance stressor framework: an explanation for inconsistent relationships among stressors and performance / J. A. Lepine, N. Podsakoff, M. A. Lepine // *The Academy of Management Journal*. — 2005. — Vol. 48, № 5. — P. 764–775.

37. Linking Personality Traits, Self-Efficacy and Burnout of Teachers in Public Schools : Does School Climate Play a Moderating Role? / S. Shakeel, M. M. Khan, R. A. A Khan, B. G. Mujtaba // *Public Organization Review*. — 2022. — Vol. 22. — P. 19–39.

38. *Maslach, C.* Job Burnout / C. Maslach, M. Leiter, W. Schaufeli // *Annual Review of Psychology*. — Utrecht University, 2001. — P. 397–422.

39. *Maslach, C.* Psychological connections with work / C. Maslach, C. G. Banks // *The Routledge Companion to Wellbeing at Work*. — Routledge, 2017. — P. 37–54.

40. Occupational well-being of Russian teachers : Risk factors and areas for improvement / R. Zvyagintsev, D. Konstantinovskiy, M. Pinskaya, S. Kosaretsky // *Issues in Educational Research*. — 2022. — Vol. 32, № 2. — P. 825–847.

41. *Saloviita, T.* Teacher burnout explained: Teacher-, student- and organizational level variables / T. Saloviita, E. Pakarinen // *Teaching and Teacher Education*. — 2021. — Vol. 97. — P. 1–14.

42. *Schaufeli, W.* The conceptualization and measurement of burnout : Common ground and worlds apart / W. Schaufeli, T. W. Taris // *Work and Stress*. — 2005. — Vol. 19, № 3. — P. 256–262.

43. *Schaufeli, W. B.* General Engagement : Conceptualization and Measurement with the Utrecht General Engagement Scale (UGES) / W. B. Schaufeli // *Journal of Well-Being Assessment*. — 2017. — Vol.1, № 1/3. — P. 9–24.

44. *Schaufeli, W.* Burnout Assessment Tool (BAT) — Development, Validity, and Reliability / W. Schaufeli, H. De Witte, S. Desart // International Journal of Environmental Research and Public Health. — 2020. — Vol. 17, № 24. — P. 1–21.

45. *Skaalvik, E. M.* Teacher burnout: relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study / E. M. Skaalvik, S. Skaalvik // Teachers and Teaching. — 2021. — Vol. 26, № 7/8. — P. 602–616.

46. *Strauss, A.* Basics of qualitative research technique Basics of Qualitative Research : Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory / A. Strauss, J. Corbin. — Thousand Oaks, London, New Delhi : Sage Publication, 1998. — 312 p.

47. TALIS 2018 Results (Vol. II) : Teachers and School Leaders as Valued Professionals // OECD. — URL: <https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-ii-19cf08df-en.htm> (date of the application: 15.01.2024).

48. *Talmor, R.* Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education / R. Talmor, S. Reiter, N. Feigin // European Journal of Special Needs Education. — 2005. — Vol. 20, № 2. — P. 215–229.

49. Work Engagement : A meta-Analysis Using the Job Demands-Resources Model / G. Mazzetti, G. Topa, M. Vignoli, D. Guglielmi // Psychological Reports. — 2023. — Vol. 126, № 3. — P. 1069–1107.

УДК 159.9.07

DOI: 10.51944/20738528\_2024\_1\_73

EDN: HZYKUI

*И. В. Вачков*

## **Целевые ориентиры педагогических коллективов как отражение видения ими будущего обучающихся**

*I. V. Vachkov*

## **Target Guidelines of Teaching Teams in School Education as a Reflection of Their Vision of the Future**

Исследование, проведенное в 37 образовательных организациях 9 регионов Российской Федерации, позволило выявить пять основных групп целевых ориентиров обучения в порядке частоты встречаемости: высшие образовательные достижения, релевантность целям новых федеральных государственных образовательных стандартов, развитие личности, повышение уровня культуры, развитие проектных и исследовательских навыков.

**Ключевые слова:** обучение, целевые ориентиры, педагогические коллективы, видение будущего, виды образовательных организаций.

Учитель по сути своей профессии направлен в будущее [4] не только потому, что результаты осуществляемых им обучения и воспитания школьников проявятся не очень скоро, порой совсем нескоро — иногда их эффект оказывается весьма отсроченным, но и потому, что уже в настоящий момент он должен с той или иной степенью достоверности

спрогнозировать это будущее и осуществлять образовательный процесс с учетом того, какие компетенции потребуются от его учеников в этом будущем, какие личностные характеристики станут ресурсами их развития и успешной реализации в социуме, какие знания будут по настоящему необходимы. Отражение востребованности этих качеств в будущем в настоящее время проявляется в целевых ориентирах как отдельных учителей, так и в целом педагогических коллективов [3].

Исходя из этих соображений нами была сформулирована *цель исследования* — изучить целевые ориентиры педагогов и образовательных организаций в обучении школьников.

Для достижения поставленной цели использовались анкетный опрос педагогов (авторская анкета), полуструктурированная беседа с директорами образовательных организаций и их заместителями, а также анализ важнейших документов, определяющих деятельность школ.

Такое исследование позволило хотя бы примерно оценить уровень осознанности администрациями школ и педагогами ожидаемых результатов и соответственно разобраться с тем, какие характеристики обучающихся вероятнее всего, по их мнению, будут нужны им в будущем [2].

В рамках проведенного нами исследования были изучены целевые ориентиры педагогических коллективов и их руководителей, а также отдельных учителей в 9 регионах Российской Федерации: Калининградской, Калужской, Московской, Самарской областях, а также в городах: Вологде, Иркутске, Москве, Мурманске, Санкт-Петербурге, Тольятти. Всего исследованием было охвачено 37 образовательных организаций (около 3 500 респондентов).

В процессе изучения целей обучения исследованных образовательных организаций помимо указанной решались и другие задачи. Одной из самых важных была оценка уровня рефлексии педагогов и руководства школ тех результатов, которые они ожидали. Иными словами, нас в исследовании интересовало, каковы образы будущего образовательной организации у их коллективов, четко ли администрация конкретной школы видит стратегическое направление развития. Кроме того, в исследовании уточнялся уровень способности к целеполаганию у педагогических коллективов и их руководителей. Немаловажным также был вопрос о соответствии заявленной миссии школы тем процессам, которые реально происходят в образовательной организации. Ведь очевидно, что ключевые идеи образовательного процесса и сформулированные цели должны давать представление о том, каково видение педагогическими коллективами будущего обучающихся [4].

В процессе проведенного исследования обнаружились моменты, которые оказались не частным случаем, а в определенной степени закономерностью: в беседах директора многих школ и их заместители по учебно-воспитательной работе зачастую затруднялись четко сформулировать важнейшие цели учреждений, которые они возглавляли; вместо этого они использовали самые общие и довольно тривиальные формулировки, избегая конкретики. Поскольку одной из задач исследования

было выяснение официально заявленных целей образовательных организаций, потребовалось обращение к важнейшим документам, которые определяют суть деятельности школы и, согласно требованиям, помещаются на сайтах учреждений: образовательным программам, программам развития, ежегодным публичным докладам директора и др. Однако выяснилось, что и в этих документах не всегда четко и ясно сформулированы цели обучения. Чаще всего удавалось найти определения целей в программах развития. На сайтах очень многих образовательных организаций, вопреки ожиданию, в разделах, содержащих сведения об учреждениях, цели обучения отсутствовали.

Если рассмотреть целевые ориентиры педагогических коллективов школ в зависимости от вида образовательной организации, то обнаружится, что эти целевые ориентиры различаются. Для удобства распределим их по группам (таблица).

#### Виды образовательных организаций и их целевые ориентиры

Группы школ	Виды образовательных организаций	Целевые ориентиры в обучении
Первая группа	Лицеи, некоторые гимназии	Получение обучающимися более высокого, чем в обычных школах, уровня и качества образования; подготовка к успешной сдаче ЕГЭ; поступление выпускников в вузы, прежде всего в престижные и авторитетные; закладка основ для будущей научной деятельности
Вторая группа	Центры образования, некоторые гимназии	Усвоение федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) на высоком уровне; развитие способности человека реализовывать свои замыслы в условиях многофакторного информационного общества; фундаментальность и академичность
Третья группа	Средние общеобразовательные школы, негосударственные школы	Формирование физической здоровой, компетентной личности с развитым интеллектуальным потенциалом; готовность к освоению программ высшего профессионального образования; овладение информационными технологиями; развитие способности к успешной социализации и активной адаптации на рынке труда
Четвертая группа	Средние общеобразовательные школы, «сильные» лицеи, средние общеобразовательные школы с углубленным изучением отдельных предметов (прежде всего, с гуманитарным или уже — с художественно-эстетическим профилем)	Повышение уровня культуры: общей, духовной, эстетической, нравственной
Пятая группа	Средние общеобразовательные школы, некоторые гимназии	Развитие исследовательских и проектных компетенций

Прокомментируем результаты, представленные в таблице, и приведем некоторые примеры целей обучения, сформулированных педагогическими коллективами образовательных организаций разных видов.

**В первую группу (37 %)** были включены образовательные организации, цели которых, обнаруженные в основном в документах, а не в результате опроса членов педагогических коллективов, были сфокусированы на предоставлении более высокого, чем в обычных школах, уровня и качества образования, благодаря которому обучающиеся смо-

гут в дальнейшем добиться профессионального и личного успеха. Это были прежде всего лицеи и некоторые гимназии. Во многих случаях, по-видимому, указанная цель действительно достигается, о чем можно судить по высоким местам таких образовательных организаций в соответствующих рейтингах. Можно привести в пример один из самых известных московских лицеев, у которого четко определена цель — повышенный уровень образования по предметам естественно-научного и гуманитарного циклов, обеспечивающий непрерывность среднего и высшего образования. То есть лицей обязуется обеспечить такую подготовку обучающихся, которая гарантирует поступление выпускников в высшие учебные заведения.

Другой московский лицей также задает сам себе высокую планку в отношении предоставляемого им образования: цель звучит очень амбициозно — подготовка научных лидеров и возрождение отечественной науки. Эта цель не просто конкретна, в ней прямо отражается связь со взятой на себя миссией: не только подготовить обучающихся к поступлению в престижные вузы, но и дать такую образовательную базу, которая поможет выпускникам стать настоящими учеными.

В программе развития еще одного известного лицея содержится понимание лицейского образования как такого, которое должно заложить основы личностной состоятельности человека, его профессионального и жизненного успеха. Лицей стремится обеспечить обучающимся возможность получения опыта интенсивной и добросовестной учебной работы; осмысленной, самостоятельной деятельности; творческой самореализации; эффективных взаимодействий; достойного поведения.

Похожие цели формулируют не только столичные, но и региональные лицеи. Они пока не занимают лидирующих позиций в рейтинге лучших школ России, однако также стремятся к высокому уровню образования и часто его достигают. Например, в одном из лицеев педагогический коллектив свои цели сформулировал так: установить предметное и надпредметное содержание образования, обеспечить каждому ребенку высокое качество образования, адекватное социальным и экономическим потребностям общества и его индивидуальным талантам.

Стоит заметить, что целевой ориентир, связанный с максимально высоким уровнем образования, можно обнаружить в документах не только лицеев, но и целого ряда гимназий. Можно привести в качестве примера одну из гимназий Санкт-Петербурга, в которой в качестве цели обучения педагогический коллектив видит обеспечение доступного и качественного образования, которое повысит конкурентоспособность выпускников при вступлении в самостоятельную жизнь. Сходную цель формулирует педагогический коллектив другой гимназии Санкт-Петербурга. По мнению педагогов и администрации этого учреждения, основной целью должно выступать «обучение умению учиться» — развитие самостоятельного аналитического мышления учеников и укрепление их интереса к поиску новых знаний.



**Во вторую группу (26 %)** были включены образовательные организации, чьи цели обучения формулировались в максимальном соответствии положениям ФГОСов. К таким образовательным организациям, которые декларируют в первую очередь именно подобные цели, можно отнести в основном гимназии и центры образования. Например, целью обучения, заявленной одним из московских центров образования, выступает полноценное общее образование, включающее в себя не только основательные предметные знания, но и универсальные способы деятельности, метапредметные знания и компетентности в соответствии с установками федеральных государственных стандартов последнего поколения. И здесь тоже говорится об «умении учиться», под которым понимаются способности самостоятельно приобретать новые знания и новый опыт в условиях современной динамичной и информационно насыщенной среды. Указывается, что источником и основой этого умения являются метапредметные знания и компетентности.

Цели обучения иногда представлены достаточно подробно и развернуто. Так, в одной из гимназий Москвы, которую мы также включили в эту группу, цель сформулирована следующим образом: постепенная переориентация доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляции системы ЗУНов (объем и динамика развития современной информационной среды просто обесценивают качество и значимость любой подобной системы) на создание условий для становления комплекса компетенций, которые рассматриваются как способности человека реализовать свои замыслы в условиях многофакторного информационного и коммуникационного пространства. Универсальность гимназического образования, как указано в программе развития этой гимназии, обеспечивается за счет таких характеристик, как:

- фундаментальность и академичность;
- высокий уровень индивидуализации обучения (в том числе создание так называемых индивидуальных образовательных траекторий для гимназистов);
- интеграция познания на основе универсальных методов познания;
- ведущая роль проектной и исследовательской деятельности в организации обучения.

**В третью группу (21 %)** вошли такие образовательные организации, цели обучения которых были связаны не столько с развитием когнитивной сферы обучающихся или с подготовкой к поступлению в вузы, сколько с развитием личности в целом. Можно сказать, что это школы личностно ориентированного обучения. Как легко увидеть, из количества образовательных организаций, попавших в поле исследования, такие составляют только пятую часть.

В качестве яркого примера можно привести одну из школ города Самары, которая обозначила своей целью формирование физически здоровой, компетентной личности с развитым интеллектуальным потенциалом, готовой к освоению программ высшего профессионального образования, владеющей информационными технологиями и способ-

ной к успешной социализации и активной адаптации на рынке труда. Из этой формулировки можно ясно понять видение педагогическим коллективом будущего обучающихся.

К группе личностно ориентированных целей можно отнести ту, что была сформулирована педагогическим коллективом гимназии Самарской области: создание образовательного пространства гимназии, обеспечивающего условия для формирования интеллектуальной личности, потребности обучающихся в здоровом образе жизни.

В одном из региональных негосударственных лицеев в качестве целевого ориентира была выбрана модель выпускника, который обладал бы такими интегрированными качествами, как гармония индивидуального и социального, личного и общественного, ориентированность на идейно-нравственные ценности общества, социальная ответственность, высокий уровень самосознания, креативность, способность к творчеству, обновлению и переменам к лучшему, высокий уровень общей культуры, в том числе культуры здоровья, человечность, альтруистическая направленность. Нельзя удержаться от комментария: перед нами идеальный человек, обладающий крайне труднодостижимыми в совокупности характеристиками.

Еще пример — одна из гимназий города Иркутска, в которой педагогический коллектив реализует концепцию гражданского образования. Как указывается в программе развития этой образовательной организации, под гражданским образованием следует понимать социально ориентированную развивающуюся систему непрерывного воспитания детей и просвещения взрослых, направленную на овладение основами нравственной, правовой и политической культуры, обеспечивающую формирование личности, наделенной гражданскими качествами. Целями гражданского образования выступают развитие личности, наделенной гражданским самосознанием, общественно активной, социально компетентной, с высоким уровнем правовой и политической культуры, ее формирование на основе ценностей демократии и развитие условий становления активного гражданского общества.

**В четвертую группу (11 %)** были включены образовательные организации, которые определяют свои цели обучения через понятие культуры: общей, духовной, эстетической, нравственной. Среди таких образовательных организаций обнаруживаются как обычные средние общеобразовательные школы, так и очень «сильные» лицеи, имеющие высокие места в рейтингах системы образования. В одной из школ г. Тольятти педагогический коллектив продекларировал следующие цели обучения: формирование общей культуры личности обучающихся на основе усвоения обязательного минимума содержания общеобразовательных программ, их адаптация к жизни в обществе, создание основы для осознанного выбора и последующего освоения профессиональных образовательных программ (тут обращают на себя внимание слова об усвоении обязательного минимума содержания программ). Любопытно, что одна из самых ярких негосударственных образовательных организаций России определяет свою цель сходным образом — как приоб-

щение ребенка к культуре. Но при этом в указанной школе достижение указанной цели видят несколько в другом: подчеркивается необходимость опоры на интерес и свободу, на стремление дать образование более широкое и глубокое, чем предполагает государственный стандарт, на идею свободной школы, где много выборов для ребенка, школы, где ребенка вводят в систему ценностей, где есть «некое движение души».

Разумеется, вполне ожидаемым было в качестве целей обучения в образовательных организациях с художественно-эстетическим профилем встретить повышение уровня культуры, прежде всего эстетической. Пример — одна из школ г. Москвы с углубленным изучением изобразительного искусства. В этой школе цели обучения определяются следующим образом: формирование способности к духовному развитию, реализации творческого потенциала в различных видах художественно-эстетической деятельности на основе нравственных установок, непрерывного образования, самовоспитания и универсальной духовно-нравственной компетенции — «становиться лучше»; воспитание ценностного отношения к прекрасному; формирование представлений об эстетических идеалах и ценностях (эстетическое воспитание); развитие творческих возможностей учащегося; формирование основ специальной художественной грамотности.

Наконец, **пятую группу (5 %)** составили образовательные организации, цели которых ориентируют образовательный процесс на развитие исследовательских умений обучающихся и навыков проектной деятельности. Вообще говоря, в настоящее время проектной деятельностью в той или иной степени занимаются практически все образовательные организации, поскольку это требование современных ФГОСов, однако только в небольшой части из них проектная и/или исследовательская деятельность оказывается в фокусе целеполагания.

Обобщая результаты исследования, можно сказать, что часть педагогических коллективов школ ориентирована на близлежащие цели (сдача ЕГЭ, поступление обучающихся в вузы). Другие обладают видением отдаленного будущего и перспектив для своих учеников [1]: это касается тех школ, в которых целевые ориентиры связаны с повышением уровня культуры, развитием определенных личностных качеств, способности к социализации.

Ограничениями исследования можно считать далеко не полный охват регионов Российской Федерации, определенную субъективность при выборе образовательных организаций в исследованных регионах, связанную со степенью доступности этих образовательных организаций и готовностью администраций к проведению исследования.

A study in 37 educational organizations in 9 regions of the Russian Federation revealed five main groups of learning targets in order of frequency of their occurrence. There are higher educational achievements, relevance to the goals of the new FSES, personal development, raising the level of culture, development of project and research skills.

**Keywords:** training, target guidelines, teaching teams, vision of the future, types of educational organizations.

## Литература

1. Ансимова, Н. П. Ценностно-смысловая основа педагогической деятельности: сравнительный анализ отношения педагогов и учащихся педагогических классов / Н. П. Ансимова, Т. В. Ледовская, Н. Э. Солянин // Психологическая наука и образование. — 2022. — Т. 27, № 1. — С. 37–51. — <https://doi.org/10.17759/pse.2022270104>  
*Ansimova, N. P. Cennostno-smý'slovaya osnova pedagogicheskoy deyatel'nosti: sravnitel'ny'j analiz otnosheniya pedagogov i uchashhixsya pedagogicheskix klassov / N. P. Ansimova, T. V. Ledovskaya, N. E. Soly'nin // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2022. — T. 27, № 1. — S. 37–51. — <https://doi.org/10.17759/pse.2022270104>*
2. Вачков, И. В. Сравнительный анализ целей обучения в образовательных организациях современной России / И. В. Вачков // Проблемы современного образования. — 2016. — № 4. — С. 80–86.  
*Vachkov, I. V. Sravnitel'ny'j analiz celej obucheniya v obrazovatel'ny'x organizaciyax sovremennoj Rossii / I. V. Vachkov // Problemy` sovremennogo obrazovaniya. — 2016. — № 4. — S. 80–86.*
3. Выявление ценностно-смысловых ориентиров профессиональной педагогической деятельности с позиции социально-профессиональной общности современного учительства / И. Г. Харисова, Т. В. Макеева, Е. И. Казакова, И. Ю. Тарханова // Science for Education Today. — 2021. — Т. 11, № 5. — С. 7–26. — DOI: 10.15293/2658-6762.2105.01  
*Vy'явление cennostno-smý'slovy'x orientirov professional'noj pedagogicheskoy deyatel'nosti s pozicii social'no-professional'noj obshhnosti sovremennogo uchitel'stva / I. G. Harisova, T. V. Makeeva, E. I. Kazakova, I. Yu. Tarханova // Science for Education Today. — 2021. — T. 11, № 5. — S. 7–26. — DOI: 10.15293/2658-6762.2105.01*
4. Митина, Л. М. Личностно-профессиональное развитие педагога: современное осмысление и инновационная практика / Л. М. Митина // Вестник практической психологии образования. — 2022. — Т. 19, № 2. — С. 9–19. — <https://doi.org/10.17759/bppe.2022190201>  
*Mitina, L. M. Lichnostno-professional'noe razvitie pedagoga: sovremennoe osmy'slenie i innovacionnaya praktika / L. M. Mitina // Vestnik prakticheskoy psixologii obrazovaniya. — 2022. — T. 19, № 2. — S. 9–19. — <https://doi.org/10.17759/bppe.2022190201>*

УДК 159.9

DOI: 10.51944/20738528\_2024\_1\_80

EDN: HSHWAU

*М. М. Дмитриева, С. В. Умнов, Д. А. Подольский*

### **Использование инструмента самооценки для анализа образовательного эффекта дистанционных обучающих программ**

*М. М. Dmitrieva, S. V. Umnov, D. A. Podolskiy*

### **Using a Self-Assessment Tool to Analyze the Educational Effect of Distance Learning Programs**

Самооценка является ненадежным инструментом выявления прогресса в обучении, считается по результатам некоторых исследований. Среди главных недостатков самооценки авторы называют подверженность фактору социальной желательности и недостаточную объективность данных по сравнению с тестами на знания. Тем не менее

существуют данные, показывающие, что подготовленный эксперт может эффективно использовать самооценку как инструмент оценки образовательного эффекта. Способность к адекватной самооценке является важным качеством любого специалиста. Самооценка может быть эффективным инструментом анализа прогресса слушателей в рамках реализации дистанционных образовательных программ. При этом в качестве критериев оценки могут выступать не только сами целевые качества (знания, навыки, компетенции), но и навык их критической оценки.

**Ключевые слова:** самооценка, оценка эффективности, образовательные программы.

## Введение

В качестве результата образовательной программы чаще всего рассматриваются полученные участниками знания или изменения в их навыках и умениях решать определенный круг задач. В рамках проведения очных образовательных программ тьютор или тренер может наблюдать за изменением в поведении участников и делать выводы о динамике в освоении требуемых навыков. Но при реализации дистанционных образовательных программ образовательный эффект и изменения в поведении участника зачастую могут быть скрыты от тренера. При этом отсутствие своевременных данных о прогрессе участников может негативно сказываться на эффективности реализации программы. Одним из инструментов, который можно использовать для оценки как промежуточных, так и итоговых результатов программы, является самооценка. Самооценка подразумевает, что слушатели программы самостоятельно оценивают выраженность своих качеств или характеристик (навыков). Однако самооценка прогресса в обучении не всегда может отображать реальный прогресс или изменения в компетенциях участников образовательных программ. В случае самостоятельной оценки своих компетенций участники склонны преувеличивать уровень развития своих знаний и навыков. Уменьшить влияние социальной желательности могут специальная подготовка слушателей, обучение навыкам самооценки, а также стимулирование более осознанного подхода к анализу своих знаний и навыков. Способность адекватно оценивать свои компетенции является важным аспектом профессионализма. Критическое отношение к себе, способность определить слабые стороны в части развития компетенций позволяют слушателю более эффективно обучаться и наращивать свои знания и навыки. Именно поэтому многие организации целенаправленно развивают способность сотрудников к критическому мышлению и анализу своих сильных и слабых сторон. Один из способов достичь этой цели — проведение обучения с последующей оценкой полученных знаний, навыков, качественных изменений в поведении и мышлении.

Самооценка в зависимости от целей ее использования может подразделяться на «резюмирующую» (позволяет оценить образовательный эффект программы, участники самостоятельно выставляют себе баллы за проделанную работу или оценивая уровень развития своих компетенций) и «формирующую» (самооценка используется для пересмотра учебного процесса и его изменения). Наиболее часто на практике

применялся подход, в котором самооценка использовалась для оценки образовательного результата слушателей. В исследованиях приводятся данные, показывающие связь между самооценкой своей работы, сделанной студентами, и оценками, которые были поставлены преподавателями [13]. Данные по самооценке, которые собираются в рамках дистанционной образовательной программы, позволяют получить обратную связь по качеству обучения [2; 8; 27; 31]. Так, опубликованные ранее исследования выявили, что использование самооценки является важнейшим условием реализации модели саморегулируемого обучения (self-regulated learning, SRL) и повышения мотивации слушателей [24; 31]. Саморегулируемое обучение предполагает активную роль студентов не только в усвоении материала, но и в контроле и оценке своей работы.

Использование самооценки как инструмента развития в рамках образовательных программ стало особенно актуально в связи с последними трендами: многие специалисты проходят обучение на протяжении всей своей профессиональной карьеры, сам образовательный процесс стал в большей степени сфокусирован на самостоятельном изучении и усвоении материала. В процессе саморегулируемого обучения метод самооценки — заключительный этап, хотя, по мнению отдельных специалистов, это фундаментальный навык, который лежит в основе реализации модели саморегулируемого обучения в принципе. Дистанционное образование, которое повсеместно внедрялось в ходе пандемии COVID-19, во многом полагается на самостоятельное усвоение материала.

Резюмирующая самооценка предполагает следующие формы активности слушателя программы: определение критериев оценивания; определение объема и качества информации, которую можно получить в процессе оценки; рефлексия на основе полученной обратной связи. Таким образом, была сформулирована циклическая модель самооценки [34].

Очевидная особенность метода самооценки связана с тем, что оценивающий одновременно является оцениваемым. D. Boud [5] отметил, что эффективность самооценки возрастает, если в процесс самооценки включена обратная связь от преподавателей и других слушателей (при этом надо учитывать, что оценка учителей менее лояльна, чем оценка коллег). Обратная связь и совместное обсуждение по результатам самооценки помогают обучающимся снизить предвзятость и увеличить точность оценки. По мнению исследователя, самооценка не должна рассматриваться как изолированный индивидуальный процесс.

Многие исследователи также подчеркивают, что на достоверность результатов самооценки влияет и то, что студентов не обучают методу самооценки [1; 23; 26]. В результате студенты могут применять неподходящие критерии, модели оценки или упускать некоторые факторы из виду при оценивании результатов своей работы. Без адекватного ознакомления с процедурой (правилами и принципами самооценки) может быть затруднительно проводить точную и реалистичную оценку. Кроме того, необходимо учитывать, что если самооценка в рамках образовательной программы требует значительных усилий от слушателей, то в



результате может снижаться мотивация студентов. Взгляд на самооценку как на навык, который может быть выработан и развит, был предложен еще в 1989 г. и впоследствии поддерживался другими авторами [4; 21]. Любопытно, что студенты со средней успеваемостью получают больше всего пользы от самооценки, а студенты с самой низкой успеваемостью — меньше всего [6]. Это можно объяснить тем, что у студентов с высокой успеваемостью меньший потенциал к росту (нельзя получить оценку выше, чем максимальный балл). В то же время результаты некоторых исследований прямо свидетельствуют о том, что наиболее мотивированные студенты используют метод самооценки в качестве значимой стратегии обучения [17].

Ценность самооценки как инструмента обучения выразили Zi Yan с соавторами [34] в своей статье с помощью китайской поговорки: «Научить рыбачить лучше, чем дать рыбу». Суть этого высказывания в данном контексте заключается в долгосрочном эффекте самооценки по сравнению с оценкой обучающегося преподавателем. В случае оценки работы преподавателем студент получает результат в готовом виде, что не требует от него работы по рефлексии и анализу продукта своего труда. В ситуации самооценки студент смотрит на свою работу через призму заданных критериев и может самостоятельно выявить потенциальные ошибки и недочеты.

Zi Yan [33] предложил три варианта использования самооценки в рамках реализации образовательных программ:

- 1) самооценку как способность личности оценивать собственные знания, навыки или деятельность;
- 2) самооценку как альтернативный метод резюмирующей оценки;
- 3) самооценку как стратегию обучения.

В некоторых исследованиях были осуществлены попытки определить предикторы, которые связаны с использованием самооценки обучающимися. Исследователи в настоящее время не могут прийти к согласию о степени точности самооценки, что неудивительно, так как в различных работах приводятся данные об использовании самооценки для анализа различных видов деятельности (решение математических задач, работа в команде, устная презентация и т. д.). Как правило, точность результатов самооценки определяется значением коэффициента корреляции между оценками обучающегося и оценками стороннего наблюдателя. С этим связана другая проблема использования метода самооценки: при подобном сравнении приходится исходить из условия, что оценивающие последовательны в своем мнении и используют если не одинаковые, то схожие критерии, а это далеко не всегда так [32]. Кроме того, нельзя забывать, что поведение обучающихся в процессе оценки и отношение к нему может изменяться, если они знают, что им придется себя оценивать (к примеру, учащиеся с развитыми навыками могут быть более требовательны к себе, чем учащиеся с неразвитыми) [7]. Кроме индивидуальных особенностей в поведении, существуют особенности, свойственные группам людей, объединенных по признаку пола, успеваемости и т. д. Так, согласно некоторым исследованиям

женщины в большей степени склонны сомневаться в своей эффективности [14; 22]. В то же время другие исследования частично опровергают эти данные [11; 28].

Некоторые работы свидетельствуют, что оценка обучающегося со стороны других таких же обучающихся (или коллег), как правило, более точная, чем самооценка [25]. Это говорит о том, что часто студенты могут определять позитивные и негативные качества, но затрудняются использовать те же критерии применительно к себе. Менее успешные студенты склонны к самооправданию, в то время как более успешные более требовательны к себе. В среднем, однако же, респонденты оценивают себя выше, чем сторонние наблюдатели (например, учителя). Повысить эффективность самооценки можно с помощью конкретизации набора критериев оценивания.

Рассмотрим подробнее особенности дистанционного обучения. Дистанционное обучение предстает собой изменение фундаментальной ориентации среды обучения. Традиционные, физически присутствующие классы и педагогические практики предполагают отношения инструктора и ученика лицом к лицу. В рамках дистанционного обучения эти физически и социально непосредственные учебные контексты трансформируются в технологическое посредничество в общении между учителем и учениками [10; 16; 19]. При реализации дистанционного обучения студент и преподаватель не будут физически присутствовать в одном и том же месте.

Дистанционное обучение не создавалось с нуля в период пандемии COVID-19 — оно существовало задолго до него. Так, уже в 2017 г. каждый пятый студент в США проходил по меньшей мере один онлайн-курс за период своего обучения [15]. Однако необходимость повсеместного его внедрения сделала еще более явными как сильные стороны этого метода, так и недостатки. В частности, фокус высшего образования резко сместился с «поставщика» (то есть преподавателей) на обучающегося, при этом методы измерения знаний принципиально изменились не настолько же сильно. К примеру, количество часов посещения и физическое присутствие не переводятся в полной мере в онлайн-среду. Традиционно качество образования измерялось в таких параметрах, как результаты обучения, отношение к обучению и удовлетворенность. Первое главным образом касается качества и объема усвоенного материала, которое не ограничивается лишь достигаемым результатом (получаемыми оценками), но также включает в себя впечатления обучающегося. Высокая мотивация к обучению, согласно многим исследованиям, позитивно влияет на результаты [3]. Удовлетворенность обучением часто ассоциируется с успешным окончанием онлайн-курсов в целом [18]. Все эти факторы неразрывно связаны друг с другом и оказывают влияние на эффективность обучения. Одно из исследований показало, что в дистанционном образовании в период пандемии положительное влияние на результаты обучения оказали диалог между студентами и дизайн образовательного курса, в то время как поддержка университета и диалог с

инструктором (главным образом из-за доступности материалов онлайн в любой момент времени и необходимости в непосредственном взаимодействии) нет. При этом последнее остается критическим компонентом дистанционного обучения и является предиктором его эффективности. Полученные высокие результаты и высокая мотивация к обучению приводят в итоге к большей удовлетворенности пройденным обучением.

Внедрение дистанционного образования традиционно предполагает необходимость наличия технологической инфраструктуры и материалов для обучения, представленных в наиболее подходящих формах. Например, исследование, проведенное в Индонезии, показало, что студенты позитивно относятся к отсутствию необходимости посещать занятия, доступности платформы и материалов для обучения. Однако большинство указало на несоответствие тематики занятий учебному плану при сравнительно высокой удовлетворенности качеством предоставляемого контента [29].

В настоящее время дистанционное образование, введенное из-за необходимости, часто критикуется. Оно имеет огромное количество сложностей и проблем. F. Ferri с соавторами [12] классифицировали их, разделив на три группы. На уровне учителей играют роль недостаточный уровень профессионального развития и нежелание использовать технологии, предпочтение традиционных методов обучения. Второй фактор связан с отсутствием обучающих программ в сфере информационных технологий, недостатком финансирования. Существуют проблемы несоответствия целей обучения и имеющихся для его реализации ресурсов. Для обучающихся сложности возникают со стимулированием образовательного процесса, выбором эффективных материалов и наиболее подходящих способов усвоения информации.

C. Notar, J. Wilson и K. Ross [20] выделили 13 факторов, которые необходимо учитывать при разработке программы дистанционного обучения, среди них:

- 1) интеграция различных образовательных активностей в единый сценарий проведения курса;
- 2) задействование продуктивных и глубоких методов обучения;
- 3) использование визуального сопровождения вместо текста;
- 4) включение информации, необходимой для решения проблем в контексте обучения;
- 5) предоставление студентам возможности самостоятельно принять решение в учебной задаче, только после собственного решения студент может увидеть решение эксперта;
- 6) непротиворечивое сочетание различных концепций и принципов при подготовке материалов для слушателей;
- 7) предоставление информации с разных точек зрения;
- 8) поощрение активного обучения;
- 9) стимулирование взаимодействия между обучающимися путем предоставления задач, для решения которых необходимо работать в команде;

- 10) поддержание постоянной оценки себя (self-assessment);
- 11) оказание поддержки слушателей в критические моменты для преодоления присутствующих в процессе обучения преград;
- 12) предоставление студентам возможности получить отзыв экспертов на свою работу;
- 13) использование жизненных историй и личного опыта в контексте обучения.

### **Описание исследования**

В программе приняли участие 152 сотрудника компании (среди слушателей мужчины составили 62 %, женщины — 38 %, средний возраст слушателей программы — 31,7 года). Из них оценку на выходе заполнили 32 участника (21 % от общего количества участников программы). Для оценки эффекта образовательной программы использовался инструмент самооценки слушателями своих компетенций до и после прохождения курса. Был разработан список характеристик, которые участники программы оценивали два раза: до и после окончания программы. Критерии для оценки были разработаны на основе серии экспертных интервью с кураторами и преподавателями образовательных треков. Эксперты выбирали компетенции, которые, с их точки зрения, могли бы измениться в рамках образовательной программы. Так, все выбранные критерии отражали специфику образовательной активности слушателей в рамках треков. Все критерии были сформулированы в компетентностном ключе, предполагающем наличие возможности наблюдать указанные характеристики в поведении. Авторами был составлен единый список, который включал в себя 13 показателей. Участникам программы предлагалось оценить степень выраженности у себя данных показателей по 10-балльной шкале — от 1 (данное качество не выражено) до 10 (максимальная степень выраженности соответствующего качества). Все показатели были сформулированы как навыки или умения, которые могли потенциально измениться у слушателей по результатам обучения.

### **Результаты**

Результаты сравнения средних значений выраженности у слушателей оцениваемых навыков и умений до и после программы представлены в табл. 1.

Из таблицы видно, что на выходе из программы участники были склонны оценивать свои умения и навыки ниже, чем до программы. Единственным исключением стала характеристика «Умение исследовать проблему», которая, по мнению участников, была в большей степени выражена после программы, чем до нее. Наибольшие различия наблюдались в отношении характеристик «Навыки рефлексии» и «Креативность». Данный результат может быть обусловлен

как тем, что участники стали более критичны в отношении оценки упомянутых навыков, так и дистанционным форматом обучения. В исследованиях, сопоставляющих очное и дистанционное обучение, отмечается, что в случае последнего наблюдается меньшая удовлетворенность результатом и, учитывая отсутствие традиционного личного формата общения преподавателя и студента, снижается вовлеченность в обучение [9].

Таблица 1

**Результаты оценки участниками навыков и умений до и сразу после программы**

Показатели	До		После	
	среднее	std отклонение	среднее	std отклонение
Любознательность	8,7	0,95	8,2	1,21
Умение трансформировать идеи в решения	8,3	0,95	7,8	1,24
Креативность	7,9	0,99	7,2	1,51
Умение управлять собственным развитием	8,0	1,05	7,4	1,04
Умение решать проблемы	8,4	1,07	8,2	1,15
Готовность обсуждать и думать совместно	9,1	1,29	8,6	1,00
Навыки обоснования и аргументации своей позиции	8,2	1,40	7,9	1,36
Аналитические способности	8,3	1,25	8,1	1,59
Критическое мышление	7,7	1,34	7,6	1,39
Умение исследовать проблему	7,8	0,92	8,2	1,21
Понимание себя	8,0	1,33	7,5	1,29
Навыки рефлексии	8,0	1,25	7,2	1,76
Осознанная жизненная позиция	8,1	1,37	7,9	1,68

Мы отдельно изучили параметры обучения, характеризующие ожидания участников до обучения, и их оценку после прохождения обучения (табл. 2).

Таблица 2

**Результаты оценки участниками параметров обучения до и сразу после программы**

Параметры обучения	До	После
Применение знаний на практике	8,0	7,9
Новизна информации	8,2	8,2
Польза от работы с литературой	8,2	8,3
Полезность презентаций	8,6	8,7
Общая активность в рамках программы	7,6	6,8
Активность в рамках дискуссий с тьютором	7,4	6,2
Активность в рамках дискуссии с участниками	6,5	5,3
Работа с литературой	7,8	8,2
Результат обучения: повышение мотивации	8,3	7,6
Результат обучения: новые идеи	8,2	7,8
Результат обучения: эффективность в работе	8,1	7,2
Результат обучения: понимание своих целей	8,1	8,1
Результат обучения: понимание себя	8,1	8,1

На основе полученных данных мы можем сказать, что участники по-разному оценивают полезность различных элементов курса. Так, участники в большей степени оценивали полезность презентаций, нежели эффективность работы с литературой. Это может быть объяснимо дистанционным форматом обучения.

Как и в других наших работах, мы наблюдали эффект переоценки своей потенциальной активности в рамках образовательной программы. Мы измеряли его через оценку участниками времени, которое они готовы инвестировать в свое обучение в рамках программы. Так, среднее значение количества часов, которое участники готовы посвятить обучению, составило 4,3 ч. При этом реальное время, которое участники уделяли обучению в неделю, составило по их субъективным оценкам 3,1 ч.

Важно отметить, что в наибольшей степени соответствующими ожиданиям участников результатами программы были «Понимание своих целей» и «Понимание себя». Мы можем предположить, что данные факторы в меньшей степени зависят от формата программы, нежели от ее содержания.

## Дискуссия

Студентам в рамках дистанционного обучения может требоваться больше мотивации для достижения образовательных целей, чем традиционным студентам. Учитывая дополнительные усилия, которые, как считается, требуются для дистанционного обучения (освоения технологии курса), оценки достижений дистанционного обучения могут быть продуктом более высокого уровня мотивации. Таким образом, дистанционный формат, несмотря на соответствие программы очному курсу, может иметь различные образовательные эффекты. Для отдельной оценки эффекта содержания программы и формата требуются дополнительные исследования.

Важно подчеркнуть, что существующие исследования, связывающие различные личностные факторы (критическое мышление, навыки рефлексии), проводились в сфере образования медицинских сестер, но в значительно меньшей степени затрагивали бизнес-образование. Тем не менее полученные данные позволяют говорить о высоком уровне влияния рефлексии и осознанности на эффективность обучения. Наши данные свидетельствуют о том, подобные качества также являются предикторами эффективности использования самооценки как инструмента оценки эффективности обучения.

## Выводы

- На основе полученных данных мы можем сделать следующие выводы:
1. Использование самооценки в рамках дистанционных образовательных программ позволяет выявить изменения в оцениваемых компетенциях участников. При этом образовательный эффект



может заключаться в повышении уровня критичности в оценке собственной компетенции. Дистанционные образовательные программы, не предполагающие прямого взаимодействия с тьютором, могут в большей степени сказываться на умениях самостоятельно исследовать проблему и на аналогичных компетенциях, ориентированных прежде всего не на приобретение знаний, а на развитие инструментов конструирования собственной картины проблемной ситуации.

2. Образовательные программы, нацеленные на формирование мета-навыков, нуждаются в особой системе оценки, позволяющей увидеть потенциальный образовательный эффект. Наши данные позволяют говорить о том, что ключевыми показателями оценки в этой ситуации может выступать оценка изменений в целеполагании и понимании себя. Такие показатели, как «Повышение мотивации», «Креативность» или «Эффективность в работе», измеренные в коротком временном промежутке после окончания программы, не могут позволить оценить потенциальный образовательный эффект.

Self-esteem is an unreliable outcome of educational progress, according to some studies. Among the main disadvantages of self-assessment, the authors name the progressiveness of the social expediency factor and the lack of objectivity of the data compared to knowledge tests. However, there is evidence which shows that a trained evaluator can effectively use self-assessment as a tool for assessing educational impact. The ability to adequately self-assess is an important quality of any specialist. Self-assessment can be an effective tool for analyzing the progress of students in the implementation of distance learning programs. In this case, not only the target qualities themselves (knowledge, skills, competencies), but also the skill of their critical assessment can act as evaluation criteria.

**Keywords:** self-assessment, performance assessment, educational programs.

## Литература

1. *Andrade, H.* Promoting learning and achievement through self-assessment / H. Andrade, A. Valtcheva // *Theory into Practice*. — 2009. — Vol. 48, № 1. — P. 12–19.
2. *Andrade, H.* Feedback in the context of self-assessment / H. Andrade // *Cambridge Handbook of Instructional Feedback* / ed. by A. Lipnevich, J. Smith. — Cambridge, 2018. — P. 376–408.
3. *Ashforth, B. E.* Socialization tactics, proactive behavior, and newcomer learning : Integrating socialization models / B. E. Ashforth, D. M. Sluss, A. M. Saks // *Journal of Vocational Behavior*. — 2007. — Vol. 70, № 3. — P. 447–462.
4. *Boud, D.* Quantitative studies of student self-assessment in higher-education : A critical analysis of findings / D. Boud, N. Falchikov // *Higher Education*. — 1989. — Vol. 18, № 5. — P. 529–549.
5. *Boud, D.* Avoiding the traps : Seeking good practice in the use of self-assessment and reflection in professional courses / D. Boud // *Social Work Education*. — 1999. — Vol. 18, № 2. — P. 121–132.
6. *Boud, D.* Does student engagement in self-assessment calibrate their judgement over time? / D. Boud, R. Lawson, D. G. Thompson // *Assessment and Evaluation in Higher Education*. — 2013. — Vol. 38, № 8. — P. 941–956.
7. *Brown, G. T. L.* Student self-assessment / G. T. L. Brown, L. R. Harris // *The SAGE handbook of research on classroom assessment* / ed. by J. H. McMillan. — Thousand Oaks, 2013. — P. 367–393.

8. *Brown, G. T. L.* The future of self-assessment in classroom practice : Reframing self-assessment as a core competency / G. T. L. Brown, L. R. Harris // *Frontline Learning Research*. — 2014. — Vol. 2, № 1. — P. 22–30.
9. Comparing Student Satisfaction with Distance Education to Traditional Classrooms in Higher Education : A Meta-Analysis / M. Allen, J. Bourhis, N. Burrell, E. Mabry // *The American Journal of Distance Education*. — 2002. — Vol. 16, № 2. — P. 83–97. — DOI: 10.1207/S15389286AJDE1602\_3
10. Computer-Mediated communication and the online classroom / ed. by Z. L. Berge, M. P. Collins. — Cresskill, NJ : Hampton Press, 1995. — Vol. 1. Overview and perspectives. — 250 p.
11. *De Grez, L.* How effective are self- and peer assessment of oral presentation skills compared with teachers' assessments? / L. De Grez, M. Valcke, I. Roozen // *Active Learning in Higher Education*. — 2012. — Vol. 13, № 2. — P. 129–42.
12. Distant Learning : Open Challenges and Evolution / F. Ferri, A. D'Andrea, P. Grifoni, T. Guzzo // *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. — 2018. — Vol. 17, № 8. — P. 78–88. — DOI: 10.26803/ijlter.17.8.5
13. *Falchikov, N.* Student Self-Assessment in Higher Education : A Meta-Analysis / N. Falchikov, D. Boud // *Review of Educational Research*. — 1989. — Vol. 59, № 4. — P. 395–430.
14. *González-Betancor, S. M.* Self-assessment accuracy in higher education : The influence of gender and performance of university students / S. M. González-Betancor, A. Bolívar-Cruz, D. Verano-Tacoronte // *Active Learning in Higher Education*. — 2017. — Vol. 20, № 3. — 146978741773560. — DOI: 10.1177/1469787417735604
15. Higher Education during the Pandemic : The Predictive Factors of Learning Effectiveness in COVID-19 Online Learning / J. T. Y. Tsang, M. K. P. So, A. C. Y. Chong [et al.] // *Education Sciences*. — 2021. — Vol. 11, № 8. — P. 446–461. — DOI: 10.3390/educsci11080446
16. *Hiltz, S. R.* The virtual classroom : Learning without limits via computer networks / S. R. Hiltz. — Norwood, NJ : Ablex Publishing, 1994. — 408 p.
17. *Ibabe, I.* Online self-assessment with feedback and metacognitive knowledge / I. Ibabe, J. Jauregizar // *Higher Education*. — 2010. — Vol. 59, № 2. — P. 243–258.
18. Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses / Y.-C. Kuo, A. E. Walker, K. E. Schroder, B. R. Belland // *The Internet and Higher Education*. — 2014. — Vol. 20. — P. 35–50.
19. *Kuehn, S. A.* Computer-mediated communication in instructional settings : A research agenda / S. A. Kuehn // *Communication Education*. — 1994. — Vol. 43, № 2. — P. 171–183. — DOI: 10.1080/03634529409378974
20. *Notar, C. E.* Distant learning for the development of higher-level cognitive skills / C. E. Notar, J. D. Wilson, K. G. Ross // *Education*. — 2002. — Vol. 122, № 4. — P. 642–648.
21. *Pajares, F.* Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings / F. Pajares // *Review of Educational Research*. — 1996. — Vol. 66, № 4. — P. 543–578.
22. *Pallier, G.* Gender differences in the self-assessment of accuracy on cognitive tasks / G. Pallier // *Sex Roles*. — 2003. — Vol. 48, № 5/6. — P. 265–76.
23. *Panadero, E.* The future of student self-assessment : A review of known unknowns and potential directions / E. Panadero, G. T. L. Brown, J. W. Strijbos // *Educational Psychology Review*. — 2016. — Vol. 28, № 4. — P. 803–830.
24. *Panadero, E.* Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy : Four meta-analyses / E. Panadero, A. Jonsson, J. Botella // *Educational Research Review*. — 2017. — Vol. 22. — P. 74–98.
25. Relationships between student characteristics and self-peer and tutor evaluations of oral presentations / A. M. Langan, D. M. Shuker, W. R. Cullen [et al.] // *Assessment and Evaluation in Higher Education*. — 2008. — Vol. 33, № 2. — P. 179–90.

26. Ross, J. A. The reliability, validity, and utility of self-assessment / J. A. Ross // Practical Assessment Research and Evaluation. — 2006. — Vol. 11, № 10. — P. 1–13.
27. Self-grading and peer-grading for formative and summative assessments in 3rd through 12th grade classrooms : A meta-analysis / C. E. Sanchez, K. M. Atkinson, A. C. Koenka [et al.] // Journal of Educational Psychology. — 2017. — Vol. 109, № 8. — P. 1049–1066.
28. Sellnow, D. D. The role of gender in perceived speaker competence : An analysis of student peer critiques / D. D. Sellnow, K. P. Treinen // Communication Education. — 2004. — Vol. 53, № 3. — P. 286–96.
29. Sfenrianto, S. E-Learning Effectiveness Analysis in Developing Countries : East Nusa Tenggara, Indonesia Perspective / S. Sfenrianto, E. Tantrisna, H. Akbar // Bulletin of Electrical Engineering and Informatics. — 2018. — Vol. 7, № 3. — P. 417–424. — DOI: 10.11591/eei.v7i3.849
30. Student self-assessment: why do they do it? / Zi Yan, G. Brown, C.-K. Lee, X.-L. Qiu // Educational Psychology. — 2020. — Vol. 40, № 4. — P. 509–532. — DOI: 10.1080/01443410.2019.1672038
31. The effects of technical difficulties on learning and attrition during online training / T. Sitzmann, K. Ely, B. S. Bell, K. N. Bauer // Journal of Experimental Psychology : Applied. — 2010. — Vol. 16, № 3. — P. 281–292.
32. Ward, M. Measuring self-assessment : Current state of the art / M. Ward, L. Gruppen, G. Regehr // Advances in Health Sciences Education. — 2002. — Vol. 7, № 1. — P. 63–80.
33. Yan, Zi. The self-assessment practices of Hong Kong secondary students : Findings with a new instrument / Zi Yan // Journal of Applied Measurement. — 2016. — Vol. 17, № 3. — P. 335–353.
34. Yan, Zi. A cyclical self-assessment process : Towards a model of how students engage in self-assessment / Zi Yan, G. T. L. Brown // Assessment and Evaluation in Higher Education. — 2017. — Vol. 42, № 8. — P. 1247–1262.

УДК 159.9

DOI: 10.51944/20738528\_2024\_1\_91

EDN: IGNSGS

*Т. Г. Плиев*

## **Взаимосвязь личностных характеристик работников сферы образования с феноменом «эмоциональное выгорание»**

*T. G. Pliev*

### **Relationship of Personal Characteristics of Education Workers with the Phenomenon of “Emotional Burnout”**

Проведен теоретический анализ научной литературы о взаимосвязи личностных особенностей работников сферы образования и эмоционального выгорания.

**Ключевые слова:** взаимосвязь, выгорание, феномен, синдром, факторы, детерминанты.

Повышение качества образовательного процесса в нынешних непростых условиях является первостепенной задачей современной образовательной политики Российской Федерации. В ее успешной

реализации важную роль играет психологическое благополучие участников образовательного процесса — работников сферы образования. Решая важную задачу передачи знаний и умений учащимся, педагог очень часто попадает в напряженные ситуации, характерные для его профессии. Регулярные когнитивные и эмоциональные нагрузки, высокая загруженность на работе, сложные межличностные отношения с коллегами, условия рабочей среды, специфика трудовой деятельности — все это педагог испытывает на себе, и при передаче знаний, навыков и умений учащимся впоследствии это может привести к печальному результату — феномену эмоционального выгорания, психологическому явлению, оказывающему отрицательное воздействие на общее психическое состояние и результативность трудовой деятельности людей, работающих в образовательной сфере. Негативные последствия выгорания чаще всего выражаются в неудовлетворенности собой и своей работой, близким окружением, в эмоционально-нравственной дезориентации, снижении профессиональной ответственности, а также в нарушении функций сердечно-сосудистых и других важных органов человеческого организма.

О сложном характере воздействия феномена выгорания на личность работника говорит и тот факт, что ученые разных стран по-разному трактуют характер проявления симптомов выгорания.

Поэтому исследование личностных характеристик заслуживает особого внимания для дальнейшего предотвращения или же снижения до минимума уровня отрицательного влияния последствий нелегкого труда на работников сферы образования.

Целью данной статьи является проведение теоретического анализа взаимосвязи индивидуальных характеристик людей, работающих в сфере образования, и феномена эмоционального выгорания.

Впервые понятие «эмоциональное выгорание» применил Х. Фрейдбергер в 1974 г. для характеристики здоровых людей, находящихся в тесном взаимодействии с реципиентами в эмоционально насыщенной атмосфере. На начальной стадии изучения термин «выгорание» трактовался как состояние изнеможения, недомогания, усталости. С накоплением более достоверных результатов исследований ученые стали связывать это явление с общим психосоматическим состоянием человека [15].

В нашей стране исследования по эмоциональному выгоранию начали проводиться сравнительно недавно, но последнее время исследователи все чаще начинают обращать внимание на его негативные последствия, по результатам которых создаются психологические программы коррекции, психологической профилактики, психологической реабилитации, социально-психологических тренингов и др.

Согласно выводам К. Маслач и С. Э. Джексона феномен выгорания представляет собой трехмерную конструкцию, включающую эмоциональное истощение, деперсонализацию, снижение личностных достижений, и проявляется либо в тенденции к негативной оценке самого себя в профессиональной сфере, либо же в редуцировании собственного досто-

инства, ограничении своих возможностей, ответственности перед другими, снятии с себя ответственности и перекладывании ее на других [22].

Один из наиболее авторитетных исследователей феномена эмоционального выгорания В. В. Бойко данное явление определяет как «...выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия» [3, с. 20].

Переходя к детерминантам, способствующим возникновению эмоционального выгорания, прежде всего необходимо отметить неоднозначность их трактовки и сложность выявления.

Одним из основных детерминантов возникновения выгорания, по мнению многих отечественных и зарубежных исследователей, являются индивидуальные характеристики работника.

И. А. Акиндинова и А. А. Баканова [1] к наиболее важным факторам формирования выгорания в коммуникативных профессиях из личностных характеристик человека относят следующие: авторитаризм как характерную черту интеллекта; эмоционально-волевые качества — эмоциональную неустойчивость, заниженную самооценку, низкий уровень стрессоустойчивости, повышенную чувствительность, предрасположенность к чувству вины, повышенный уровень самоконтроля, высокий уровень раздражительности; жизненные приоритеты и социальные нормы — строгое соблюдение норм, настойчивость, дисциплинированность, высокую степень порядочности, честности, взволнованность; избирательность по отношению к людям — мнительность, ревность, высокомерие, зависть, прямолинейность; особенность отношения к групповым нормам — зависимость от мнения других; интроверсию как особенность характера.

Значимая корреляция эмоционального выгорания и интровертированности в профессиях типа «человек — человек» обнаружена в работах М. В. Борисовой [4]. Здесь можно отметить, что работник с выраженной интровертированностью, выделяющийся сдержанностью, склонностью к уединению, дистанцированностью в общении, стремлением к насыщенной упорядоченности, может не соответствовать профессиональной деятельности учителя, наполненной разнообразными событиями, связанной эмоциями с потребностью в активном общении. Подобное несоответствие характерологических особенностей работника своим профессиональным качествам может вызвать эмоциональное истощение, психосоматическое утомление, что впоследствии может привести к ограничению контактов, а в случае невозможности этого лично отдалиться, изолироваться от чрезмерного общения.

М. А. Дмитриева [7] по взаимосвязи эмоционального выгорания и интроверсии выделяет работников с ярко выраженной интроверсией как наиболее предрасположенных к выгоранию, а возникновение комплекса симптомов выгорания, по ее мнению, способствует росту интровертированности, снижению степени трудоспособности, предпри-

имчивости, в частности коммуникативной активности, и ослаблению волевых характеристик человека.

Уровень эмоционального выгорания во многом зависит от поведенческих стилей, которые, в свою очередь, обуславливают степень выраженности экстраверсии. Такую взаимосвязь мы находим в работах Н. Е. Водопьяновой [6]. Она отмечает, что наиболее выраженное эмоциональное истощение и снижение личностных достижений наблюдаются у тех работников, которые в трудных жизненных ситуациях используют стили «избегание» и «приспособление», избегание решения проблем, то есть у замкнутых, необщительных личностей [там же, с. 443–463]. Экстравертированные работники, предпочитающие стили «компромисс» и «сотрудничество», менее подвержены выгоранию. Экстраверсия, по мнению автора, является одним из самых важных индивидуальных качеств в коммуникативных профессиях.

Противоречит Н. Е. Водопьяновой В. Е. Орёл [19], который одним из первых обнаружил обратную связь между экстраверсией, открытостью опыту, педантичностью, пунктуальностью с эмоциональным выгоранием, автор относит отмеченные личностные особенности к детерминантам выгорания.

Перечисленные автором личностные особенности, определяющие направленность на взаимодействие с другими людьми, профессиональную деятельность с высокой степенью добросовестного отношения к труду и направленностью только на него, способствуют близкому принятию проблем клиента и вовлечению в деятельность, что приводит к выгоранию.

Не подвергая сомнению результаты исследований указанных авторов, отметим, что эмоциональное выгорание — конструкт сложный и в его формировании, кроме интроверсии/экстраверсии, одновременно может участвовать целый ряд других детерминантов выгорания.

В теоретических источниках о влиянии личностных особенностей на степень выгорания содержатся результаты исследований, в которых ученые выявили универсальные факторы возникновения выгорания у некоторых типов личности. К таковым авторы исследований причисляют следующие характеристики: ригидность мышления, минимизацию ответственности, превалирование сопутствующих мотивов профессии, терминальную значимость материальных ценностей. В то же время запуск механизма формирования выгорания аналогичен у работников с разными показателями субъективного контроля и рефлексивности.

Исследования также выявили существенную значимость враждебности, косвенной агрессии, реактивной агрессии, обозначили важность воздействия на выгорание толерантности [20].

С нашей точки зрения, высокий уровень враждебности, косвенной агрессии, реактивной агрессии, толерантности способствует более быстрому воздействию перечисленных личностных характеристик на выгорание.

Высокая степень формирования эмоционального выгорания выявлена у работников, тяготеющих ко всеобщему доминированию



езде и во всем, к желанию соперничества, тенденции к быстрому темпу жизни.

По мнению Е. Г. Капитанец [10], к выгоранию больше всего предрасположены учителя, работающие с большим энтузиазмом, обладающие высокой ответственностью, нацеленностью на инновационный процесс. В то же время автором уточняется, что специфика работы может сказываться лишь на некотором уровне стрессовых факторов.

В понимании П. Н. Климова [11] из личностных особенностей, способствующих формированию выгорания, особое место занимают следующие индивидуальные характеристики:

- 1) предрасположенность человека к эмоциональной ригидности: выгорание возникает быстрее у менее реактивных и чувствительных, более эмоционально холодных и медленнее формируется у вспыльчивых, неуравновешенных людей с гибкой нервной системой;
- 2) интенсивное восприятие и переживание результатов профессиональной деятельности: выгоранию в большей степени подвержены люди с повышенной ответственностью за выполнение своих обязанностей, исполняемую роль;
- 3) отсутствие в профессиональной деятельности мотивации: работники теряют интерес к работе и жизнедеятельности в целом;
- 4) нравственные недостатки и дезориентация личности: недостаток моральных качеств может быть обусловлен неспособностью включить во взаимодействие с деловыми партнерами такие духовные качества, как порядочность, справедливость, искренность, открытость, уважение прав и достоинства другой личности.

С годами организм человека изнашивается как физически, так и психоэмоционально, возникает потребность в его восстановлении или же сохранении, использовании различных форм психологической защиты.

Выявленные автором универсальные детерминанты выгорания: ригидность мышления, высокая ответственность в работе, отсутствие мотивации, порядочность, справедливость, искренность, открытость, уважение прав и достоинства другого человека, с нашей точки зрения, могут способствовать быстрому возникновению и развитию эмоционального выгорания.

Среди важнейших личностных качеств, способствующих возникновению эмоционального выгорания, Е. В. Елфимова [8] выделяет следующие особенности: повышенную личностную тревожность, заниженную самооценку, внешний локус контроля, склонность к чувству вины, выраженную эмоциональную неустойчивость, пассивные, избегающие стратегии выхода из сложных жизненных ситуаций. По нашему мнению, перечисленные автором индивидуальные качества работника уже являются признаками выгорания.

Получены интересные данные о зависимости выгорания от эмоциональной чувствительности. Существование положительной связи между данной чертой личности и выгоранием подтверждается рядом

исследований, в которых отмечается опосредующая роль эмоциональной чувствительности в прогнозировании выгорания.

В пример можно привести сотрудников службы спасения, способных эмоционально влиять на других, «заражать» их своей энергией, но невосприимчивых к эмоциям других, имеющих бóльший риск подвергнуться себя выгоранию, что в результате будет негативно сказываться на их производительности труда (см.: [18, с. 98–99]).

Из зарубежных ученых следует отметить Х. Фрейденбергера, который из всех личностных характеристик человека, способствующих выгоранию, акцентирует наше внимание на отзывчивых, чувствительных, сопереживающих, восторженных личностях, оптимистах, ориентированных на социум и в то же время неуверенных, неуравновешенных, фанатичных, легко солидаризирующихся (см.: [12]).

Противоречит Х. Фрейденбергеру Э. Махер, который к провокаторам выгорания относит низкий уровень сопереживания, слабую мотивацию, авторитаризм, предрасположенность к эмоциональной холодности, склонность к интенсивности негативных переживаний в профессии (см.: [12]).

Часть ученых считают, что некоторые личностные черты при определенных обстоятельствах могут стать факторами профилактики выгорания [5].

С нашей точки зрения, наиболее полный перечень факторов профилактики выгорания представлен у А. Ю. Василенко [5], которая относит к ним следующие характерологические особенности:

- 1) высокую степень самореализации и альтруизма, являющуюся универсальным детерминантом профилактики выгорания. Выявлено воздействие высокого уровня значимости ценностей самореализации и альтруизма на снижение степени выгорания. Кроме того, высокий уровень значимости отмечается во всех типах личности;
- 2) специфические факторы профилактики:
  - профессиональную внутреннюю мотивацию, гибкость поведения, терминальную значимость творческой деятельности, наиболее существенную для эгоистов;
  - ценность совершенствования, развития — для альтруистов;
  - интернальность в области здоровья, в значительной степени связанную с самореализацией и спонтанностью;
  - коммуникативную рефлексию, существенно связанную с альтруизмом;
  - просоциальную направленность личности, систему положительных представлений об обществе — для всех типов личности;
  - рациональное отношение, доброжелательность, сопереживание, сочувствие, усиливающие мотивацию помогать.

\*\*\*

Наш проведенный анализ научной литературы показал взаимосвязь некоторых личностных особенностей и эмоционального выгорания. Из всех характерологических особенностей личности, оказывающих

влияние на возникновение эмоционального выгорания у людей, работающих в сфере образования, большинство ученых выделяет важность и значимость выраженности экстраверсии/интроверсии. Во многих исследованиях выявлено, что экстраверсия блокирует формирование выгорания, в то время как интроверсия является детерминантом его возникновения, поэтому у людей, имеющих склонность к общению и взаимодействию, способность защитить себя от вредных последствий проявляется в гораздо большей степени, чем у их коллег, обращенных к своему внутреннему миру. Но имеются и другие результаты исследований, доказывающие обратное, то есть экстраверсия и сопутствующие ей черты личности способствуют быстрому формированию выгорания.

Существующие разногласия авторов исследований мы можем объяснить тем, что феномен эмоционального выгорания — конструкт сложный и в его формировании могут участвовать не только личностные характеристики работника, но и множество других социально-психологических и организационных факторов выгорания.

В процессе анализа мы установили некоторые универсальные детерминанты выгорания. По нашему мнению, наиболее важными универсальными факторами выгорания являются следующие личностные особенности человека: высокий уровень интроверсии, высокий уровень экстраверсии, ригидность мышления, минимизация ответственности, превалирование сопутствующих мотивов профессии, терминальная значимость материальных ценностей и др.

Наши исследования также выявили значимость враждебности, косвенной агрессии, реактивной агрессии, высокого уровня сопереживания, высокой степени толерантности в формировании выгорания.

Одним из наиболее важных результатов наших исследований является определение универсальных факторов профилактики эмоционального выгорания.

С нашей точки зрения, из личностных особенностей человека наиболее важными универсальными детерминантами профилактики выгорания являются: стремление к самосовершенствованию, просоциальная направленность личности, доброжелательность, альтруизм, средний уровень сопереживания, средний уровень толерантности, бескорытность, высокий уровень значимости профессии и др.

Завершая анализ влияния личностных характеристик на уровень эмоционального выгорания, отметим, что выгорание — конструкт сложный и обуславливается не одним каким-либо отдельным фактором, а целым их комплексом. Поэтому необходимо подчеркнуть, что те спорные вопросы и проблемы, которые возникают при анализе влияния отдельных независимых факторов на уровень эмоционального выгорания, являются отражением совокупного влияния профессии, личностных особенностей и других характеристик.

A theoretical analysis of the scientific literature of the relationship between the personal characteristics of employees in the field of education and emotional burnout is carried out.

**Keywords:** relationship, burnout, phenomenon, syndrome, factors, determinants.

## Литература

1. Акиндинова, И. А. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности педагога: проявления и профилактика / И. А. Акиндинова, А. А. Баканова // Педагогические вести. — 2003. — № 5. — С. 30–34.

*Akindinova, I. A. E'mocional'noe vy'goranie v professional'noj deyatel'nosti pedagoga: proyavleniya i profilaktika / I. A. Akindinova, A. A. Bakanova // Pedagogicheskie vesti. — 2003. — № 5. — С. 30–34.*

2. Бладыко, А. В. Особенности эмоционального выгорания у учителей и преподавателей / А. В. Бладыко // Психология: традиции и инновации : матер. I Междунар. науч. конф. (г. Уфа, октябрь 2012 г.). — Уфа, 2012. — С. 34–39. — URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/35/2704/> (дата обращения: 07.08.2023).

*Blady'ko, A. V. Osobennosti e'mocional'nogo vy'goraniya u uchitelej i prepodavatelej / A. V. Blady'ko // Psixologiya: tradicii i innovacii : mater. I Mezhdunar. nauch. konf. (g. Ufa, oktyabr' 2012 g.). — Ufa, 2012. — С. 34–39. — URL: https://moluch.ru/conf/psy/archive/35/2704/ (data obrashheniya: 07.08.2023).*

3. Бойко, В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В. В. Бойко. — Санкт-Петербург : Питер, 1999. — 434 с.

*Bojko, V. V. Sindrom «e'mocional'nogo vy'goraniya» v professional'nom obshhenii / V. V. Bojko. — Sankt-Peterburg : Piter, 1999. — 434 s.*

4. Борисова, М. В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов / М. В. Борисова // Вопросы психологии. — 2005. — № 2. — С. 96–105.

*Borisova, M. V. Psixologicheskie determinanty' fenomena e'mocional'nogo vy'goraniya u pedagogov / M. V. Borisova // Voprosy' psixologii. — 2005. — № 2. — С. 96–105.*

5. Василенко, А. Ю. Самоактуализация личности как фактор профилактики синдрома эмоционального выгорания / А. Ю. Василенко // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. — 2011. — № 1 (4). — С. 35–39.

*Vasilenko, A. Yu. Samoaktualizaciya lichnosti kak faktor profilaktiki sindroma e'mocional'nogo vy'goraniya / A. Yu. Vasilenko // Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psixologiya. — 2011. — № 1 (4). — С. 35–39.*

6. Водопьянова, Н. Е. Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях : Психология здоровья / Н. Е. Водопьянова ; под ред. Г. С. Никифорова. — Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 2000. — 497 с.

*Vodop'yanova, N. E. Sindrom psixicheskogo vy'goraniya v kommunikativny'x professiyax : Psixologiya zdorov'ya / N. E. Vodop'yanova ; pod red. G. S. Nikiforova. — Sankt-Peterburg : Izd-vo SPbGU, 2000. — 497 s.*

7. Дмитриева, М. А. Профессиональное долголетие / М. А. Дмитриева // Психологические основы профессиональной деятельности : хрестоматия / сост. и общ. ред. В. А. Бодрова. — Москва, 2007. — С. 416–422.

*Dmitrieva, M. A. Professional'noe dolgoletie / M. A. Dmitrieva // Psixologicheskie osnovy' professional'noj deyatel'nosti : xrestomatiya / sost. i obshh. red. V. A. Bodrova. — Moskva, 2007. — С. 416–422.*

8. Елфимова, Е. В. Синдром эмоционального выгорания у медицинских работников / Е. В. Елфимова, М. А. Елфимов // Заместитель главного врача. — 2010. — № 3. — С. 102–111.

*Elfimova, E. V. Sindrom e'mocional'nogo vy'goraniya u medicinskih rabotnikov / E. V. Elfimova, M. A. Elfimov // Zamestitel' glavnogo vracha. — 2010. — № 3. — С. 102–111.*

9. Кайдина, М. С. Социальный интеллект и эмоциональное выгорание преподавателей средних специальных учебных заведений / М. С. Кайдина // Вестник Адыгей-

ского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. — 2012. — № 2. — С. 45–51.

*Kajdina, M. S.* Social'ny'j intellekt i e'mocional'noe vy'goranie prepodavatelej srednix special'ny'x uchebny'x zavedenij / M. S. Kajdina // Vestnik Ady'gejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psixologiya. — 2012. — № 2. — С. 45–51.

10. *Капитанец, Е. Г.* Исследование формирования синдрома эмоционального выгорания педагогов / Е. Г. Капитанец // Концепт. — 2015. — № 2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-formirovaniya-sindroma-emotsionalnogo-vygoraniya-pedagogov> (дата обращения: 20.02.2024).

*Капитанец, Е. Г.* Issledovanie formirovaniya sindroma e'mocional'nogo vy'goraniya pedagogov / E. G. Kapitanec // Koncept. — 2015. — № 2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-formirovaniya-sindroma-emotsionalnogo-vygoraniya-pedagogov> (data obrashheniya: 20.02.2024).

11. *Климов, П. Н.* Управление стрессом в профессиональной деятельности / П. Н. Климов // Кадровый менеджмент. — 2003. — № 6. — С. 24–27.

*Klimov, P. N.* Upravlenie stressom v professional'noj deyatel'nosti / P. N. Klimov // Kadrovyy' menedzhment. — 2003. — № 6. — С. 24–27.

12. *Котова, Е. В.* Профилактика синдрома эмоционального выгорания : учеб. пособие / Е. В. Котова. — Красноярск : Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2013. — URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2014/01/12/d5478cb846571c9d8e1844af240a75bb/kotova-ev-profilaktika-sindroma-emotsionalnogo-vyigoraniya-uchebnoe-posobie.pdf> (дата обращения: 02.05.2023).

*Kotova, E. V.* Profilaktika sindroma e'mocional'nogo vy'goraniya : ucheb. posobie / E. V. Kotova. — Krasnoyarsk : Krasnoyarskiy gosudarstvenny'j pedagogicheskij universitet im. V. P. Astaf'eva, 2013. — URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2014/01/12/d5478cb846571c9d8e1844af240a75bb/kotova-ev-profilaktika-sindroma-emotsionalnogo-vyigoraniya-uchebnoe-posobie.pdf> (data obrashheniya: 02.05.2023).

13. *Лукьянова, Н. А.* Профессиональное самосознание педагога и синдром эмоционального выгорания / Н. А. Лукьянова // Начальная школа: плюс до и после. — 2012. — № 4. — С. 72–74.

*Luk'yanova, N. A.* Professional'noe samosoznanie pedagoga i sindrom e'mocional'nogo vy'goraniya / N. A. Luk'yanova // Nachal'naya shkola: plyus do i posle. — 2012. — № 4. — С. 72–74.

14. *Майстренко, В. И.* Взаимосвязь синдрома эмоционального выгорания и степени удовлетворенности профессиональных потребностей учителей / В. И. Майстренко // Психологическая наука и образование. — 2010. — № 1. — С. 21–29.

*Majstrenko, V. I.* Vzaimosvyaz' sindroma e'mocional'nogo vy'goraniya i stepeni udovletvorennosti professional'ny'x potrebnostej uchitelej / V. I. Majstrenko // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2010. — № 1. — С. 21–29.

15. *Муздыбаев, К.* Психология ответственности / К. Муздыбаев. — Санкт-Петербург : OZON, 2010. — 248 с.

*Muzdy'baev, K.* Psixologiya otvetstvennosti / K. Muzydy'baev. — Sankt-Peterburg : OZON, 2010. — 248 s.

16. *Наличаева, С. А.* Связь самоактуализации и профессионального выгорания у педагогов / С. А. Наличаева // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. — 2011. — № 1. — С. 50–56.

*Nalichaeva, S. A.* Svyaz' samoaktualizacii i professional'nogo vy'goraniya u pedagogov / S. A. Nalichaeva // Vestnik Ady'gejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psixologiya. — 2011. — № 1. — С. 50–56.

17. Ожогова, Е. Г. Особенности синдрома «психического выгорания» у современных педагогов общеобразовательных школ / Е. Г. Ожогова, И. Н. Рассказова // Проблемы современного педагогического образования. — 2019. — Т. 65, № 3. — С. 301–304.

*Ozhogova, E. G. Osobennosti sindroma «psixicheskogo vy`goraniya» u sovremenny`x pedagogov obshheobrazovatel`ny`x shkol / E. G. Ozhogova, I. N. Rasskazova // Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. — 2019. — T. 65, № 3. — S. 301–304.*

18. Орёл, В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии : эмпирические исследования и перспективы / В. Е. Орёл // Психологический журнал. — 2001. — № 1. — С. 90–101.

*Oryol, V. E. Fenomen «vy`goraniya» v zarubezhnoj psixologii : e`mpiricheskie issledovaniya i perspektivy` / V. E. Oryol // Psixologicheskij zhurnal. — 2001. — № 1. — S. 90–101.*

19. Орёл, В. Е. Синдром психического выгорания личности / В. Е. Орёл. — Москва : Изд-во Института психологии РАН, 2005. — 330 с.

*Oryol, V. E. Sindrom psixicheskogo vy`goraniya lichnosti / V. E. Oryol. — Moskva : Izd-vo Instituta psixologii RAN, 2005. — 330 s.*

20. Ракицкая, А. В. Взаимосвязь и влияние характеристик личностной и ситуативной агрессии на проявление синдрома эмоционального выгорания у педагогов / А. В. Ракицкая // Философия и социальные науки. — 2014. — № 3. — С. 81–86. — URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/106204> (дата обращения: 07.04.2023).

*Rakiczkaya, A. V. Vzaimosvyaz` i vliyanie xarakteristik lichnostnoj i situativnoj agressii na proyavlenie sindroma e`mocional`nogo vy`goraniya u pedagogov / A. V. Rakiczkaya // Filosofiya i social`ny`e nauki. — 2014. — № 3. — S. 81–86. — URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/106204> (data obrashheniya: 07.04.2023).*

21. Редина, Т. Особенности эмоционального выгорания педагогов коррекционных центров / Татьяна Редина. — Москва : LAP Lambert Academic Publishing, 2017. — 236 с.

*Redina, T. Osobennosti e`mocional`nogo vy`goraniya pedagogov korrekcionny`x centrov / Tat`yana Redina. — Moskva : LAP Lambert Academic Publishing, 2017. — 236 s.*

22. Салогуб, А. М. Структура и содержание синдрома эмоционального выгорания в исследованиях зарубежных и отечественных ученых / А. М. Салогуб // Молодой ученый. — 2019. — № 5 (64). — С. 459–461.

*Salogub, A. M. Struktura i sodержanie sindroma e`mocional`nogo vy`goraniya v issledovaniyax zarubezhny`x i otechestvenny`x ucheny`x / A. M. Salogub // Molodoy ucheny`j. — 2019. — № 5 (64). — S. 459–461.*

23. Ушакова, Т. А. Социально-психологические и индивидуально-личностные детерминанты состояния профессионального «выгорания» специалистов социальной работы / Т. А. Ушакова // Отечественный журнал социальной работы. — 2012. — № 2. — С. 60–70.

*Ushakova, T. A. Social`no-psixologicheskie i individual`no-lichnostny`e determinanty` sostoyaniya professional`nogo «vy`goraniya» specialistov social`noj raboty` / T. A. Ushakova // Otechestvenny`j zhurnal social`noj raboty`. — 2012. — № 2. — S. 60–70.*

24. Харланова, Ю. В. Профессиональное выгорание педагогов: выявление и профилактика / Ю. В. Харланова // Психологическое сопровождение безопасности образовательной среды школы в условиях внедрения новых образовательных и профессиональных стандартов : матер. Всерос. заоч. науч. интернет-конференции : сб. науч. ст. / Центр экстренной психологической помощи МГППУ ; под ред. И. А. Баевой [и др.]. — Москва, 2015. — С. 94–98.

*Harlanova, Yu. V. Professional`noe vy`goranie pedagogov: vy`yavlenie i profilaktika / Yu. V. Harlanova // Psixologicheskoe soprovozhdenie bezopasnosti obrazovatel`noj sredy` shkoly` v usloviyax vnedreniya novy`x obrazovatel`ny`x i professional`ny`x standartov : mater.*



Vseros. zaoch. nauch. internet-konferencii : sb. nauch. st. / Centr e`kstretnoj psixologicheskoy pomoshhi MGPPU ; pod red. I. A. Baevoy [i dr.]. — Moskva, 2015. — S. 94–98.

25. *Хетагурова, А. К.* Социально-демографические и психологические факторы, влияющие на уход из профессии медицинских сестер на современном этапе / А. К. Хетагурова, Н. А. Касимовская // Экономика здравоохранения. — 2007. — № 2/3 (112). — С. 25–29.

*Xetagurova, A. K.* Social`no-demograficheskie i psixologicheskie faktory`, vliyayushhie na ugod iz professii medicinskix sester na sovremennom e`tape / A. K. Xetagurova, N. A. Kasimovskaya // E`konomika zdravooxraneniya. — 2007. — № 2/3 (112). — S. 25–29.

## СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

## SOCIAL PSYCHOLOGY

УДК 159.9

DOI: 10.51944/20738528\_2024\_1\_102

EDN: IGZBPQ

*М. В. Ермолаева, Д. В. Лубовский, А. П. Авдеева*

### **Личностные факторы инновационного поведения персонала**

*M. V. Ermolaeva, D. V. Lubovsky, A. P. Avdeeva*

### **Personal Factors of Personnel's Innovative Behavior**

Проведен теоретический анализ организационных, культурно-институциональных и личностных факторов инновационного поведения. Подробно рассмотрены личностные факторы, к которым относятся особенности мотивации, индивидуальная толерантность к неопределенности и креативность личности, ассертивность, самооэффективность, оптимизм и перспективное целеполагание. Показано, что значение личностных факторов, определяющих инновационное поведение, обусловлено его типами. Отмечено, что многопрофильный характер инновационного поведения персонала требует интеграции усилий людей с разными способностями, распределения функций в соответствии с рефлексией каждым своей командной роли, адекватных ему типов инновационной активности.

**Ключевые слова:** инновационное поведение, толерантность к неопределенности, ассертивность, самооэффективность, оптимизм, перспективное целеполагание.

В настоящее время инновационное поведение персонала находится в центре научных исследований, поскольку именно оно способствует формированию инновационного вектора развития организации, повышению качества ее деятельности, проявлению ее устойчивости в условиях усиления конкуренции [4; 9; 19]. Инновационное поведение рассматривается как инициативный, субъектный тип поведения, связанный с освоением новых принципов и способов деятельности, достижением новых рубежей в профессии, обнаружением более оптимальных моделей поведения и применением тактических приемов. Инновационное поведение определяет успешность деятельности, протекающей в условиях неопределенности, поскольку оно связано с нацеленностью на новое знание и изобретательность, со способностью к переобучению, с интеллектуальной гибкостью. С позиций инновационного пове-

дения важным является не столько порождение новой идеи, сколько ее отстаивание и внедрение в неожиданных и новых ситуациях, что предполагает проявление личностью большей гибкости и меньшей уязвимости [11]. В организационном контексте инновационное поведение, обуславливающее содержание и формы активности в рамках инновационного процесса, превращает самые разные способности к ней сотрудников в основной капитал организации [19; 23].

Исследователи инновационного поведения отмечают его сложную структуру, которая включает все виды деятельности сотрудников, способных амплифицировать инновационный процесс организации [2; 20]. Структура инновационного поведения отражает совокупность всех действий участников инновационного процесса, включающих их активное отношение к целям, процессу и следствиям инноваций [13]. Современные представления о многопрофильном характере инновационного поведения позволяют отнести к нему, с одной стороны, создание новой идеи, продвижение личной инициативы, готовность устранить препятствия на пути к достижению цели [10; 14], с другой — готовность к совместному участию в инновационном процессе, способность работать в команде инновационного проекта и вдохновлять креативными идеями коллег [18; 21; 22].

Современные исследователи выделяют типы инновационного поведения на различных основаниях. Так, О. Янсен [17] предложил классификацию на основе стадий жизненного цикла инноваций, среди которых: генерирование идеи, ее продвижение, связанное с преодолением сопротивления, и внедрение инновации, превращение ее в стандартный элемент производственного процесса. Анализ предложенной классификации позволяет заключить, что она не учитывает все многообразие инновационной активности организации, включающей не только поиск новых технологий и методов, новых целей и путей их достижения, но и создание ресурсов для постоянного наращивания инновационного потенциала, отстаивание новых идей в условиях повышающихся требований к соответствию должности, напряженности конкуренции, возрастания степени давления внутренней и внешней среды.

В соответствии с признанием многообразия проявления инновационного поведения нами была создана авторская классификация типов инновационного поведения, а также методика его исследования [3; 5; 7]. Типы инновационного поведения были выделены в соответствии с видами инноваций: радикальными (связанными с кардинальными переменами) и инкрементальными (частичными, локальными изменениями). Типы инновационного поведения, актуализирующиеся в условиях радикальных инноваций, включают создание креативной идеи; целеустремленность в обнаружении новых нестандартных проблемных областей; готовность к преобразовательной активности в условиях организационного давления и противостояния инновационному процессу; внедрение инновации в ситуации неопределенности и риска. Условия инкрементальных инноваций требуют актуализации иных ти-

пов инновационного поведения персонала, к которым относятся урегулирование (модерация) процесса взаимодействия между сотрудниками в целях выявления проблемных зон в ходе соотнесения стратегических и тактических целей; участие в создании творческой среды, необходимой для внедрения инновации; дополнение существующих технологий; обнаружение и использование новых ресурсов [3; 5; 7].

В настоящее время актуальным направлением исследования индивидуального инновационного поведения в организационном контексте является анализ его факторов, поскольку именно они оказывают влияние на проявление мотивации освоения нового, воспринимаемых способов действия в меняющихся условиях, роли инноваций в сознании и поведении работников, освоения специфических лидерских навыков в условиях принятия корпоративной ответственности за внедрение инновации. Изучение факторов инновационного поведения позволяет обосновать подход к исследованию перспективной проблемы управления инновационным поведением. Среди факторов инновационного поведения выделяют организационные, культурно-институциональные и личностные [4]. К организационным факторам относят управленческие воздействия, которые способствуют поддержке инновационных решений и внедрению управленческих практик, создающих условия для выдвижения новых идей. Культурно-институциональные факторы характеризуют особенности принятия или отвержения риска неопределенности, определяемые социальной макросредой [16]. Следует отметить, что организационные и культурно-институциональные факторы в большей степени определяют инновационную активность организации, в то время как индивидуальное инновационное поведение персонала испытывает влияние прежде всего личностных факторов. Целью данного исследования явился теоретический анализ личностных факторов инновационного поведения.

Исследования показали, что кластер личностных факторов инновационного поведения включает в себя особенности мотивации, индивидуальную толерантность к неопределенности и креативность личности [14]. При этом индивидуальное инновационное поведение инициируется мотивацией достижения, проявляющейся в стремлении прилагать усилия для достижения значимых целей [1].

Среди личностных факторов инновационного поведения особое место занимает толерантность к неопределенности, которая рассматривается как готовность к переключению от одного действия к другому в ситуации неожиданности или временного неуспеха; готовность продуктивно действовать в сложной ситуации; открытость новой, неожиданной возможности; способность принимать неизвестное, оценивать рискованные ситуации как стимулирующие; стремление адекватно оценить и, по возможности, принять неоднозначную идею или ситуацию. При этом интолерантность к неопределенности существенно депривировывает инновационное поведение, поскольку проявляется в стремлении к стандартным, давно опробованным способам действия,

в невосприимчивости к новым и неожиданным возможностям, предпочтении знакомого незнакомому, отторжении всего необычного [8].

Личностные факторы инновационного поведения не ограничиваются особенностями мотивации и креативными способностями, поскольку инновационное поведение несводимо только к порождению новой идеи. Как отмечалось, большое значение имеет готовность каждого члена коллектива принять участие в инновационном процессе, происходящем в организации. Такая готовность предполагает ориентацию на обнаружение новой проблемы, совладание с противодействием со стороны социального окружения, что включает в себя: регулирование взаимоотношений с различными структурами в самой организации, а также с имеющейся организационной культурой в том, что касается продвижения новой идеи, регулирования процесса взаимодействия между сотрудниками в целях выявления проблемных зон в ходе соотнесения стратегических и тактических целей; участие в создании творческой среды, необходимой для внедрения инновации. В контексте указанных типов инновационного поведения большое значение приобретают такие факторы, как психологический климат, сложившийся в организации, и личностная автономия сотрудников организации. Будучи автономными в личностном плане, сотрудники открыто и смело принимают внешние вызовы, оставаясь при этом наделенными способностью строить доверительные отношения с другими людьми. Человек с выраженной личностной автономией способен возглавить новые процессы, объединить людей для новых достижений, оказывать активное воздействие на окружение, при этом дистанцируясь от прежних, отживших свое принципов [6]. Личностная автономия обеспечивает как ответственность, так и санкционированные личностью усилия и проявляется в том, что человек стремится управлять ситуацией, в которой он находится.

В ряде случаев решающее значение для инновационного процесса в организации имеют такие типы индивидуального инновационного поведения, как продвижение творческой идеи (что включает в себя преодоление сопротивления, которое новая идея может встретить со стороны отдельных людей, групп, а также организации в целом); дополнение имеющихся технологий и применение новых технологий, разработанных другими людьми; доработка новой идеи; поиск и обнаружение новых, ранее не использованных ресурсов; внедрение креативной идеи в производственно-технологический процесс; превращение новой идеи в стандартный элемент работы предприятия. Для этих типов инновационного поведения решающими личностными факторами становятся ассертивность, самоэффективность, оптимизм и перспе́ктивное целеполагание.

Ассертивность в психологических исследованиях определяется как независимость от сторонних оценок, готовность осуществлять и регулировать санкционированное личностью поведение в соответствии с самостоятельно поставленными целями. Ассертивность положительно

связана с высокой самооценкой, хорошей защищенностью от эмоциональных стрессов, готовностью в трудной ситуации фокусироваться на проблеме, а не на эмоциях. Люди с высокой ассертивностью уверены в себе и, как правило, более успешны в деятельности, уважают свое и чужое мнение, более открыты в своих чувствах, что обеспечивает эффективность командной работы [12].

В качестве личного фактора инновационного поведения самоэффективность можно рассматривать как оптимистичную веру в свой потенциал и возможность достичь любой сознательно поставленной цели, а также способность упорно продолжать начатое дело в сложных и даже стрессовых условиях, как готовность человека обращаться к сложным задачам, которые соответствуют его высоким представлениям о своих возможностях. Если человек характеризуется высоким уровнем самоэффективности, он будет проявлять настойчивость в достижении цели, несмотря на внешнее давление, препятствия и риски, а также склонность доводить начатые дела до полного их завершения [1].

Оптимизм в контексте инновационного поведения выступает как склонность придерживаться позитивных ожиданий относительно успешности достижения цели, уверенность в значении собственных усилий для противостояния возникающим стрессовым факторам, стремление оценивать неблагоприятные события как временные. Оптимистичные люди характеризуются быстрой инициацией волевой активности в сложной ситуации, ощущением собственного контроля над событиями, склонны использовать деятельные способы совладания с трудностями [15].

Перспективное целеполагание является важнейшим фактором такого типа инновационного поведения, как противостояние противодействию со стороны социального окружения, поскольку цели играют решающую роль в проявлении упорства и волевых качеств личности. Перспективное целеполагание характеризуется сложностью, ясностью, конкретностью целей, а также соотношением ближних и дальних целей. Ясная, обоснованная цель не должна быть легкой, поскольку легкость цели снижает ее привлекательность. В то же время цель не должна быть излишне трудной, ввиду того что избыточно трудная цель оценивается как недостижимая. Цель, умеренно трудная, но достижимая, становится стимулом для усилий и повышает мотивацию, пока у человека остается ощущение того, что он контролирует средства, необходимые для достижения результата. При этом цель должна быть субъективно привлекательна и оцениваться как доступная, поскольку такая цель инициирует стремление человека полагаться на свои усилия [1].

Проведенный теоретический анализ показал, что значение личностных факторов, определяющих инновационное поведение, обусловлено его типами. Так, выдвижение принципиальной идеи определяется креативными способностями личности, мотивацией достижения и толерантностью к неопределенности. Противостояние продвижению новой идеи со стороны социального окружения, внедрение новшества



в производственный процесс определяются такими личностными факторами инновационного поведения, как ассертивность, самоэффективность, оптимизм и перспективное целеполагание. Многопрофильный характер инновационного поведения персонала, определяющего инновационный вектор развития организации в целом, требует эффективного командообразования, интеграции усилий людей с разными способностями, распределения функций в соответствии с рефлексией каждым своей командной роли, адекватных ему типов инновационной активности, но притом с общим видением конечных целей инновационного процесса и способов их достижения.

A theoretical analysis of organizational, cultural-institutional, and personal factors of innovative behavior was carried out. Personal factors are considered in detail, which include characteristics of motivation, individual tolerance to uncertainty and personal creativity, assertiveness, self-efficacy, optimism, and long-term goal setting. Authors had shown that the importance of personal factors that determine innovative behavior is determined by its types. It is noted that the multidisciplinary character of innovative personnel behaviour requires the integration of efforts of people with different abilities, the distribution of functions in accordance with the each person's reflection of its team role, adequate for it types of innovative activity.

**Keywords:** innovative behavior, tolerance for uncertainty, assertiveness, self-efficacy, optimism, long-term goal setting.

## Литература

1. Гордеева, Т. О. Психология мотивации достижения / Т. О. Гордеева. — Москва : Смысл, 2015. — 334 с.

*Gordeeva, T. O. Psixologiya motivacii dostizheniya / T. O. Gordeeva. — Moskva : Smy'sl, 2015. — 334 s.*

2. Ермолаева, М. В. Ресурсы инновационного поведения в контексте проектно-го менеджмента / М. В. Ермолаева, Ж. М. Кокуева // Инновации в менеджменте. — 2019. — № 3 (21). — С. 22–29.

*Ermolaeva, M. V. Resursy' innovacionnogo povedeniya v kontekste proektnogo menedzhmenta / M. V. Ermolaeva, Zh. M. Kokueva // Innovacii v menedzhmente. — 2019. — № 3 (21). — S. 22–29.*

3. Изучение соотношения типов инновационного поведения и ролей в проектной команде / М. В. Ермолаева, Д. В. Лубовский, Ж. М. Кокуева, В. А. Третьякова // Актуальные проблемы психологического знания. — 2020. — № 1/2 (53). — С. 34–45.

*Izuchenie sootnosheniya tipov innovacionnogo povedeniya i rolej v proektnoj komande / M. V. Ermolaeva, D. V. Lubovskij, Zh. M. Kokueva, V. A. Tret'yakova // Aktual'ny'e problemy' psixologicheskogo znaniya. — 2020. — № 1/2 (53). — S. 34–45.*

4. Инновационное поведение сотрудников российских и иностранных компаний / Е. С. Балабанова, А. Г. Эфендиев, А. С. Гоголева, П. С. Сорокин // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. — 2019. — Т. 12, вып. 3. — С. 215–233.

*Innovacionnoe povedenie sotrudnikov rossijskix i inostranny'x kompanij / E. S. Balabanova, A. G. E'fendiev, A. S. Gogoleva, P. S. Sorokin // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Sociologiya. — 2019. — T. 12, vy'p. 3. — S. 215–233.*

5. Исследование типов инновационного поведения субъектов инновационного процесса / М. В. Ермолаева, Д. В. Лубовский, А. П. Авдеева, Ж. М. Кокуева // Мир психологии. — 2022. — № 3 (110). — С. 51–60. — DOI: 10.51944/20738528\_2022\_3\_51

Issledovanie tipov innovacionnogo povedeniya sub`ektov innovacionnogo processa / M. V. Ermolaeva, D. V. Lubovskij, A. P. Avdeeva, Zh. M. Kokueva // Mir psixologii. — 2022. — № 3 (110). — S. 51–60. — DOI: 10.51944/20738528\_2022\_3\_51

6. Леонтьев, Д. А. Личностная автономия как составляющая личностного потенциала / Д. А. Леонтьев, О. Е. Дергачева // Личностный потенциал: структура и диагностика. — Москва, 2011. — С. 210–240.

*Leont'ev, D. A. Lichnostnaya avtonomiya kak sostavlyayushhaya lichnostnogo potenciala / D. A. Leont'ev, O. E. Dergacheva // Lichnostny'j potencial: struktura i diagnostika. — Moskva, 2011. — S. 210–240.*

7. Особенности ролевого и инновационного поведения в связи с наличием опыта работы / А. П. Авдеева, М. В. Ермолаева, Ж. М. Кокуева, Д. В. Лубовский // Психолого-педагогические исследования. — 2022. — Т. 14, № 4. — С. 99–126.

*Osobennosti rolevogo i innovacionnogo povedeniya v svyazi s nalichiem opy'ta raboty` / A. P. Avdeeva, M. V. Ermolaeva, Zh. M. Kokueva, D. V. Lubovskij // Psixologo-pedagogicheskie issledovaniya. — 2022. — T. 14, № 4. — S. 99–126.*

8. Психология выбора / Д. А. Леонтьев, Е. Ю. Овчинникова, Е. И. Рассказова, А. Х. Фам. — Москва : Смысл, 2015. — 464 с.

*Psixologiya vy'bora / D. A. Leont'ev, E. Yu. Ovchinnikova, E. I. Rasskazova, A. X. Fam. — Moskva : Smy'sl, 2015. — 464 s.*

9. Рудалева, И. А. Инновационное поведение персонала в организации / И. А. Рудалева, И. А. Кабашева // Вестник Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова. — 2018. — № 6 (102). — С. 116–119.

*Rudaleva, I. A. Innovacionnoe povedenie personala v organizacii / I. A. Rudaleva, I. A. Kabasheva // Vestnik Rossijskogo e'konomicheskogo universiteta imeni G. V. Plechanova. — 2018. — № 6 (102). — S. 116–119.*

10. Сорокин, П. С. Социальные факторы и механизмы развития инноваций в бизнесе / П. С. Сорокин // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. Серия Экономика. — 2010. — Т. 6, № 4. — С. 67–77.

*Sorokin, P. S. Social'ny'e faktory` i mexanizmy` razvitiya innovacij v biznese / P. S. Sorokin // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina. Seriya E'konomika. — 2010. — T. 6, № 4. — S. 67–77.*

11. Старжинский, В. П. Методология науки и инновационная деятельность : пособие для аспирантов, магистров и соискателей / В. П. Старжинский, В. В. Цепкало. — Минск : Новое знание ; Москва : ИНФРА-М, 2017. — 327 с.

*Starzhinskij, V. P. Metodologiya nauki i innovacionnaya deyatel'nost` : posobie dlya aspirantov, magistrrov i soiskatelej / V. P. Starzhinskij, V. V. Cepkalo. — Minsk : Novoe znanie ; Moskva : INFRA-M, 2017. — 327 s.*

12. Шейнов, В. П. Ассертивность индивида и его здоровье / В. П. Шейнов // Российский гуманитарный журнал. — 2014. — Т. 3, № 4. — С. 256–270.

*Shejnov, V. P. Assertivnost` individa i ego zdorov'e / V. P. Shejnov // Rossijskij gumanitarny'j zhurnal. — 2014. — T. 3, № 4. — S. 256–270.*

13. Яголковский, С. Р. Психология инноваций: подходы, методы, процессы / С. Р. Яголковский. — Москва : Изд-во Высшей школы экономики, 2011. — 272 с.

*Yagolkovskij, S. R. Psixologiya innovacij: podhody`, metody`, processy` / S. R. Yagolkovskij. — Moskva : Izd-vo Vy'sshej shkoly` e'konomiki, 2011. — 272 s.*

14. Amabile, T. M. Stimulate Creativity by Fueling Passion / T. M. Amabile // The Blackwell Handbook of Principles of Organizational Behavior / ed. by E. Locke. — Oxford, 2000. — P. 331–341.

15. Brissette, I. The role of optimism and social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition / I. Brissette, M. F. Scheier, C. S. Carver // Journal of Personality and Social Psychology. — 2002. — Vol. 82, № 1. — P. 102–111.

16. *Hofstede, G.* Culture's Consequences : International Differences in Work-Related Values / G. Hofstede. — Beverly Hills, CA : Sage, 1980. — 327 p.
17. *Janssen, O.* How fairness perceptions make innovative behavior more or less stressful / O. Janssen // *Journal of Organizational Behavior*. — 2004. — Vol. 25, № 2. — P. 201–215.
18. *Janssen, O.* The Joint impact of perceived influence and supervisor supportiveness on employee innovative behaviour / O. Janssen // *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. — 2005. — Vol. 78, № 4. — P. 573–579.
19. *Jong Jeroen, P. J.* Den How Leaders Influence Employees Innovative Behavior / P. J. Jong Jeroen, D. N. Hartog // *European Journal of Innovation Management*. — 2007. — Vol. 10, № 1. — P. 41–64.
20. *King, N.* Managing Innovation and Change : A Critical Guide for Organizations / N. King, N. Anderson. — London : Thomson, 2002. — 378 p.
21. *Scott, S. G.* Determinants of innovative behavior : A path model of individual innovation in the workplace / S. G. Scott, R. A. Bruce // *Academy of Management Journal*. — 1994. — Vol. 37, № 3. — P. 580–607.
22. *West, V. A.* Innovation at work / V. A. West, J. L. Farr // *Innovation and creativity at work : Psychological and organizational strategies*. — Chichester, England ; New York, 1990. — P. 3–13.
23. *Yuan, F.* Innovative behavior in the workplace: the role of performance and image outcome expectations / F. Yuan, R. W. Woodman // *Academy of Management Journal*. — 2010. — Vol. 53, № 2. — P. 323–342.

УДК 159.9072.432

DOI: 10.51944/20738528\_2024\_1\_109

EDN: IYFSAF

*Е. В. Селезнева, С. А. Демидов*

**Современный российский руководитель  
в представлениях государственных служащих,  
занимающих разные должностные позиции**

*E. V. Selezneva, S. A. Demidov*

**Modern Russian Leader in the Representations  
of Civil Servants Holding Different Positions**

В статье представлены результаты исследования представлений государственных служащих, занимающих разные должностные позиции, о психологических характеристиках современного российского руководителя. Факторный анализ, проведенный в подгруппах, выделенных по уровню должности, показал, что в представлениях участников исследования о современном российском руководителе существует как сходство, обусловленное сферой профессиональной деятельности, так и различия, обусловленные должностной позицией, которую занимают респонденты. Выделено восемь образов современного российского руководителя, в совокупности составляющих его целостный, но в то же время противоречивый портрет и отражающих различные типы руководителей с точки зрения респондентов, характерные именно для современного этапа развития России.

**Ключевые слова:** руководитель, современный российский руководитель, личностные и деятельностные характеристики, государственные служащие, должностная позиция, социальные представления, образ.

## Введение

Главной функцией руководителя как субъекта управленческой деятельности является достижение общегрупповых целей путем организации слаженной, целенаправленной и скоординированной работы членов данной группы [14], то есть поддержание системы кооперативных усилий [3].

Как показывают многочисленные исследования, эффективность реализации этой функции и продуктивность управленческой деятельности в целом во многом определяются личностными и деятельностными характеристиками руководителя (см., например, [9; 11; 13; 22]). При этом значимость той или иной характеристики со временем может изменяться, и на первый план могут выходить новые личностные качества и особенности поведения. Так, исследователи отмечают, что для современных руководителей гораздо более важными, чем раньше, становятся отношения с другими людьми, и самым важным умением руководителя оказывается умение выстраивать команду [17], то есть руководитель должен быть способен дать сотрудникам возможность работать в команде [21]. Это, в свою очередь, предполагает, что руководитель должен иметь высокий эмоциональный и социальный интеллект и сформированные на его основе управленческие компетенции [21], которые позволяют находить общий язык с сотрудниками и объединять их вокруг общих целей [20]. Кроме того, так как с повышением роли знаний повысилась важность непрерывного обучения и переподготовки, современный руководитель должен уделять значительное внимание индивидуальной работе с подчиненными по повышению их квалификации [20].

Можно говорить о том, что проблема личностных и деятельностных характеристик руководителя имеет непреходящую актуальность, так как любые значительные социальные, экономические, технологические и культурные изменения приводят к изменениям в управленческой деятельности, а следовательно, к изменениям в структуре профессионально значимых личностных и деятельностных характеристик руководителей, и все это требует новых исследований.

Как мы отмечали ранее [15], одним из двух основных направлений исследований личностных и деятельностных характеристик руководителя является изучение социальных представлений об этих характеристиках.

Актуальность подобных исследований связана с несколькими аспектами влияния социальных представлений о руководителе на организационные взаимодействия.

В процессе организационных взаимодействий подчиненные на основании наблюдений за действиями руководителя делают вывод о наличии или отсутствии у него тех или иных личностных характеристик, и в их сознании в результате формируется обобщенный образ, который, закрепившись на уровне групповых представлений, определяет, во-первых, преобладаю-

щее отношение членов коллектива к руководителю. Можно согласиться с В. В. Ермолаевым, который указывает, что «сформированная коллективом, общая оценка может усиливать эффективность управленческих воздействий, либо тормозить их вследствие выработанного в перцептивном опыте эталона отношения коллектива к руководителю» [5, с. 25].

Во-вторых, образ руководителя, сформированный на основе предыдущего опыта и лежащий в глубине сознания, во многом определяет выбор подчиненными стратегии поведения в организационных ситуациях при взаимодействии с руководителем [10].

В-третьих, восприятие руководителя подчиненным и возникший в его сознании в результате этого процесса образ оказывают наиболее сильное воздействие на формирование представления о работе в данной организации (подразделении) как привлекательной [5].

В-четвертых, образ руководителя, возникший и закрепившийся в сознании подчиненных, становится одним из перцептивных компонентов процесса управления организационной культурой, влияя как на формирование общегрупповых ценностей и норм, так и на их принятие сотрудниками организации [5].

Наиболее активно в последние годы исследуются представления о личностных и деятельностных характеристиках руководителей в таких профессиональных группах, как педагоги [1; 4; 8], сотрудники промышленных предприятий и социальных организаций [7; 18], служащие правоохранительных органов и вооруженных сил [5; 6; 10].

В то же время практически нет исследований, участниками которых были бы государственные служащие, а модель исследования предполагала бы изучение их представлений о руководителе в аспекте соответствия его личностных и деятельностных характеристик требованиям современности.

## Выборка и методы

Цель нашего эмпирического исследования состояла в том, чтобы выявить представления государственных служащих, занимающих разные должностные позиции, о психологических характеристиках современного российского руководителя.

При этом мы исходили из предположения о том, что на содержание и структуру представлений государственных служащих о современном российском руководителе оказывает влияние такой социально-демографический и психобиографический фактор, как позиция, которую занимает тот или иной государственный служащий в служебной иерархии.

В диагностике, которая позволила выявить структуру представлений государственных служащих о психологических характеристиках современных российских руководителей, участвовали 372 сотрудника региональных и муниципальных органов государственной службы.

Выборка была разделена на три подгруппы. В первую подгруппу ( $n = 55$ ) вошли государственные служащие, занимающие неруководящие должности (специалисты, помощники руководителей), во 2-ю

( $n = 161$ ) — руководители, занимающие должности менее высокого уровня (например, заместители начальников отделов/управлений, начальники секторов в районных администрациях и министерствах субъектов Российской Федерации и др.), в 3-ю ( $n = 156$ ) — более высокого уровня (например, начальники управлений/департаментов в районных администрациях и министерствах субъектов РФ и др.).

При разработке модели исследования и выборе средств статистической обработки и интерпретации его результатов мы опирались на положения о существовании в сознании человека семантического пространства, в котором формируются отражающие предшествующий опыт системы значений и смыслов [16], то есть образы не только предметов и явлений окружающего мира, но и, главное, самого себя и других людей [12].

Инструментом для исследования представлений государственных служащих, занимающих разные должностные позиции, о психологических характеристиках современных российских руководителей послужил опросник, разработанный нами на основе полученных в ходе первого этапа исследования данных [15]. Опросник включал 69 понятий, каждое из которых описывало то или иное личностное качество или особенность поведения. При этом в список были включены не только положительные, социально одобряемые, но и отрицательные, социально неодобряемые характеристики. Респонденты должны были по 7-балльной шкале оценить, насколько характерно то или иное качество для современных российских руководителей. При этом учитывалось, что термин «характерный» респонденты могут воспринимать не только в значении «типичный», но и в значении «идеальный».

Следует отметить, что входящие во 2-ю и 3-ю подгруппы участники исследования, оценивая, насколько характерно то или иное качество для современных российских руководителей, в определенной степени осуществляли самооценку, так как, исполняя роль руководителя, неосознанно идентифицировали себя со всем множеством современных российских руководителей.

Так как в сознании участников исследования представления о личностных качествах и особенностях поведения современных российских руководителей по субъективным критериям организуются в латентные структуры, каждая из которых, по существу, описывает тот или иной образ руководителя, наиболее релевантным методом обработки данных мы посчитали факторный анализ с varimax-вращением.

## Обсуждение результатов

В латентной структуре представлений о современном российском руководителе во всех трех подгруппах было выделено по десять факторов, в совокупности описывающих 71,3 % (1-я подгруппа), 63,1 % (2-я подгруппа) и 67,3 % (3-я подгруппа) выявленной дисперсии. При анализе полученных результатов учитывались показатели, факторный вес которых был выше 0,500, при этом, если показатель входил в несколько факторов с весом выше 0,500, учитывалось только наиболь-



шее значение. Так как в 3-й подгруппе в одном из факторов не оказалось шкал, имеющих значимый вес, он был исключен из числа рабочих.

Первоначальный анализ показал, что в каждой подгруппе некоторые показатели оказались полностью исключены из факторной структуры: в 1-й подгруппе низкий факторный вес был у восьми показателей, во 2-й — у пятнадцати, а в 3-й — у двадцати двух. Среди таких показателей были и характеристики, которые традиционно рассматриваются как отрицательные и затрудняющие деятельность руководителя (например, авторитарность, беспринципность, высокомерие, бюрократизм, жадность, равнодушие к людям, чинопочитание и др.), и такие, которые исследователи считают положительными и профессионально важными для руководителя (например, вовлеченность в работу, демократичность, доброжелательность, открытость, способность реализовать роль лидера, способность к самодисциплине, стрессоустойчивость, умение делегировать полномочия и др.). Можно предположить, что участники исследования, с одной стороны, осознают как достоинство отсутствие или малую выраженность у современных российских руководителей перечисленных выше отрицательных характеристик, а с другой стороны, считают недостатком отсутствие или малую выраженность у них перечисленных выше положительных характеристик.

Интересно, что в 3-й подгруппе «нехарактерными» для современных российских руководителей среди всех прочих оказались такие качества, как высокий интеллект, гибкость в мышлении и поведении, креативность, образованность, рациональность и требовательность, то есть качества, которые должны обеспечивать руководителю постановку и достижение управленческих целей, их проработанность и реалистичность; способствовать преодолению внешних и внутренних препятствий при достижении поставленной цели; обеспечивать возможность выходить за пределы заданной ситуации. Такой результат в значительной степени соотносится со сделанными ранее выводами о том, что с повышением своей должностной позиции в управленческой иерархии руководители начинают парадоксально воспринимать ряд когнитивных способностей, и в первую очередь гибкость в мышлении и поведении, а также креативность, как факторы, которые затрудняют реализацию управленческой функции [2]. Кроме того, по мнению участников исследования, входящих в 3-ю подгруппу, для современных российских руководителей «не характерны» интеллигентность, демократичность и доброжелательность, то есть те качества, которые определяют особенности общения современного российского руководителя в организационной среде.

Анализ содержания и силы рабочих шкал показал, что во всех подгруппах первый фактор включает наибольшее число шкал (в 1-й подгруппе — тридцать пять, во 2-й — двадцать три, в 3-й — двадцать шесть) и по сравнению с другими факторами имеет максимальную силу.

Следует отметить также, что в этот фактор во всех подгруппах вошли только положительные или нейтральные характеристики, то есть образ современного российского руководителя, отражающийся в содержании данного фактора, не просто является типичным, а может рассматриваться как идеальный (табл. 1).

Таблица 1  
**Содержание первого фактора в структуре представлений о психологических характеристиках современного российского руководителя в подгруппах государственных служащих, занимающих разные должностные позиции**

Шкалы	Факторный вес	Шкалы	Факторный вес	Шкалы	Факторный вес
1-я подгруппа (28,5 % выявленной дисперсии)	0,871	2-я подгруппа (19,7 % выявленной дисперсии)	0,794	3-я подгруппа (25,2 % выявленной дисперсии)	0,752
Организаторские способности	0,864	Умение разрешать конфликты	0,780	Умение разрешать конфликты	0,752
Стратегическое мышление		Человечность		Харизматичность	
Умение убеждать других людей	0,839	Стремление находить индивидуальный подход к сотрудникам	0,758	Решительность	0,750
Объективность	0,811	Умение слушать	0,749	Способность реализовать роль лидера	0,738
Позитивность	0,807	Честность	0,744	Стратегическое мышление	0,736
Интеллигентность	0,802	Тактичность	0,735	Способность к самодисциплине	0,732
Умение разрешать конфликты	0,802	Эмпатия	0,729	Умение слушать	0,732
Образованность	0,793	Справедливость	0,711	Стремление к постоянному саморазвитию	0,718
Стремление находить индивидуальный подход к сотрудникам	0,790	Умение убеждать других людей	0,670	Трудолюбие	0,704
Умение слушать	0,761	Эффективность	0,634	Умение убеждать других людей	0,700
Справедливость	0,743	Объективность	0,632	Целеустремленность	0,695
Эмпатия	0,743	Организаторские способности	0,614	Честность	0,688
Ответственность	0,725	Мудрость	0,581	Умение делегировать полномочия	0,683
Открытость	0,724	Проницательность	0,575	Стрессоустойчивость	0,682
Харизматичность	0,713	Трудолюбие	0,570	Стремление находить индивидуальный подход к сотрудникам	0,680
Тактичность	0,701	Открытость	0,570	Человечность	0,676
Высокий интеллект	0,693	Решительность	0,557	Справедливость	0,666
Мудрость	0,689	Стремление к постоянному саморазвитию	0,555	Проницательность	0,661
Человечность	0,685	Харизматичность	0,547	Работоспособность	0,645
Проницательность	0,660	Обучаемость	0,542	Эмпатия	0,632
Коммуникабельность	0,644	Позитивность	0,535	Ответственность	0,621
Эффективность	0,643	Независимость	0,534	Эффективность	0,619
Компетентность	0,638	Стратегическое мышление	0,532	Обучаемость	0,619
Обучаемость	0,634			Организаторские способности	0,615
Стрессоустойчивость	0,630			Тактичность	0,580
Доброжелательность	0,629			Коммуникабельность	0,518
Демократичность	0,621				
Креативность	0,616				
Целеустремленность	0,574				
Решительность	0,567				
Честность	0,563				
Исполнительность	0,561				
Работоспособность	0,533				
Рациональность	0,513				
Стремление к постоянному саморазвитию	0,509				

Сравнение содержания первого фактора в каждой из подгрупп с содержанием первого фактора по выборке в целом показало, что семнадцать шкал входят в это содержание как по выборке в целом, так и во всех подгруппах. Следовательно, можно говорить о том, что в сознании участников исследования, независимо от их положения в должностной иерархии, существует устойчивый комплекс характеристик, описывающих современного российского руководителя.

В этот устойчивый комплекс входят:

- два качества, относящихся к сфере субъектности: решительность и эффективность;
- четыре качества, относящихся к сфере целеполагания и целедостижения: стратегическое мышление, проницательность, стремление к постоянному саморазвитию и обучаемость;
- десять качеств, относящихся к сфере общения и взаимодействия: человечность, справедливость, организаторские способности, стремление находить индивидуальный подход к сотрудникам, умение разрешать конфликты, эмпатия, тактичность, харизматичность, умение слушать, умение убеждать других людей;
- одно качество, относящееся к ценностно-смысловой и мотивационной сфере: честность.

Таким образом, в представлениях участников исследования, независимо от их положения в должностной иерархии, современный российский руководитель — это прежде всего человек, ориентированный на продуктивное взаимодействие со своими подчиненными: уважающий их, справедливый, умеющий распределять обязанности и задачи между членами коллектива для обеспечения максимально эффективной и продуктивной работы и достижения поставленных групповых целей, находящий индивидуальный подход к каждому, умеющий разрешать конфликты, чуткий к эмоциям других людей, тактичный, обладающий умениями слушать и убеждать, а также влиять на окружающих. Помимо личностных качеств и особенностей поведения, обеспечивающих продуктивное взаимодействие с подчиненными, по мнению участников исследования, современный российский руководитель обладает психологическими характеристиками, которые обеспечивают реализацию его главной функции как субъекта управленческой деятельности — достижения поставленных перед его коллективом целей: решительностью, эффективностью и стратегическим мышлением. А так как руководитель действует в нестабильной, неопределенной, сложной, неоднозначной среде, он должен обладать проницательностью, быть обучаемым и стремиться к постоянному саморазвитию. И наконец, в представлениях участников исследования современный российский руководитель отличается правдивостью, прямотой и добросовестностью.

Можно сказать, что в сознании участников исследования, независимо от их должностной позиции, присутствует некий «базовый» образ современного российского руководителя. Анализ содержа-

ния этого образа свидетельствует о том, что участники исследования неосознанно подтверждают, что главной функцией руководителя является, как было сказано выше, поддержание системы кооперативных усилий, то есть руководитель должен создавать для своих подчиненных такие условия и возможности, которые даже в сложных и трудно контролируемых ситуациях будут приводить к наилучшему с точки зрения эффективности, продуктивности и качества результату [19].

В каждой из подгрупп «базовый» образ современного российского руководителя дополняется рядом характеристик, одни из которых повторяются в двух подгруппах из трех (в 1-й и 3-й подгруппах это коммуникабельность, ответственность, работоспособность, стрессоустойчивость, целеустремленность; в 1-й и 2-й — мудрость, объективность, открытость, позитивность; во 2-й и 3-й — трудолюбие), а другие оказываются уникальными для каждой подгруппы.

Так, в 1-й подгруппе «базовый» образ дополняют девять характеристик, которые «высвечивают» три дополнительных аспекта в психологическом портрете современного российского руководителя:

- высокий интеллект, креативность, образованность и рациональность, которые обеспечивают современному российскому руководителю способность и готовность ставить, прорабатывать и достигать реалистичные управленческие цели, преодолевая при этом внешние и внутренние препятствия и при необходимости выходить за пределы заданной ситуации;
- интеллигентность, демократичность и доброжелательность, которые определяют стиль общения и взаимодействия современного российского руководителя в организационной среде и обеспечивают продуктивность общения и совместной деятельности;
- компетентность и исполнительность, которые позволяют преодолевать внешние и внутренние препятствия в процессе решения управленческих задач.

Следует обратить внимание на то, что представления участников исследования, входящих в 1-ю подгруппу, о том, насколько характерны для современного российского руководителя вышеперечисленные личностные качества, фактически противоположны представлениям участников исследования, входящих в 3-ю подгруппу (семь качеств из перечисленных девяти в 3-й подгруппе, как было отмечено ранее, не входят ни в один из факторов). На наш взгляд, это обусловлено значительной разницей в месте, которое занимают в должностной иерархии респонденты, входящие в 1-ю и 3-ю подгруппы. Именно должностная позиция и соответствующий ей должностной статус в значительной степени определяют особенности восприятия и оценки как характерных или нехарактерных (по существу, значимых или незначимых) тех или иных личностных качеств и особенности поведения участников управленческого взаимодействия, в том числе и руководителей.

Во второй подгруппе «базовый» образ современного российского руководителя дополняет только одна характеристика — независимость, то есть одно из субъектных качеств, которое выражает степень автономности руководителя и его способность действовать самостоятельно. И в этом случае можно говорить о влиянии должностной позиции на представления участников исследования. При этом в данном случае речь может идти о том, что для руководителей первичного звена независимость, то есть склонность принимать решения и действовать без необходимости советоваться с другими людьми, является значимой характеристикой именно из-за того, что в силу своего должностного статуса они чаще всего не могут принимать самостоятельные, независимые решения.

Участники исследования, входящие в 3-ю подгруппу, дополнили «базовый» образ современного российского руководителя тремя характеристиками: способностью реализовать роль лидера, способностью к самодисциплине и умением делегировать полномочия. Здесь также можно говорить о влиянии должностной позиции на представления о современном российском руководителе. Входящие в 3-ю подгруппу участники исследования, занимая достаточно высокую должностную позицию, как особо значимые начинают воспринимать те психологические характеристики, которые обеспечивают руководителю, с одной стороны, внутренне детерминированную целенаправленную творческую активность, с другой стороны, процессы самоуправления, а с третьей — продуктивность общения и совместной деятельности в организационной среде.

В связи с тем что содержание первого фактора в факторной структуре представлений о современном российском руководителе во всех трех подгруппах является в своей основе одинаковым, этот фактор можно было бы обобщенно обозначить как *«Обеспечивающий достижение общегрупповых целей стратегически мыслящий организатор, умеющий находить индивидуальный подход к сотрудникам и стремящийся к постоянному саморазвитию»*. Однако помимо значительного сходства в содержании первого фактора в разных подгруппах есть и серьезные различия. Поэтому мы обозначили первый фактор в 1-й подгруппе как *«Обеспечивающий достижение общегрупповых целей компетентный, стратегически и творчески мыслящий организатор, умеющий находить индивидуальный подход к сотрудникам и стремящийся к постоянному саморазвитию»*, во 2-й подгруппе — как *«Обеспечивающий достижение общегрупповых целей надежный, стратегически мыслящий организатор, умеющий находить индивидуальный подход к сотрудникам и стремящийся к постоянному саморазвитию»* и в 3-й подгруппе — как *«Обеспечивающий достижение общегрупповых целей стратегически мыслящий организатор и лидер, умеющий находить индивидуальный подход к сотрудникам и стремящийся к самодисциплине и постоянному саморазвитию»*.

Можно сказать, что во всех подгруппах первый фактор описывает *образ руководителя, способного продуктивно совмещать заботу о деле с заботой о коллективе*.

Если первый фактор включает большое число показателей и описывает сложный, многокомпонентный образ современного российского руководителя как субъекта управленческой деятельности, то остальные факторы включают значительно меньшее число показателей (от девяти до одного) и описывают отдельные аспекты его личности, так или иначе влияющие на деятельность самого руководителя и деятельность его подчиненных и определяющие качество этой деятельности. При этом в сознании участников исследования каждый из таких аспектов существует в форме достаточно схематичного, но целостного и в значительной степени типичного образа. Присутствующие в сознании участников исследования разные, зачастую противоположные и противоречащие друг другу образы современного российского руководителя, безусловно, являются результатом рефлексии многочисленных управленческих взаимодействий с различными руководителями в организационной среде (табл. 2).

Как видно из таблицы, в сознании участников исследования присутствуют восемь образов современного российского руководителя, при этом пять образов фиксируются во всех подгруппах, а три — в двух из трех.

Полностью позитивными, помимо основного, наиболее сильного и сложного, являются еще два образа.

*Образ руководителя, имеющего высокий интеллектуальный потенциал и умеющего контролировать свои эмоции*, присутствует в сознании участников исследования независимо от их должностной позиции (факторы 8 и 10 в 1-й подгруппе, факторы 5 и 8 во 2-й подгруппе, факторы 7 и 10 в 3-й подгруппе) и, как и образ руководителя, способного продуктивно совмещать заботу о деле с заботой о коллективе, является, по существу, идеальным. При этом для всех участников исследования образ руководителя, имеющего высокий интеллектуальный потенциал и умеющего контролировать свои эмоции, характеризуется через личностные качества и особенности поведения, относящиеся к сферам субъектности (в 1-й подгруппе — гибкость в мышлении и поведении и уверенность в себе, во 2-й — гибкость в мышлении и поведении и активность, в 3-й — независимость и принципиальность) и целеполагания и целедостижения (в 1-й подгруппе — трудолюбие, во 2-й — креативность, компетентность, образованность и высокий интеллект, в 3-й — мудрость и объективность). Кроме того, для респондентов, входящих в 1-ю и 2-ю подгруппы, значимыми в этом образе оказались личностные качества и особенности поведения, относящиеся к сфере общения и взаимодействия (в 1-й подгруппе — умение делегировать полномочия, во 2-й — коммуникабельность, демократичность и интеллигентность), а для респондентов, входящих во 2-ю и 3-ю подгруппы, — качество, относящееся к эмоциональной сфере (сдержанность в проявлении своих чувств).



Таблица 2

**Факторная структура представлений о психологических характеристиках  
современного российского руководителя  
в выделенных подгруппах**

1-я подгруппа	2-я подгруппа	3-я подгруппа
<i>Образ руководителя, способного продуктивно совмещать заботу о деле с заботой о коллективе</i>		
<b>Фактор 1 (28,5 % выявленной дисперсии)</b> Обеспечивающий достижение общегрупповых целей компетентный, стратегически и творчески мыслящий организатор, умеющий находить индивидуальный подход к сотрудникам и стремящийся к постоянному саморазвитию	<b>Фактор 1 (19,7 % выявленной дисперсии)</b> Обеспечивающий достижение общегрупповых целей надежный, стратегически мыслящий организатор, умеющий находить индивидуальный подход к сотрудникам и стремящийся к постоянному саморазвитию	<b>Фактор 1 (25,2 % выявленной дисперсии)</b> Обеспечивающий достижение общегрупповых целей стратегически мыслящий организатор и лидер, умеющий находить индивидуальный подход к сотрудникам и стремящийся к самодисциплине и постоянному саморазвитию
<i>Образ руководителя, имеющего высокий интеллектуальный потенциал и умеющего контролировать свои эмоции</i>		
<b>Фактор 8 (4,7 % выявленной дисперсии)</b> Гибкий в мышлении и поведении и трудолюбивый специалист <b>Фактор 10 (3,7 % выявленной дисперсии)</b> Уверенный в себе и умеющий делегировать полномочия руководитель	<b>Фактор 5 (8,6 % выявленной дисперсии)</b> Обладающий высоким интеллектом, коммуникабельный, креативный, демократичный, компетентный, образованный, активный, гибкий в мышлении и поведении интеллигент <b>Фактор 8 (2,2 % выявленной дисперсии)</b> Сдержанный в проявлении своих чувств человек	<b>Фактор 10 (7,3 % выявленной дисперсии)</b> Мудрый, независимый, принципиальный, объективный руководитель <b>Фактор 7 (2,5 % выявленной дисперсии)</b> Сдержанный в проявлении своих чувств человек
<i>Образ компетентного руководителя, стремящегося к высокому качеству исполнения</i>		
—	<b>Фактор 9 (5,5 % выявленной дисперсии)</b> Принципиальный, рациональный и ответственный перфекционист	<b>Фактор 6 (7,0 % выявленной дисперсии)</b> Исполнительный, вовлеченный в работу, компетентный специалист
<i>Образ руководителя, ориентированного на достижение</i>		
<b>Фактор 2 (6,4 % выявленной дисперсии)</b> Самоуверенный, амбициозный, высокомерный, склонный к самовосхвалению карьерист, мечтающий о независимости <b>Фактор 9 (5,5 % выявленной дисперсии)</b> Закрытый от окружающих, имеющий необоснованные претензии эгоист	<b>Фактор 2 (6,5 % выявленной дисперсии)</b> Требовательный, уверенный в себе, вплоть до самоуверенности, целеустремленный карьерист	<b>Фактор 8 (2,6 % выявленной дисперсии)</b> Амбициозный руководитель
<i>Образ авторитарного руководителя</i>		
—	<b>Фактор 6 (2,8 % выявленной дисперсии)</b> Авторитарный руководитель	<b>Фактор 2 (3,9 % выявленной дисперсии)</b> Жесткий и авторитарный руководитель <b>Фактор 3 (3,3 % выявленной дисперсии)</b> Уверенный в себе, вплоть до самоуверенности, и склонный к контролю руководитель
<i>Образ консервативного руководителя</i>		
<b>Фактор 6 (4,8 % выявленной дисперсии)</b> Сдержанный в проявлении своих чувств активный консерватор	<b>Фактор 4 (4,4 % выявленной дисперсии)</b> Страшащийся нового тревожный консерватор	<b>Фактор 4 (4,9 % выявленной дисперсии)</b> Консерватор
<i>Образ эмоционально неустойчивого руководителя</i>		
<b>Фактор 4 (3,8 % выявленной дисперсии)</b> Страшащийся нового перфекционист <b>Фактор 5 (3,4 % выявленной дисперсии)</b> Склонный к необдуманным, импульсивным действиям, но принципиальный человек <b>Фактор 7 (5,7 % выявленной дисперсии)</b> Тревожный и требовательный подхалим	<b>Фактор 7 (4,8 % выявленной дисперсии)</b> Склонный к необдуманным, импульсивным действиям и самовосхвалению субъект	<b>Фактор 5 (8,2 % выявленной дисперсии)</b> Тревожный, эгоистичный, хитрый, склонный к самовосхвалению, но при этом закрытый субъект
<i>Образ руководителя, пренебрегающего моральными принципами</i>		
<b>Фактор 3 (4,8 % выявленной дисперсии)</b> Жесткий, хитрый и беспринципный субъект	<b>Фактор 3 (3,0 % выявленной дисперсии)</b> Беспринципный субъект <b>Фактор 10 (5,6 % выявленной дисперсии)</b> Хитрый, эгоистичный и высокомерный бюрократ	—

*Образ компетентного руководителя, стремящегося к высокому качеству исполнения, присутствующий только в сознании участников исследования, которые занимают руководящие должности (фактор 9 во 2-й подгруппе, фактор 6 в 3-й подгруппе), в значи-*

тельной степени отражает реальные типы руководителей. Интересно, что респонденты, занимающие руководящие должности, подсознательно соотнося все перечисленные в тесте характеристики со своими собственными качествами и особенностями поведения, связывают компетентность с высоким качеством и готовностью отвечать за свои решения, а компетентный руководитель в их сознании предстает в первую очередь как специалист в той или иной профессиональной области, а уже потом как управленец. В то же время отсутствие образа компетентного руководителя в сознании участников исследования, входящих в 1-ю подгруппу, можно объяснить, скорее всего, тем, что в практике своего взаимодействия с реальными руководителями они с позиции рядовых сотрудников сталкивались с управленческой некомпетентностью чаще, чем с компетентностью.

*Образ руководителя, ориентированного на достижения* (факторы 2 и 9 в 1-й подгруппе, фактор 2 во 2-й подгруппе, фактор 8 в 3-й подгруппе), имеет яркую негативную окраску в сознании участников исследования, входящих в 1-ю подгруппу, а вот у респондентов, входящих во 2-ю и 3-ю подгруппы, представления о таком руководителе имеют преимущественно нейтральный характер. При этом портрет ориентированного на достижения руководителя в 1-й подгруппе прописан очень подробно, во 2-й в этом портрете деталей намного меньше, а в 3-й выделена всего одна характеристика. Такие различия в детализированности и окраске образа можно объяснить, с одной стороны, особенностями достижений в управленческой деятельности, а с другой стороны, различиями в должностных позициях участников исследования. Если рассматривать достижения в их социальном аспекте: как успешное решение социально значимых задач, обеспечение качественного общественно значимого результата и общественное признание этого успеха, то в рамках управленческой деятельности достижения руководителя — это достижения всего коллектива, которым он управляет. По существу, руководитель должен так организовать работу своего коллектива, чтобы обеспечить его и тем самым свой успех. Однако помимо социального в достижениях присутствует и личностный аспект, который в рамках управленческой деятельности наиболее ярко проявляется в продвижении по карьерной лестнице. И зачастую у конкретных руководителей в их стремлении к успеху личностный аспект преобладает над социальным. Именно это и подчеркивают участники исследования, входящие в 1-ю подгруппу. Занимая в должностной иерархии позицию рядовых исполнителей, они на собственном опыте сталкиваются с негативными проявлениями стремления руководителей к личному карьерному успеху за счет подчиненных, и в их сознании формируется однозначно отрицательный образ руководителя-«достигатора». В то же время участники исследования, входящие во 2-ю и 3-ю подгруппы, описывая руководителя, ориентированного на достижения, также исходят из собственного,

но уже управленческого опыта, и это побуждает их к большей сдержанности в оценках. Интересно, что в 3-й подгруппе образ ориентированного на достижения руководителя сводится к единственной характеристике — амбициозности.

*Образ авторитарного руководителя* (фактор 6 во 2-й подгруппе, факторы 2 и 3 в 3-й подгруппе), наоборот, именно в 3-й подгруппе включает достаточно много характеристик и окрашен скорее нейтрально. Можно предположить, что в данном случае оценки участников исследования, занимающих в органах государственной и муниципальной власти руководящие позиции, отражают реальное положение дел в системе государственной службы, которая в силу своих функциональных и структурных особенностей тяготеет к авторитарному стилю управления. Участники исследования, для которых как для субъектов управленческой деятельности авторитарный стиль является привычным, а его относительная эффективность подтверждается опытом, своими оценками как бы констатируют эту данность. В то же время отсутствие образа авторитарного руководителя в сознании участников исследования, занимающих неруководящие должности, свидетельствует, скорее всего, о том, что рядовые сотрудники органов государственной и муниципальной власти воспринимают авторитарный стиль управления как не соответствующий требованиям современности. Следует отметить, что авторитарный стиль управления рассматривают как эффективный, а авторитарного руководителя воспринимают как идеального не только государственные служащие. Так, в исследовании И. А. Панкратовой [11] педагоги описывают идеального руководителя как авторитарного лидера, которому свойственны деспотичность, нетерпимость к критике и переоценка собственных возможностей.

*Образ консервативного руководителя* (фактор 6 в 1-й подгруппе, фактор 4 во 2-й подгруппе, фактор 4 в 3-й подгруппе) также скорее нейтрален по нравственно-эмоциональной окраске. При этом в 3-й подгруппе этот образ наименее детализирован, а во 2-й имеет наиболее яркую негативную окраску. Интересно также, что в сознании участников исследования, входящих в 1-ю подгруппу, консерватизм современного российского руководителя сочетается с активностью. Можно предположить, что в этом отражается их опыт взаимодействия с консервативными руководителями, которые активно противостоят любым нововведениям.

*Образ эмоционально неустойчивого руководителя* (факторы 4, 5 и 7 в 1-й подгруппе, фактор 7 во 2-й подгруппе, фактор 5 в 3-й подгруппе) наиболее детализирован и при этом неоднозначен в сознании участников исследования, входящих в 1-й подгруппу, тем самым отражая опыт взаимодействия рядовых сотрудников органов государственного и муниципального управления с разными по личностным и деловым особенностям, но всегда эмоционально неустойчивыми руководителями. В сознании участников исследования, входящих во 2-ю и 3-ю подгруппы, этот образ полностью негативен.

*Образ руководителя, пренебрегающего моральными принципами* (фактор 3 в 1-й подгруппе, факторы 3 и 10 во 2-й подгруппе), имеет яркую негативную окраску в сознании участников исследования, входящих в 1-ю и 2-ю подгруппы. При этом респонденты, входящие во 2-ю подгруппу, кроме хитрости и беспринципности, выделяют в качестве характеристики для этого образа эгоизм, высокомерие и бюрократизм, как бы подчеркивая, что руководители подобного типа пренебрегают моральными принципами в собственных или узкокорпоративных интересах. Отсутствие подобного образа в сознании участников исследования, занимающих более высокие руководящие должности, может говорить о вытеснении «неудобного» для них образа из сознания или об игнорировании его существования.

### **Заключение**

Исследование показало, что представления государственных служащих, занимающих разные должностные позиции, о современном российском руководителе отражают как их опыт взаимодействия с руководителями в качестве рядовых сотрудников, так и собственный опыт руководящей деятельности, а механизмом формирования таких представлений является рефлексия своей практики участия в управленческих отношениях. В сознании участников исследования представления о современном российском руководителе присутствуют в форме целостных образов, имеющих разную степень сложности и структурированности. При этом различия в содержании тех или иных образов определяются местом, которое занимают респонденты в должностной иерархии.

Центральный образ в сознании участников исследования, являясь, по существу, идеальным, а не типичным, представляет современного российского руководителя как высокопрофессионального субъекта управленческой деятельности, способного качественно реализовать свою основную функцию, то есть организовывать и поддерживать слаженную работу своих подчиненных для достижения целей организации, продуктивно совмещая заботу о деле с заботой о коллективе. В разных подгруппах участники исследования дополняют этот образ характеристиками, значимость которых определяется их местом в должностной иерархии.

Остальные образы, присутствующие в сознании участников исследования, отражают различные типы российских руководителей с точки зрения респондентов, характерные именно для современного этапа развития нашей страны, и в частности для развития российской системы государственной службы. Помимо полностью позитивных образов в сознании участников исследования отражаются в разной степени негативные образы современного российского руководителя, что в субъективном плане подтверждает общую противоречивость представлений, сформировавшихся в сознании госу-

дарственных служащих, а в объективном плане свидетельствует о существовании значительных проблем в практике обучения, подбора и расстановки управленческих кадров.

Использование результатов исследования в рамках психологического консультирования кандидатов на руководящие должности и действующих руководителей, а также в процессе организационного консультирования позволит более глубоко и точно определять направления личностного развития руководителей в целях повышения уровня их управленческого мастерства, выявлять проблемы в отношениях между руководителем и членами коллектива и выбирать наиболее эффективные и продуктивные методы совершенствования организационных отношений.

The article presents the results of a study of the ideas of civil servants holding different positions about the psychological characteristics of a modern Russian leader. The factor analysis carried out in the subgroups allocated by the level of the position showed that in the views of the study participants about the modern Russian leader there are both similarities due to the sphere of professional activity and differences due to the official position held by the respondents. There are eight images of a modern Russian leader, which together make up his holistic, but at the same time contradictory portrait and reflect different types of leaders, from the point of view of respondents, characteristic of the current stage of Russia's development.

**Keywords:** leader, modern Russian leader, personal and activity characteristics, civil servants, official position, social representations, image.

## Литература

1. *Баришовец, Е. М.* Идеальный портрет руководителя образовательного комплекса / Е. М. Баришовец // *Власть*. — 2019. — № 6. — С. 206–209.

*Barishovecz, E. M.* Ideal'nyj portret rukovoditelya obrazovatel'nogo kompleksa / E. M. Barishovecz // *Vlast'*. — 2019. — № 6. — S. 206–209.

2. *Баркова, Ю. К.* Взаимосвязь управленческого потенциала и когнитивных характеристик руководителей разных уровней управления / Ю. К. Баркова, Е. В. Селезнева, Ю. В. Синягин // *Управленческое консультирование*. — 2021. — № 5. — С. 17–31.

*Barkova, Yu. K.* Vzaimosvyaz' upravlencheskogo potentsiala i kognitivny'x karakteristik rukovoditelej razny'x urovnej upravleniya / Yu. K. Barkova, E. V. Selezneva, Yu. V. Sinyagin // *Upravlencheskoe konsul'tirovanie*. — 2021. — № 5. — S. 17–31.

3. *Барнард, Ч.* Функции руководителя: власть, стимулы и ценности в организации / Ч. Барнард. — Москва : Социум ; Челябинск : ИРИСЭН, 2009. — 333 с.

*Barnard, Ch.* Funkcii rukovoditelya: vlast', stimuly' i cennosti v organizacii / Ch. Barnard. — Moskva : Socium ; Chelyabinsk : IRISE'N, 2009. — 333 s.

4. *Глебова, Г. Ф.* Представления учителей об эффективном руководителе современной общеобразовательной школы / Г. Ф. Глебова, Д. Н. Александрова // *Социально-психологические проблемы ментальности/менталитета*. — 2020. — № 16. — С. 44–49.

*Glebova, G. F.* Predstavleniya uchitelej ob e'ffektivnom rukovoditele sovremennoj obshheobrazovatel'noj shkoly' / G. F. Glebova, D. N. Aleksandrova // *Social'no-psixologicheskie problemy' mental'nosti/mentaliteta*. — 2020. — № 16. — S. 44–49.

5. *Ермолаев, В. В.* Согласованность образов идеального и реального руководителя органов внутренних дел как фактор привлекательности службы в полиции /

В. В. Ермолаев // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. — 2017. — Т. 3 (69), № 1. — С. 24–33.

*Ermolaev, V. V. Soglasovannost' obrazov ideal'nogo i real'nogo rukovoditelya organov vnutrennix del kak faktor privlekatel'nosti sluzhby' v policii / V. V. Ermolaev // Ucheny'e zapiski Kry'mskogo federal'nogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo. Sociologiya. Pedagogika. Psixologiya. — 2017. — Т. 3 (69), № 1. — С. 24–33.*

6. *Иванов, Е. А. Особенности представлений младших командиров войск национальной гвардии о качествах личности руководителя воинского коллектива / Е. А. Иванов, С. В. Лычагина // Научное мнение. — 2018. — № 11. — С. 58–61.*

*Ivanov, E. A. Osobennosti predstavlenij mladshix komandirov vojsk nacional'noj gvardii o kachestvax lichnosti rukovoditelya voinskogo kollektiva / E. A. Ivanov, S. V. Ly'chagina // Nauchnoe mnenie. — 2018. — № 11. — С. 58–61.*

7. *Ишков, А. Д. Образ идеального и реального руководителя строительной отрасли в представлении подчиненных специалистов / А. Д. Ишков, Н. Г. Милорадова // Экономика и предпринимательство. — 2014. — № 8 (49). — С. 427–431.*

*Ishkov, A. D. Obraz ideal'nogo i real'nogo rukovoditelya stroitel'noj otrasli v predstavlenii podchinenny'x specialistov / A. D. Ishkov, N. G. Miloradova // E'konomika i predprinimatel'stvo. — 2014. — № 8 (49). — С. 427–431.*

8. *Кожухарь, Г. С. Соотношение реальных и идеальных качеств руководителя в образовательном учреждении в представлениях студентов вуза / Г. С. Кожухарь, О. Г. Быкова // Актуальные проблемы организационной психологии и психологии дорожного движения : сб. науч. тр. — Москва, 2019. — Вып. 3. — С. 55–62.*

*Kozhuxar', G. S. Sootnoshenie real'ny'x i ideal'ny'x kachestv rukovoditelya v obrazovatel'nom uchrezhdenii v predstavleniyax studentov vuza / G. S. Kozhuxar', O. G. By'kova // Aktual'ny'e problemy' organizacionnoj psixologii i psixologii dorozhnogo dvizheniya : sb. nauch. tr. — Moskva, 2019. — Vy'p. 3. — С. 55–62.*

9. *Лаврова, Л. Г. Исследование преобладающих профессионально важных качеств личности руководителей различных уровней управления / Л. Г. Лаврова // Международный журнал медицины и психологии. — 2020. — Т. 3, № 1. — С. 7–10.*

*Lavrova, L. G. Issledovanie preobladayushhix professional'no vazhny'x kachestv lichnosti rukovoditelej razlichny'x urovnej upravleniya / L. G. Lavrova // Mezhdunarodny'j zhurnal mediciny' i psixologii. — 2020. — Т. 3, № 1. — С. 7–10.*

10. *Осинцева, А. В. Служебное взаимодействие и психологический образ руководителя / А. В. Осинцева // Психопедагогика в правоохранительных органах. — 2007. — № 3 (30). — С. 5–8.*

*Osinceva, A. V. Sluzhebnoe vzaimodejstvie i psixologicheskij obraz rukovoditelya / A. V. Osinceva // Psixopedagogika v pravoohranitel'ny'x organax. — 2007. — № 3 (30). — С. 5–8.*

11. *Панкратова, И. А. Представления педагогов об эффективном руководителе / И. А. Панкратова // Мир науки. — 2016. — Т. 4, № 5. — URL: <http://mir-nauki.com/PDF/51PSMN516.pdf> (дата обращения: 15.01.2024).*

*Pankratova, I. A. Predstavleniya pedagogov ob e'ffektivnom rukovoditele / I. A. Pankratova // Mir nauki. — 2016. — Т. 4, № 5. — URL: <http://mir-nauki.com/PDF/51PSMN516.pdf> (data obrashheniya: 15.01.2024).*

12. *Петренко, В. Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма / В. Ф. Петренко. — Москва : Новый хронограф, 2009. — 440 с.*

*Petrenko, V. F. Mnogomernoe soznanie: psixosemanticheskaya paradigma / V. F. Petrenko. — Moskva : Novy'j xronograf, 2009. — 440 s.*



13. *Петров, К. Г.* Представления директоров школ о модели современного эффективного руководителя общеобразовательной организации / К. Г. Петров, Д. Н. Александрова // Человек и образование. — 2021. — № 3 (68). — С. 21–27.

*Petrov, K. G.* Predstavleniya direktorov shkol o modeli sovremennogo e'ffektivnogo rukovoditelya obshheobrazovatel'noj organizatsii / K. G. Petrov, D. N. Aleksandrova // Chelovek i obrazovanie. — 2021. — № 3 (68). — S. 21–27.

14. *Селезнева, Е. В.* Психология управления : учебник и практикум для академического бакалавриата / Е. В. Селезнева. — Москва : Юрайт, 2016. — 372 с.

*Selezneva, E. V.* Psixologiya upravleniya : uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata / E. V. Selezneva. — Moskva : Yurajt, 2016. — 372 s.

15. *Селезнева, Е. В.* Современный российский руководитель в представлениях государственных служащих / Е. В. Селезнева, С. А. Демидов // Управленческое консультирование. — 2023. — № 9. — С. 81–95.

*Selezneva, E. V.* Sovremenny'j rossijskij rukovoditel' v predstavleniyah gosudarstvenny'x sluzhashhix / E. V. Selezneva, S. A. Demidov // Upravlencheskoe konsul'tirovanie. — 2023. — № 9. — S. 81–95.

16. *Серкин, В. П.* Методы психологии субъективной семантики и психосемантики : учеб. пособие для вузов / В. П. Серкин. — Москва : ПЧЕЛА, 2008. — 382 с.

*Serkin, V. P.* Metody' psixologii sub'ektivnoj semantiki i psixosemantiki : ucheb. posobie dlya vuzov / V. P. Serkin. — Moskva : PChELA, 2008. — 382 s.

17. *Соколов, А. П.* Профессиональные, личные и деловые качества современного руководителя / А. П. Соколов, Е. И. Минайченкова // Журнал прикладных исследований. — 2022. — Т. 9, № 6. — С. 794–800. — DOI: 10.47576/2712-7516\_2022\_6\_9\_794

*Sokolov, A. P.* Professional'ny'e, lichny'e i delovy'e kachestva sovremennogo rukovoditelya / A. P. Sokolov, E. I. Minajchenkova // Zhurnal prikladny'x issledovanij. — 2022. — T. 9, № 6. — S. 794–800. — DOI: 10.47576/2712-7516\_2022\_6\_9\_794

18. *Хохлова, Н. И.* Авторитет руководителя в представлении сотрудников градообразующего предприятия / Н. И. Хохлова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2019. — Т. 8, № 3А. — С. 215–223.

*Hoxlova, N. I.* Avtoritet rukovoditelya v predstavlenii sotrudnikov gradoobrazuyushhego predpriyatiya / N. I. Hoxlova // Psixologiya. Istoriko-kriticheskie obzory' i sovremenny'e issledovaniya. — 2019. — T. 8, № 3A. — S. 215–223.

19. *Шишкарёв, А. А.* К вопросу об образе современного руководителя / А. А. Шишкарёв, Л. В. Лежнина // Экономика и социум. — 2017. — № 4 (35). — С. 1620–1623.

*Shishkarev, A. A.* K voprosu ob obraze sovremennogo rukovoditelya / A. A. Shishkarev, L. V. Lezhnina // E'konomika i socium. — 2017. — № 4 (35). — S. 1620–1623.

20. *Karaszewski, R.* The Leading Traits of the Modern Corporate Leader : Comparing Survey Results from 2008 and 2018 / R. Karaszewski, R. Drewniak // Energies. — 2021. — Vol. 14, № 23. — URL: <https://www.mdpi.com/1996-1073/14/23/7926> (date of the application: 15.01.2024).

21. *Raišienė, A. G.* Leadership and Managerial Competences in a Contemporary Organization from the Standpoint of Business Executives / A. G. Raišienė // Economics and Sociology. — 2014. — Vol. 7, № 3. — P. 179–193. — DOI: 10.14254/2071-789X.2014/7-3/14

22. *Zakharova, L. N.* Personal characteristics of effective managers in organizational cultures of different types / L. N. Zakharova, E. V. Korobeynikova // Psychology in Russia : State of the Art. — 2015. — Vol. 8, № 3. — P. 69–83.

*Н. В. Вязовова, Е. А. Косцова*

## **Особенности эмоциональных барьеров общения, самоотношения и эгоцентризма подростка.**

### **Часть 1<sup>1</sup>**

*N. V. Vyazovova, E. A. Kostsova*

## **Features of Emotional Barriers of Communication, Self-Attitude and Egocentrism of a Teenager.**

### **Part 1<sup>2</sup>**

В первой части статьи представлено теоретическое обоснование проблемы исследования, дан анализ типологии барьеров в общении, выявлена специфика эмоционально-психологических барьеров, влияющих на эффективность коммуникативной деятельности и самоотношение подростков. Рассматривая эгоцентризм как особое личностное образование, определяющее самосознание подростка, обосновывается необходимость изучения особенностей компонентов самоотношения, уровня эгоцентризма и субъективного внутреннего состояния напряженности в коммуникации — психологического барьера в общении. Во второй части статьи будут представлены результаты эмпирического исследования и сделаны выводы о взаимосвязи исследуемых показателей.

**Ключевые слова:** эгоцентризм, самоотношение, эмоциональный барьер общения, коммуникативный барьер общения, личностное развитие, идентичность.

Эффективность деятельности определяется множеством факторов, среди которых важнейшую роль играет умение преодолевать препятствия на пути к достижению цели. Препятствиями, снижающими возможность социальной интеграции подростков, являются психологические барьеры общения как психические состояния, тормозящие налаживание контактов, завязывание дружеских отношений, не позволяющие подросткам раскрыться, освоить умения и навыки, необходимые для внутриспоколенного и межпоколенного взаимодействия.

Из-за высокой тревожности, боязни неудачи, негативного самоотношения, чрезмерной эгоцентричности подростки не в состоянии самостоятельно принимать решения, болезненно реагируя на ситуации неопределенности, а потому затруднены в общении и разрешении жизненных коллизий (О. С. Гребенюк, А. В. Морозов, В. Сергеечева, Д. В. Чернилевский).

Анализ психологической литературы позволил заключить, что проблема психологических барьеров общения, их роли в жизнедеятель-

<sup>1</sup> Прикладной аспект исследования будет опубликован во второй части статьи в следующем номере журнала.

<sup>2</sup> The applied aspect of the research will be published in the second part of the article in the next issue of the journal.

ности человека актуальна уже более столетия. Первые описания воздействия психологических барьеров на развитие личности были представлены в трудах К. Левина, З. Фрейда, К. Д. Ушинского.

В современной науке психологический барьер является предметом множества исследований (Г. М. Андреева, Е. В. Андриенко, Ю. С. Крижанская, В. А. Лабунская, Р. Х. Шакуров и др.); виды барьеров общения изучаются с учетом различных аспектов развития личности, специфики ее деятельности (И. Атватер, Т. Гэмбл, В. А. Кан-Калик, А. А. Леонтьев, Б. Д. Парыгин, Л. А. Поварницына, Н. А. Подымов, Е. В. Цуканова и др.); классификации коммуникативных барьеров представлены в трудах Б. Ф. Поршнева, А. А. Радугина, А. В. Соколова, В. А. Тищенко, Н. И. Шевардина, О. Э. Шукиной.

Данный феномен входит в сферу интересов разных наук и отличается множеством трактовок и оснований для анализа. Термин «психологические барьеры» синонимичен таким понятиям, как «эмоциональные барьеры», «барьеры общения», «затруднения в общении», «коммуникативные трудности», «нарушение коммуникации» и т. д.

В результате анализа проблемы нами был сделан вывод о том, что не все вопросы, связанные с психологическими барьерами, получили достаточное объяснение в науке. Нуждается в уточнении сущность психологического барьера в связи с появлением научных концепций о его развивающем воздействии на личность, требуют доказательства множественные связи психологического барьера с разными сферами личности подростка.

Преодоление психологических барьеров у подростков в процессе общения представляет собой одну из важнейших проблем современной психологической науки и практики. Актуальность ее обусловлена тем, что, несмотря на ряд разработанных методов профилактики неэффективной коммуникации, проблема эмоциональных барьеров в общении, тем не менее, остается до конца не решенной.

Анализ исследований, посвященных проблеме повышения эффективности общения подростков, и собственные наблюдения показали, что:

- *во-первых*, при организации коммуникации с подростком часто не учитывают его личностные особенности, прежде всего отношение к себе и уровень эгоцентризма, который, став чертой его личности, может выступать препятствием к эффективной коммуникации;
- *во-вторых*, подростки не умеют распознавать и преодолевать психологические барьеры общения, управлять своими психическими состояниями.

Отсутствие практических рекомендаций и технологий преодоления эмоциональных барьеров общения подростков побудило нас обратиться к изучению связи уровня эгоцентризма с самоотношением подростков и проявлением эмоционально-психологических барьеров в общении.

Исследование подросткового эгоцентризма, проблем межличностных отношений и отношения к себе было предпринято в начале XX в. вы-

дающимися зарубежными и отечественными психологами (Ш. Бюлер, Л. С. Выготский, Ст. Холл, А. Фрейд, Э. Шпрангер, У. Штерн и др.), продолжены во второй половине XX столетия (Л. И. Божович, Б. Инельдер, Дж. Марсиа, Ж. Пиаже, Ф. Райс, Д. И. Фельдштейн, Д. Шэффер, Д. Элкин, Д. Б. Эльконин, Э. Эриксон и др.), когда актуализировался интерес к изучению эгоцентризма как свойства личности подростка, влияющего на отношение к себе и к другим, создающего предпосылки возникновения барьеров в общении подростка с социумом.

В настоящее время подростковый эгоцентризм рассматривается в связи с трудностями процесса социализации подростка, что и обуславливает актуальность его изучения применительно к конкретной личности, подростковым группам и системе интеракции в них.

Противоречие между стремлением подростка осознать свои возможности, утвердиться как личность в социуме и невозможностью преодолеть эгоцентризм отражается на поведении подростка, препятствует эффективному взаимодействию, порождает барьеры в общении (А. А. Бодалев, И. С. Кон, В. Н. Мясищев, А. В. Петровский, Л. Б. Шнейдер и др.).

В свою очередь, барьеры в общении порождают конфликты, отличающиеся противоречивостью: одни из них несут конструктивный характер и способствуют развитию сопряженной с ними социальной системы при условии адекватной динамики, другие имеют деструктивный характер и способствуют разрушению личности и социальных систем (Г. А. Балл, Б. С. Братусь, Г. И. Козырев, А. В. Либин, Дж. Марсиа, Э. Эриксон и др.).

Под самоотношением в широком смысле понимают: *самооценку* (А. В. Захарова, Ф. Зимбардо, М. И. Лисина, В. Н. Маркин, Б. Морали, Л. Пипло, М. Розенберг, В. Ф. Сафин, Е. Т. Соколова, А. Г. Спиркин, Е. Ю. Худобина и др.), *самоуважение* (Х. Каплан, И. С. Кон, Х. Маркус), *самопринятие* (Д. Марвел, К. Роджерс, Л. Уэллс), *эмоционально-ценностное отношение* (С. Р. Пантिलеев, О. А. Тихомандрицкая, И. И. Чеснокова), *систему установок, направленных на себя* (Р. Бернс, Н. И. Сарджвеладзе, В. В. Столин).

Изучаются структурные компоненты самоотношения (эмоциональный, когнитивный и поведенческий) (Р. Бернс, З. В. Диянова, И. С. Кон, М. Е. Кошева, Н. Н. Обозов, С. Р. Пантिलеев, К. Роджерс, Н. И. Сарджвеладзе, В. В. Столин и др.). Анализ типов самоотношения позволяет выделить: *позитивное* (А. Ф. Лазурский, С. Р. Пантилеев, Е. Т. Соколова, В. В. Столин и др.), *негативное* (В. Н. Мясищев, С. Р. Пантилеев, Е. Т. Соколова, В. В. Столин) и *конфликтное* самоотношение (О. Ю. Сеницына).

Самоотношение, выступая предметом психологического анализа, рассматривается в работах отечественных и зарубежных ученых, однако его связь с эгоцентризмом и эмоциональными барьерами общения практически не изучена.

Как следствие, в исследовании установлены следующие противоречия:

- 1) между необходимостью развития и совершенствования гармоничной личности подростка и недооценкой влияния самоотношения и эгоцентризма на возникновение эмоциональных барьеров в коммуникации;
- 2) между необходимостью преодоления психологических барьеров с целью повышения эффективности общения подростка и отсутствием практических рекомендаций и технологий преодоления психологических барьеров у подростков в процессе общения и взаимодействия.

Проблема исследования заключается в выявлении связи самоотношения, эгоцентризма и эмоциональных барьеров в общении у подростков, она и определила тему статьи.

Цель исследования — выявить связь эмоциональных барьеров общения, самоотношения и эгоцентризма подростка.

Объект исследования — эмоциональные барьеры общения подростка.

Предмет исследования — связь эмоциональных барьеров общения, самоотношения и эгоцентризма подростка.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что значимыми личностными характеристиками, которые тесно связаны с возникновением эмоциональных барьеров в общении у подростков, являются высокие показатели эгоцентризма и негативное и/или конфликтное самоотношение, основанные на низком уровне информированности подростков об особенностях проявления эмоционально-психологических барьеров в общении и неумении их преодолевать.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: теория личности и деятельности (А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн и др.); субъектно-деятельностный подход к рассмотрению личности (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Божович, А. В. Брушлинский и др.) и положение о личности как субъекте деятельности (Б. Г. Ананьев, Р. С. Немов и др.); представления о личности как многофункциональной системе, высшей ценности и самоцели развития; принцип единства сознания и деятельности (С. Л. Рубинштейн); принцип интериоризации и экстериоризации в деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев); концепция отношений личности (В. С. Мерлин, В. Н. Мясищев).

В качестве основных методов исследования использовались теоретико-методологический анализ источников по проблеме исследования; наблюдение; опрос; методы математической статистики и интерпретации результатов исследования.

Анализ литературы показал, что в эгоцентризме отображены такое взаимодействие человека и окружающей среды, а также его отношение к миру вообще, которые характеризуются сосредоточением человека на своем образе. Рассматривая собственный мир через призму эго-исключительности (Т. Шибутани), подросток удовлетворяет потребность в сохранении личного комфорта и собственной значимости, что позднее,

абсолютизируясь, становится особым восприятием мира и зачастую негативно влияет на развитие личности.

Эгоцентризм по Ж. Пиаже [25], впервые применившему понятие и описавшему его, обозначает:

- а) интеллектуальную позицию ребенка по отношению к миру, формирующуюся по мере познания им себя и окружающего мира;
- б) скрытую умственную позицию ребенка, особенность его мышления, выражающуюся в речи и представлениях о мире, основанных на восприятии, позволяющем иметь субъективную картину мира в онтогенезе.

Дальнейшее изучение эгоцентризма вызывало полемику относительно его смысловой нагрузки. Так, в отечественной психологии (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, Д. Н. Узнадзе и др.) считалось некорректным называть эгоцентризмом мировосприятие ребенка, характеризующееся «абсолютной относительностью». С учетом негативного влияния эгоцентризма на поведение подростков и взрослых предлагалось рассматривать его как стойкую девиантную позицию человека, сформированную под воздействием стилей воспитания, провоцирующих незрелость психики.

Поэтому в исследованиях эгоцентризма стремились разрешить два принципиальных вопроса:

- о соотношении эгоцентризма в интеллектуальной сфере и в личностно-аффективной сфере;
- о динамике личностно-аффективных компонентов эгоцентризма в постподростковом онтогенезе.

В трудах Г. Дюпона и Д. Элkinда, связавших эгоцентризм с аффективным личностным опытом подростков, определяющим особенности восприятия мира, были выявлены и описаны два эффекта восприятия, свойственных возрасту:

- «воображаемая аудитория» — эффект восприятия, присущий подростку, стремящемуся обнаружить воображаемые реакции окружающих на свое поведение, внешний облик, образ мыслей и переживания. Как следствие, подросток утрачивает естественность поведения, проигрывая роли, воздействующие, как он считает, на положительное восприятие его окружающими. При благоприятном развитии личности данный эффект восприятия со временем заменяется адекватными реакциями на ожидания социума;
- «личный миф» — эффект восприятия, основанный на убеждении подростка в собственной уникальности в области чувств и переживаний, событий жизни, по отношению к которым он имеет выраженную позицию. «Личный миф» при благоприятном отношении социума к подростку имеет тенденцию стать эмпатией. При негативном отношении социума к подростку опыт жизни мифологизируется по максимуму, препятствуя его реальной самооценке, возможности делать верные выводы и умозаключения о своем поведении.



Как следствие, эгоцентризм стали считать особым личностным образованием, определяющим самосознание подростка, основанное на ощущении собственной неповторимости, доказывая которую он легко поддается иллюзии исключительного внимания и непрерывного оценивания со стороны членов социума [27]. Для ряда подростков, таким образом, эгоцентризм становится качеством личности, позволяющим отождествлять собственную душевную организацию с душевной организацией, ценностями и потребностями других людей, вне учета их индивидуальности, приписывая им собственную интенцию.

И если подросток не отделяет себя от мира, не видит причинно-следственных связей в поступках и действиях других, то актуализируется необходимость коррекции его мышления и коррекции процесса социализации. И только тогда, когда развитие эмоционально-личностных близких отношений со сверстниками в процессе обмена опытом и переживаниями приведет к осознанию и принятию уникальности другого, позволит добиться взаимопонимания, подростковый эгоцентризм приобретет тенденцию к угасанию.

Преимущественное влияние на подростковый эгоцентризм личностно-аффективных детерминантов находит наибольшее подтверждение в исследованиях L. Goosens, W. Gray, L. Hudson и др., как и точка зрения психоаналитиков, утверждающих, что источниками возникновения и развития подросткового эгоцентризма являются: *самость* (D. Lapsley, T. Riley) и *идентичность* (E. Erickson, J. Marcia), обретение которых повышает уверенность подростка в его способности сохранять самоотжественность и тождественность с другими людьми, соответствуя их ожиданиям [33; 34].

Эго-идентичность достигается не сразу, по сути, это высшая стадия идентичности личности. В более ранних стадиях — стадии *кризиса идентичности* и *диффузной* стадии (Дж. Марсиа) — подросток ярко демонстрирует феномен центрации на себе в личностно-аффективной сфере. Поэтому чем дальше подросток от *достигнутой идентичности*, тем больше он склонен мысленно предвосхищать реакции других на себя, воспринимая требования социума как интерес к его персоне, а не как общие требования ко всем подросткам [23].

Представителями символического интеракционизма (Г. Блумер, Э. Кассирер, Ч. Кули, Дж. Мид и др.) отмечается исключительная роль социума в достижении ребенком эго-идентичности. Если ближайший социум не предоставляет ребенку возможности для удовлетворения потребности в *отзеркаливании*, в похожести на других, то подросток будет воспринимать мир только через призму собственного «Я», постоянно ожидая критического отношения окружающих к нему. Конструируя воображаемую аудиторию, тем не менее, он научится распределять психическую энергию между собой и социумом таким образом, чтобы часть энергии оставалась направленной на самого себя. Таким образом, роль воображаемой аудитории в развитии самости подростка резко возрастает.

Отсюда следует, что подростковый эгоцентризм проявляется в опыте социализации личности, когда «Я» подростка начинает искать соответствие мнению социума, требования которого преломляются через призму его личных потребностей, взглядов и представлений. Препятствием к получению необходимой для полноценной социализации информации часто выступают барьеры общения, неадекватная самооценка, негативное или конфликтное самоотношение подростка [10; 18].

М. Кле [11], отмечая социальную обусловленность процессов развития подростков, выдвигает ряд ведущих задач развития относительно четырех значимых сфер: тела, мышления, социальной жизни, самосознания. Так, по мнению, автора:

- 1) *пубертатное развитие* влечет за собой задачи необходимости реконструкции телесного «Образа Я» и построения мужской или женской идентичности при переходе к взрослой сексуальности;
- 2) *когнитивное развитие* предполагает развитие способности к абстрактному мышлению и расширение временной перспективы;
- 3) преобразование условий *социализации* характеризуется изменениями, которые протекают в соответствии с двумя задачами развития: освобождением от родительской опеки и включенностью в группу сверстников;
- 4) *становление идентичности*, лежащее в основе феномена подросткового самосознания, предполагает решение трех задач:
  - а) осознания подростком временной протяженности собственного «Я», включая прошлое и проекцию в будущее;
  - б) осознания себя как отличного от интериоризованных родительских образов;
  - в) осуществления выборов, обеспечивающих целостность личности.

В отечественной психологии подростковый возраст рассматривается как особый период онтогенеза, базирующийся на новообразованиях, возникших из ведущей деятельности предшествующего периода. Речь идет прежде всего о чувстве взрослости как об отношении подростка к самому себе как к взрослому и о стремлении добиться такого же отношения от окружающих.

Значимое отношение окружающих складывается из отношения взрослых и сверстников. А основой новых отношений с социумом выступают отношения внутри сообщества сверстников, в котором возникает социальная ситуация развития, позволяющая нормам морали и нравственности влиять на построение социальных взаимоотношений. Именно поэтому общение со сверстниками — ведущий тип деятельности подросткового возраста, предметом которой является другой человек, а содержанием — построение коммуникаций и интеракций с ним (Д. Б. Эльконин).

В основе развития самосознания как центрального новообразования подросткового возраста лежит рефлексия, актуализирующая потребность понять самого себя, соответствовать собственным требованиям к себе. Неумение удовлетворить данную потребность определяет

специфичные психологические особенности подросткового кризиса, анализируя который Л. И. Божович выделила центральный момент кризиса — развитие самосознания подростков и его важнейшей стороны — самооценки, формирование и развитие которых сопровождается специфическими негармоничными состояниями (неуравновешенность, вспыльчивость, подавленность, амбивалентность чувств и др.).

Формируемое отношение к себе через призму того, каким подросток видит себя и каким его видят другие, обуславливает содержание его Я-концепции (Р. Бернс, И. С. Кон, К. Роджерс, В. В. Столин, Э. Эриксон и др.), «Образа Я» как отношения к себе, самосознания, центральным компонентом которого выступает самооценка, включающая наряду со знанием о себе оценку своих физических, индивидуальных, духовных и нравственных качеств, преломляемых в поведении и поступках. Выступая центральным новообразованием личности, Я-концепция подростка становится внутренним регулятором его поведения, фактором, определяющим уровень социальной адаптации, траекторию личностного развития с учетом временной перспективы (Ф. Зимбардо, К. Левин, Ж. Нюттен).

Отношение к себе, наиболее позднее образование в системе отношений человека к миру, формируется в процессе осознания отношения к себе через отношение к действительности и к другим людям. Изучая генезис самоотношения, Д. Н. Узнадзе предложил определять его как установку, устойчивую диспозицию индивида, готовность действовать и поступать определенным образом, воспринимать будущие события и действия, руководствуясь установкой.

Н. И. Сарджвеладзе [29] разработана модель самоотношения как социальной установки. Самоотношение рассматривается им как подкласс социальной установки, как отношение субъекта потребности к ситуации ее удовлетворения. Именно направленное на себя отношение, наряду с социальным статусом и установкой личности к внешнему миру, составляет, по мнению автора, содержание системы «личность — социальный мир» и является одной из структурных единиц диспозиционного ядра личности.

В современной психологии отсутствует единый подход к определению феномена отношения человека к себе. Сущностные и содержательные характеристики данного вида отношения позволяют выделить категории *общей, или глобальной, самооценки, самоуважения, самоотношения и эмоционально-ценностного отношения к себе.*

И если термин «*самоотношение*» используют для обозначения специфики отношения личности к себе, то категория «*эмоционально-ценностное самоотношение*» позволяет устанавливать связь между отношением личности к себе как к субъекту жизненных отношений. Так, самоуважение выступает условием максимальной активности и продуктивности личности, реализации творческого потенциала; влияет на свободу выражения чувств, уровень самораскрытия в общении, поведение [30].

В самоотношении личности как сложноструктурированном психическом образовании можно выделить две подсистемы: *оценочную* и *эмоционально-ценностную*.

Первая функционирует на межсубъектном уровне оценки и основана на операции социального сравнения, или сравнения субъекта с выработанными нормами и эталонами, применяемыми к членам социума в целом. Эмоционально-ценностная подсистема самоотношения базируется на опыте эмоциональных отношений субъекта со значимыми людьми, выступая результатом его соотнесения себя с другими людьми («Я — Другой»), порождающего единичные образы себя и своего поведения, привязанные к конкретной ситуации, является формой самовосприятия и самонаблюдения. Она определяет стиль отношения подростка к себе в форме эмоционального переживания, включающего отношение к тому, что он знает относительно себя.

На более зрелом уровне самопознания самоотношение рассматривается уже в диаде внутрисубъектного сравнения «Я — Я» посредством внутреннего диалога, где ведущими формами самопознания становятся самоанализ и самоосмысление. Самоотношение подростка находится в стадии перехода от низшего уровня к высшему и потому носит конфликтный характер.

Итак, можно утверждать, что в современной психологии существуют три разных подхода к пониманию отношения человека к себе:

- 1) как аффективного компонента самосознания;
- 2) как черты личности;
- 3) как компонента саморегуляции.

При этом под самоотношением как эмоционально-оценочной подсистемой самосознания понимают самоуважение, самопринятие, любовь к себе, установку на себя, обобщенную самооценку и т. п., что указывает на различия в толкованиях феномена самоотношения исследователями:

- К. Роджерс рассматривает самооценку (отношение к себе как носителю определенных свойств и достоинств) и самопринятие (принятие себя в целом вне зависимости от своих свойств и достоинств) как две подсистемы самоотношения;
- по Р. Бернсу [3] самоотношение основано на самооценке как аффективной оценке представления индивида о себе, которая может обладать различной степенью интенсивности;
- С. Р. Пантिलеев [21] выделяет понятие «*обобщенное самоотношение*» как тип глобальной самооценки и определяет ее структуру, включающую:
  - а) «Я» как конгломерат частных самооценок, связанных с аспектами Я-концепции;
  - б) самоотношение как интегральную самооценку частных аспектов, ранжируемых по их субъективной значимости;
  - в) самоотношение как иерархическую структуру, включающую частные самооценки, интегрированные по сферам личностных проявлений, вершину иерархии которых он назвал *обобщенным «Я»*;

- г) относительно автономную и одномерную глобальную шкалу самооценки как *обобщенное самоотношение*, прилагаемое к различным сферам «Я»;
- д) самоотношение как чувство к себе, включающее переживания различного содержания (самоуверенность, самопринятие, ауто-симпатия, самоуничужение, пренебрежение как отраженные отношения и т. п.).

Анализ различных взглядов на проблему самоотношения показал, что ни один из подходов не дает обоснованного решения проблемы его структуры. В основном выделяют некоторое обобщенное самоотношение (самоуважение, самооценка), которое является целостным и универсальным образованием, выражающим степень положительного/отрицательного отношения индивида к представлению о себе, интегрируемому из частных самооценок.

Отечественной психологией для обозначения самоотношения, кроме ранее рассмотренных, используются также понятия «*самоуважение*» и «*самопринятие*». Фундаментальные исследования самоотношения (Л. Я. Гозман, Т. А. Климонтова И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев, С. Р. Пантлеев, Н. И. Сарджвеладзе, Е. Т. Соколова, В. В. Столин, И. И. Чеснокова и др.) позволили отечественным ученым выделить его в качестве самостоятельного объекта психологического анализа:

- И. С. Кон [13] определяет *самоуважение* как итоговое измерение «Я», выражающее меру принятия/непринятия индивидом самого себя, как производное от совокупности отдельных самооценок. Рассматривая данный феномен как эмоциональную составляющую «Образа Я», он характеризует его как оценку качеств и связанное с ней самолюбие, самоуважение и тому подобные чувства, по сути, ведет речь о социальной установке;
- А. Н. Леонтьевым [16] самоотношение понимается как эмоционально-ценностное отношение личности к себе, имеющее выраженный предметный характер, выступающее результатом специфического обобщения эмоций;
- В. Н. Мясищев [19] использовал категорию «самоотношение» как родовую по отношению к иным видам отношений: *эмоциональному, моральному, этическому*;
- *эмоционально-ценностное отношение личности к себе* И. И. Чесноковой определяется как вид эмоциональных переживаний, в которых отражается отношение личности к тому, что она «открывает» относительно самой себя, то есть разнообразные самоотношения. Отношение личности к себе возникает как результат деятельности самосознания, является одним из фундаментальных ее свойств, влияющих на формирование содержательной структуры и формы проявления целой системы других психических особенностей личности, качеств, которые реализуются определенным стилем поведения;

- Е. Т. Соколова, выделяя составляющие самоотношения, отмечает, что *самоуважение*, являясь производным самооэффективности, мнений окружающих и самооценки достижений, значимых мотивов и целей субъекта, открыто для самонаблюдения и имеет четко эксплицированные в обществе критерии оценки. Интегральное самоуважение складывается из парциальных самооценок человеком своей деятельности в различных сферах жизни;
- по мнению Н. И. Сарджвеладзе [29], «Я» существует постольку, поскольку оно является одновременно и субъектом, и объектом отношения. Самость — это способ отношения к себе; самоотношение конституирует самость и, таким образом, может быть рассмотрено как центр личности. Автор выделяет в самоотношении *когнитивный* (включает самооценку), *эмоциональный* (эмоциональное отношение к себе является частью самоотношения) и *конативный* (внутренние действия в собственный адрес или готовность к таким действиям) компоненты, а также два способа отношения к себе: *объектный* («Я» как объект) и *субъектный* («Я» как субъект);
- Т. А. Климонтовой [12] исходя из того, что аутосимпатия, самопрятие, самообвинение являются аспектами отношения личности к себе и в совокупности составляют его аффективный компонент, введено понятие «*характер самоотношения личности*». Его *позитивный характер* определен согласованностью содержания аффективного компонента отношения к себе на сознательном и бессознательном уровнях и предполагает самопрятие и отсутствие реакций самоуничижения. Противоречие содержания аффективного компонента порождает его *конфликтный характер*;
- значение социума в формировании самоотношения подчеркивается Л. Я. Гозманом [8], выделившим два механизма самоотношения: *алфавит чувств*, с помощью которого человек может интерпретировать свои состояния, и *создание правил использования этого алфавита*;
- В. В. Столин [30] понимает под самоотношением *представленность личностного смысла «Я» для самого субъекта*. Эмоционально-ценностный характер отношения личности к себе запускает механизм личностного самосознания, позволяя оценивать собственные черты и качества по отношению к мотивам в самореализации. Структуру самоотношения составляют *эмоциональные компоненты*, образующие эмоциональное пространство, в котором формируются и реализуются соответствующие установки. Отношение к себе проявляется в виде внутреннего диалога между «Я» и «не-Я» человека, что позволяет характеризовать самоотношение исходя из трех типов отношений: *отношения к себе, отношения к другому и ожидаемого отношения от другого*;
- С. Р. Пантилеев [21] рассматривает самоотношение как структуру, содержание которой может быть раскрыто в контексте реальных жизненных отношений субъекта и деятельности, за которыми сто-



ят мотивы самореализации субъекта как личности. Строение каждой из систем самоотношения иерархично и может быть:

- а) *позитивным* («Я» — условие, способствующее самореализации);
- б) *негативным* («Я» — условие, препятствующее самореализации);
- в) *конфликтным* («Я» — условие, одновременно способствующее и препятствующее самореализации).

Система самоотношения полифункциональна. Выделяют шесть ее функций (см.: [3]):

- 1) *самоотображения* («зеркала»). Субъект не только отражается в сознании окружающих, но и переносит «зеркало» внутрь, отображая себя как во внешнем, так и во внутреннем плане. Роль этой функции особо наглядна в онтогенетическом развитии человека;
- 2) *самовыражения и самореализации*. Самоотношение личности направлено на выражение себя в деятельности и достижениях, реализации собственного потенциала;
- 3) *сохранения внутренней стабильности и континуальности «Я»*. Данная функция реализуется по мере стремления к внутренней согласованности, основана на когнитивных представлениях о себе, эмоциональных реакциях относительно проявлений и достижений, адресованных себе;
- 4) *саморегуляции и самоконтроля* деятельности;
- 5) *психологической защиты*. Проявляется при получении информации, представляющей угрозу сложившимся представлениям о себе в ситуации жизненной неудачи разной степени интенсивности. Психотравмы порождают защитные механизмы личности, направленные на создание «Образа Я», далекого от реального (Г. Блум, З. Фрейд, Э. Фромм);
- б) *интракоммуникации*. Функция значима в процессе взаимодействия личности как с социальным миром, так и с самой собой как частью социума, коммуницирующей на «сцене» внутренней жизни.

С учетом того факта, что источником оценочных знаний и различных представлений личности о себе является социокультурное окружение и собственное мнение, ее позитивную Я-концепцию можно рассматривать как позитивное самоотношение, а негативную — как негативное самоотношение.

В изучении проблемы самосознания и самоотношения подростков накоплены данные, открывающие перед дальнейшими исследованиями значительные перспективы. Особого внимания специалистов заслуживает проблема затруднений в межличностном общении и взаимодействии, которые, являясь, по сути, чередой ежедневных неэффективных контактов в школе, в группах сверстников, в семье, негативно сказываются на самоотношении подростков. Именно поэтому общение часто не приносит им удовольствия, препятствует достиже-

нию желаемого, не позволяет бесконфликтно отстаивать собственные интересы и завязывать значимые отношения. Как следствие, изучение коммуникативных и эмоциональных барьеров в общении подростков носит актуальный характер.

Подросток как субъект коммуникативной и интерактивной деятельности изучается психологами, определившими ряд негативных факторов, затормаживающих его адаптацию к деятельности. Препятствиями, мешающими достижению поставленных подростком целей, можно считать недостаточно развитые коммуникативные навыки и умения, ограничения волевого развития, отсутствие гибкости в решении коммуникативно-интерактивных задач.

Так как специфика межличностной коммуникации может быть раскрыта в процессах и феноменах *обратной связи, коммуникативного барьера, коммуникативного влияния, уровня передачи вербальной и невербальной информации* [4], то большинство помех общения называют коммуникативным барьером, который рассматривается как состояние личности, не позволяющее ей реализовать тот или иной вид деятельности.

Барьеры в передаче и принятии информации связаны с искажением либо утратой ее изначального смысла, а потому барьеры отдалают нас друг от друга, препятствуют пониманию, доверию, снижают эффективность коммуникации как одного из ведущих видов деятельности и потребности человека [32].

В ряде случаев сам человек становится препятствием к общению, выбирая в качестве ведущего манипулятивный тип общения. И тогда он становится жертвой данной тактики, направленной на осознанное искажение или сокрытие информации от оппонента. Как следствие, искажается и самовосприятие коммуникатора, который, прибегая к стереотипным формам поведения, руководствуясь ложными мотивами и целями, теряет нить собственной жизни. Манипуляции обычно приводят к разрушению доверительных отношений между людьми, порождают дополнительные препятствия в общении.

Теоретические основы понимания психологических барьеров в отечественной психологии заложены в трудах С. Л. Рубинштейна [28], подчеркивающего исключительную взаимосвязь деятельности и эмоций. Рассматривая психологические барьеры как факторы, стимулирующие либо разрушающие деятельность, он утверждал, что удовлетворение, получаемое нами в процессе деятельности, — это не что иное, как удовольствие, получаемое от преодоления препятствий. Поэтому психологические барьеры выполняют организующую функцию, обеспечивая нам устойчивость в деятельности, стабильность.

В психологии выделяют два основных подхода к изучению психологических барьеров общения. Представители первого подхода считают, что барьеры препятствуют выполняемой деятельности, тормозят ее и порождают пассивность субъекта деятельности, а потому их функции негативны (К. Левин, З. Фрейд, Х. Хекхаузен и др.). Вторые трактуют психологические барьеры как необходимое условие, обеспе-

чивающее развитие деятельности и личности в целом, подчеркивают их конструктивную роль (Н. А. Бернштейн, А. С. Гормин, А. К. Маркова, С. М. Нуртдинов, Р. Х. Шакуров и др.).

Сравнивая понятия «препятствие» и «барьер» в трудах И. П. Павлова и П. В. Симонова в области рефлекса свободы, а также в трудах Н. А. Бернштейна о природе активности, можно отметить, что последний считал жизнедеятельность непрерывным процессом преодоления препятствий, которые, возникая на пути движения, становятся мощными источниками активности человека [6]. Из вышесказанного следует, что основной функцией барьера является мобилизация внутренних сил организма в борьбе с препятствиями.

Однако стоит подчеркнуть, что психологический барьер и препятствие не являются взаимозаменяемыми понятиями, они следствие друг друга: препятствие есть объективное положение, результатом которого является субъективное внутреннее состояние напряженности человека — психологический барьер.

Определенные преграды, возникающие в процессе коммуникации и интеракции, могут иметь разную природу, и, тем не менее, под коммуникативным барьером следует понимать «все то, что препятствует и не позволяет состояться эффективному коммуникативному действию» [31, с. 67] либо определенное состояние личности, не позволяющее ей реализовывать тот или иной вид деятельности [5].

Подчеркивая конструктивную и деструктивную стороны барьера общения, О. В. Белохвостикова [2] выделила три его функции: *созидательную, тормозящую и подавляющую*. Первая из них актуализирует субъектную активность человека в общении, две другие значительно снижают ее и даже сводят к нулю. Поэтому барьер рассматривается как временная остановка в развитии ситуации, когда личность не способна в полной мере реализовать свой потенциал в конфликтной ситуации, возникающей из-за того, что она не обладает сформированной адаптивной стратегией поведения. Столкнувшись с барьером, она переживает ситуацию эмоционально, не способна к саморегуляции, эффективному использованию механизмов психологической защиты.

Психологический барьер рассматривается как:

- универсальный и постоянный атрибут жизни человека, обладающий рядом функций, обусловленных онтогенезом психических структур [7];
- психологическое препятствие различной этиологии, противостоящее информации, опасной для субъекта или отвергаемой им в ситуации, когда человек не может сформировать адаптивную стратегию поведения при встрече с барьерами (см.: [5, с. 187]);
- психологическое препятствие, возникающее на пути адекватной передачи информации между коммуницирующими [14];
- явление *внутреннее* (реакция человека на систему внутренних запретов, контролирующих и регулирующих поведение, потребности, влечения) или *внешнее* (результат манипулирования социумом

человеческим сознанием и поведением [1], как определенная реакция индивида на внешние запреты [20]);

- препятствие, причиной которого выступает эмоциональная отвлеченность от деятельности в ситуации поступления информации противоречивой и разной степени интенсивности. Как следствие, социально-психологический барьер (*барьер личности, барьер общности, барьер общения, барьер деятельности*) признается состоянием или свойством личности, которые блокируют резервы духовно-психического потенциала личности (см.: [22, с. 97]);
- результат прошлого опыта человека, психологическая преграда, возникающая в ситуациях, когда усвоенные ранее образы действий не отвечают новым обстоятельствам [9];
- препятствие, рассматриваемое через призму эмоциональных переживаний, возникающих в интенции, когда барьеры обусловлены чувственной реакцией человека на практическую деятельность и предполагаемый либо удовлетворяющий результат. Более того, предполагаемый результат либо цель общения как деятельности могут выражаться в словесной форме (парадоксальная интенция), в сообщении, целью которого является донесение до оппонента собственных стремлений [15; 24];
- особое психическое состояние, возникающее в ходе деятельности человека, в виде отраженного в его сознании внутреннего препятствия, которое выражается в нарушении смыслового соответствия сознания и объективных условий и способов деятельности. Это реакция индивида на возникновение в процессе деятельности «критических точек», определяющих то, насколько благоприятен или неблагоприятен для него результат [26];
- результат приобретенной выученной беспомощности, как переживание негативных эмоциональных состояний субъектом в ситуациях получения им негативного жизненного опыта. Эмоциональные барьеры мешают контролировать ситуации, провоцируют отказ от преодоления трудностей в форме астенических эмоциональных реакций и астенического поведения [35].

Таким образом, большинством психологов подчеркивается, что психологические барьеры — это внутренние состояния человека, однако причины их возникновения носят как внутренний, так и внешний характер наряду с факторами и условиями, порождающими их.

Факторами и условиями возникновения психологических барьеров выступают:

- *ценностные* (первичные преграды, которые связаны с потребностями человека) и *операционные* (вторичные преграды, обусловленные зависимостью от устремлений и действий человека) факторы [32];
- *особенности взаимодействия*, порождающие:
  - а) барьеры *отражения*, возникающие при условии неадекватного восприятия себя, коммуникатора или ситуации;

- б) барьеры *отношения* как следствия неадекватного отношения к себе, коммуникатору или ситуации;
- в) барьеры *обращения*, возникающие в результате особенностей взаимодействия [19];
- *особенности влияния информации на человека как позитивные и негативные предикаторы*. Из них первые мотивационно-положительно влияют на человека, обеспечивают поступательное развитие личности, а вторые, наоборот, негативно, сдерживающе или даже разрушающе влияют на личностный рост [16].

Итак, завершая теоретический анализ проблемы исследования, мы можем констатировать, что при работе с подростками значимо определить, каким образом в личности выражены свойственные данному периоду онтогенеза новообразования — психические состояния и свойства.

Завершая первую часть статьи, мы можем сделать ряд **выводов**:

- так как понимание человека человеком может рассматриваться с разных позиций и различными науками, то психология познания людьми друг друга выделяется среди них спецификой своего предмета, характером исследования, принципами подхода к этому. Это и система понятий, раскрывающих природу познания как психического отражения во всем спектре проблем современной психологии. В данном случае для нас приобретает значение связь самоотношения и эгоцентрической позиции коммуникатора с преодолением им эмоциональных барьеров в общении;
- атрибутивность психики ее носителю и ее познание стали своего рода отправной точкой в построении нами исследования понимания человека человеком. Эмоциональная жизнь человека тесно связана с областью взаимоотношений, и, согласно субъектному подходу, личность изначально социальна, а формирование человека как субъекта своей жизни закономерно предполагает включение себя в других;
- рассматривая понимание как составляющую коммуникативного акта, как безбарьерное общение, мы получаем возможность взглянуть на сам процесс понимания с особой точки зрения и выявить ряд существенных факторов, влияющих на него, в частности самоотношение и уровень эгоцентризма;
- барьеры общения как чисто психологический феномен возникают в ходе общения коммуникатора и реципиента. Речь идет о возникновении чувства неприязни, недоверия к самому коммуникатору, которое распространяется и на передаваемую им информацию;
- критериями преодоления эмоциональных барьеров в общении и понимании внутреннего мира другого, по нашему мнению, выступают позитивное самоотношение, влияющее на возникающее в процессе общения доверие, и познавательная не эгоцентрическая позиция субъекта общения;

- особый смысл приобретает изучение самоотношения и эгоцентрической позиции подростков в разных типах осуществляемого ими общения. Так, восприятие подростками взрослых и сверстников характеризуется различной степенью сложности, и динамика данных различий претерпевает изменение по мере роста значимости для подростка общения со сверстниками и самого сверстника как такового;
- эмоциональный, эмпатический, тип познания предполагает, что коммуникатор преодолет эгоцентрическую позицию и барьеры общения.

Результаты исследования данной проблемы будут представлены нами во второй части статьи.

In the first part of the article, the theoretical justification of the research problem is presented, the typology of barriers in communication is analyzed, the specifics of emotional and psychological barriers affecting the effectiveness of communicative activity and self-attitude of adolescents are revealed. Considering egocentrism as a special personal formation that determines the self-consciousness of a teenager, the need to study characteristics of the components of self-attitude, the level of egocentrism and the subjective internal state of tension in communication — a psychological barrier in communication is justified. The second part of the article will present the results of an empirical study.

**Keywords:** egocentrism, self-attitude, emotional barrier of communication, communicative barrier of communication, personal development, identity.

## Литература

1. *Андреева, Г. М.* Социальная психология / Г. М. Андреева. — Москва : Аспект Пресс, 1999. — 375 с.  
*Andreeva, G. M.* Social'naya psixologiya / G. M. Andreeva. — Moskva : Aspekt Press, 1999. — 375 s.
2. *Белохвостикова, О. В.* Динамика стилей учебной деятельности студентов при преодолении психологических барьеров : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Белохвостикова Ольга Ивановна. — Санкт-Петербург, 2003. — 265 с.  
*Beloxvostikova, O. V.* Dinamika stilej uchebnoj deyatel'nosti studentov pri preodolenii psixologicheskix bar'erov : dis. ... kand. psixol. nauk : 19.00.07 / Beloxvostikova Ol'ga Ivanovna. — Sankt-Peterburg, 2003. — 265 s.
3. *Бернс, Р.* Развитие Я-концепции и воспитание : пер. с англ. / Р. Бернс. — Москва : Прогресс, 1986. — 420 с.  
*Berns, R.* Razvitie Ya-koncepcii i vospitanie : per. s angl. / R. Berns. — Moskva : Progress, 1986. — 420 s.
4. *Бодалев, А. А.* Личность и общение / А. А. Бодалев. — Москва : Международная педагогическая академия, 1995. — 328 с.  
*Bodalev, A. A.* Lichnost' i obshhenie / A. A. Bodalev. — Moskva : Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya, 1995. — 328 s.
5. *Василевская, Е. А.* Проблема преодоления психологического барьера учебной деятельности в отечественной психологии / Е. А. Василевская, В. А. Манина // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. — 2017. — Т. 27, вып. 2. — С. 182–188.  
*Vasilevskaya, E. A.* Problema preodoleniya psixologicheskogo bar'era uchebnoj deyatel'nosti v otechestvennoj psixologii / E. A. Vasilevskaya, V. A. Manina // Vestnik



Udmurtskogo universiteta. Seriya Filosofiya. Psixologiya. Pedagogika. — 2017. — Т. 27, выр. 2. — С. 182–188.

6. *Гарданова, Ж. Р.* Сравнительный анализ понятий «препятствие» и «барьер» в психологической науке / Ж. Р. Гарданова, В. А. Манина // Вестник науки и образования. — 2017. — № 2. — С. 106–109.

*Gardanova, Zh. R.* Sravnitel'ny'j analiz ponyatij «prepyatstvie» i «bar'er» v psixologicheskoy nauke / Zh. R. Gardanova, V. A. Manina // Vestnik nauki i obrazovaniya. — 2017. — № 2. — С. 106–109.

7. *Глазкова, И. Я.* Исследование проблемы барьеров в отечественной психологии / И. Я. Глазкова // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. Психология. — 2012. — № 1. — С. 137–142.

*Glazkova, I. Ya.* Issledovanie problemy` bar'erov v otechestvennoj psixologii / I. Ya. Glazkova // Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A. P. Chexova. Psixologiya. — 2012. — № 1. — С. 137–142.

8. *Гозман, Л. Я.* Психология эмоциональных отношений / Л. Я. Гозман. — Москва : Изд-во МГУ, 1987. — 174 с.

*Gozman, L. Ya.* Psixologiya e'mocional'ny'x otnoshenij / L. Ya. Gozman. — Moskva : Izd-vo MGU, 1987. — 174 s.

9. *Егоров, М. П.* Виды общения и проблемы психологии обучения / М. П. Егоров, А. М. Матюшкин, А. Н. Соколов // Вопросы психологии. — 1974. — № 2. — С. 180–185.

*Egorov, M. P.* Vid'y obshheniya i problemy` psixologii obucheniya / M. P. Egorov, A. M. Matyushkin, A. N. Sokolov // Voprosy` psixologii. — 1974. — № 2. — С. 180–185.

10. *Карманова, А. В.* Отчуждение и современные молодежные субкультуры (социально-философский анализ) / А. В. Карманова. — Саарбрюкен : LAP Lambert Academic Publishing, 2011. — 172 с.

*Karmanova, A. V.* Otchuzhdenie i sovremennye` molodezhny'e subkul'tury` (social'no-filosofskij analiz) / A. V. Karmanova. — Saarbryukken : LAP Lambert Academic Publishing, 2011. — 172 s.

11. *Кле, М.* Психология подростка : пер. с фр. / М. Кле. — Москва : Педагогика, 1991. — 171 с.

*Kle, M.* Psixologiya podrostka : per. s fr. / M. Kle. — Moskva : Pedagogika, 1991. — 171 s.

12. *Климونتова, Т. А.* Самоорганизация внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников: структура и функционирование : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Климонтowa Татьяна Анатольевна. — Ярославль, 2015. — 408 с.

*Klimontova, T. A.* Samoorganizaciya vnutrennego mira intellektual'no odareny'x starsheklassnikov: struktura i funkcionirovanie : dis. ... d-ra psixol. nauk : 19.00.01 / Klimontova Tat'yana Anatol'evna. — Yaroslavl', 2015. — 408 s.

13. *Кон, И. С.* Категория «Я» в психологии / И. С. Кон // Психологический журнал. — 1981. — № 3. — С. 25–38.

*Kon, I. S.* Kategoriya «Ya» v psixologii / I. S. Kon // Psixologicheskij zhurnal. — 1981. — № 3. — С. 25–38.

14. *Крысько, В. Г.* Социальная психология : курс лекций / В. Г. Крысько. — 3-е изд. — Москва : Омега-Л, 2006. — 352 с.

*Kry's'ko, V. G.* Social'naya psixologiya : kurs lekcij / V. G. Kry's'ko. — 3-e izd. — Moskva : Omega-L, 2006. — 352 s.

15. *Леонтьев, А. А.* Психология общения / А. А. Леонтьев. — Москва : Смысл, 1997. — 365 с.

*Leont'ev, A. A.* Psixologiya obshheniya / A. A. Leont'ev. — Moskva : Smy'sl, 1997. — 365 s.

16. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — Москва : Политиздат, 1975. — 456 с.

*Leont'ev, A. N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / A. N. Leont'ev. — Moskva : Politizdat, 1975. — 456 s.

17. *Маркова, А. К.* Психология труда учителя / А. К. Маркова. — Москва : Просвещение, 1993. — 192 с.

*Markova, A. K.* Psixologiya truda uchitelya / A. K. Markova. — Moskva : Prosveshhenie, 1993. — 192 s.

18. *Морозова, Л. Б.* Изучение проблемы эгоцентризма в подростковом возрасте: теоретический взгляд / Л. Б. Морозова, А. О. Горшенкова // Нижегородский психологический альманах. — 2021. — № 2. — С. 50–57.

*Morozova, L. B.* Izuchenie problemy` e`gocentrizma v podrostkovom vozraste: teoreticheskij vzglyad / L. B. Morozova, A. O. Gorshenkova // Nizhegorodskij psixologicheskij al'manax. — 2021. — № 2. — S. 50–57.

19. *Мясищев, В. Н.* Психология отношений : избр. психол. тр. / В. Н. Мясищев ; под ред. А. А. Бодалева. — 4-е изд. — Москва : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2011. — 398 с.

*Myasishhev, V. N.* Psixologiya otnoshenij : izbr. psixol. tr. / V. N. Myasishhev ; pod red. A. A. Bodaleva. — 4-e izd. — Moskva : Izd-vo Moskovskogo psixologosocial'nogo instituta ; Voronezh : MODE`K, 2011. — 398 s.

20. *Орлов, Ю. М.* Восхождение к индивидуальности / Ю. М. Орлов. — Москва : Просвещение, 1991. — 287 с.

*Orlov, Yu. M.* Vosxozhdenie k individual'nosti / Yu. M. Orlov. — Moskva : Prosveshhenie, 1991. — 287 s.

21. *Пантилеев, С. Р.* Самоотношение как эмоционально-оценочная система : спецкурс / С. Р. Пантилеев ; МГУ им. М. В. Ломоносова, фак. психологии, каф. общей психологии. — Москва : Изд-во МГУ, 1991. — 108 с.

*Pantileev, S. R.* Samootnoshenie kak e`mocional'no-ocenchnaya sistema : speczkurs / S. R. Pantileev ; MGU im. M. V. Lomonosova, fak. psixologii, kaf. obshhej psixologii. — Moskva : Izd-vo MGU, 1991. — 108 s.

22. *Парыгин, Б. Д.* Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б. Д. Парыгин. — Санкт-Петербург : ИГУП, 1999. — 592 с.

*Pary'gin, B. D.* Social'naya psixologiya. Problemy` metodologii, istorii i teorii / B. D. Pary'gin. — Sankt-Peterburg : IGUP, 1999. — 592 s.

23. *Пашукова, Т. И.* Эгоцентризм: феноменология, закономерности формирования и коррекции / Т. И. Пашукова. — Кировоград : Центрально-украинское изд-во, 2001. — 338 с.

*Pashukova, T. I.* E`gocentrizm: fenomenologiya, zakonomernosti formirovaniya i korrekcii / T. I. Pashukova. — Kirovograd : Central'no-ukrainskoe izd-vo, 2001. — 338 s.

24. *Первитская, А. М.* Проявление эмоциональных барьеров общения и индивидуально-психологических свойств личности в зависимости от уровня саморепрезентации в студенческой среде / А. М. Первитская, А. И. Болдырева // Вестник Курганского государственного университета. — 2020. — № 1. — С. 52–59.

*Pervitskaya, A. M.* Proyavlenie e`mocional'ny`x bar`erov obshheniya i individual'no-psixologicheskix svojstv lichnosti v zavisimosti ot urovnya

samopred`yavleniya v studencheskoj srede / A. M. Pervitskaya, A. I. Boldy`reva // Vestnik Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2020. — № 1. — S. 52–59.

25. *Пиаже, Ж.* Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. — Москва : Просвещение, 1969. — 612 с.

*Piazhe, Zh.* Izbranny'e psixologicheskie trudy' / Zh. Piazhe. — Moskva : Prosveshhenie, 1969. — 612 s.

26. *Подымов, Н. А.* Психологические барьеры в профессиональной деятельности учителя : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Подымов Николай Анатольевич. — Москва, 1999. — 390 с.

*Pody'mov, N. A.* Psixologicheskie bar'ery' v professional'noj deyatel'nosti uchitelya : dis. ... d-ra psixol. nauk : 19.00.07 / Pody'mov Nikolaj Anatol'evich. — Moskva, 1999. — 390 s.

27. *Райс, Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс, К. Должин. — 12-е изд. — Санкт-Петербург : Питер, 2012. — 816 с.

*Rajs, F.* Psixologiya podrostkovogo i yunosheskogo vozrasta / F. Rajs, K. Doldzhin. — 12-e izd. — Sankt-Peterburg : Piter, 2012. — 816 s.

28. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург : Питер, 2000. — 720 с.

*Rubinshtejn, S. L.* Osnovy' obshhej psixologii / S. L. Rubinshtejn. — Sankt-Peterburg : Piter, 2000. — 720 s.

29. *Сарджвеладзе, Н. И.* Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н. И. Сарджвеладзе. — Москва : Сфера, 1999. — 480 с.

*Sardzhveladze, N. I.* Lichnost' i ee vzaimodejstvie s social'noj sredoj / N. I. Sardzhveladze. — Moskva : Sfera, 1999. — 480 s.

30. *Столин, В. В.* Самосознание личности / В. В. Столин. — Москва : Изд-во Московского университета, 1983. — 284 с.

*Stolin, V. V.* Samosoznanie lichnosti / V. V. Stolin. — Moskva : Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1983. — 284 s.

31. *Чамкин, А. С.* Системно-социологический взгляд на коммуникативную деятельность: структура процесса и барьеры / А. С. Чамкин // Системная психология и социология. — 2011. — № 3. — С. 57–69.

*Chamkin, A. S.* Sistemno-sociologicheskij vzglyad na kommunikativnuyu deyatel'nost': struktura processa i bar'ery' / A. S. Chamkin // Sistemnaya psixologiya i sociologiya. — 2011. — № 3. — S. 57–69.

32. *Шакуров, Р. Х.* Барьер как категория и его роль в деятельности / Р. Х. Шакуров // Вопросы психологии. — 2001. — № 1. — С. 3–18.

*Shakurov, R. X.* Bar'er kak kategoriya i ego rol' v deyatel'nosti / R. X. Shakurov // Voprosy' psixologii. — 2001. — № 1. — S. 3–18.

33. *Эриксон, Э.* Идентичность: юность и кризис. / Э. Эриксон. — Москва : Прогресс, 1996. — 344 с.

*E'rikson, E'.* Identichnost': yunost' i krizis. / E'. E'rikson. — Moskva : Progress, 1996. — 344 s.

34. *Lapsley, D.* Separation-individuation, adult attachment style and college adjustment / D. Lapsley, J. Edgerton // Journal of Counseling and Development. — 2002. — Vol. 80. — P. 484–492.

35. *Seligman, M.* Helplessness : On depression, development, and death / M. Seligman. — San Francisco : W. H. Freeman and Company, 1975. — 276 p.

*С. И. Григорьева, Л. Б. Дейниченко*

## **Представления о родительском поведении в студенческом возрасте**

*S. I. Grigoryeva, L. B. Deynichenko*

### **Notion about Parental Behavior in Student Age**

В статье представлено эмпирическое исследование развития представлений о родительском поведении в студенческом возрасте. Показано, что, в отличие от первокурсников, представления о родительстве у выпускников являются более зрелыми и реалистичными, что свидетельствует об определенной степени их психологической готовности к выполнению функций родителя.

**Ключевые слова:** родительство, материнство, отцовство, представления о родительском поведении, студенческий возраст.

Актуальность решения демографической проблемы через повышение рождаемости ставит перед психологической наукой задачу изучения психологической готовности юношей и девушек к рождению собственных детей, к выполнению ими родительских функций.

Проблема становления родительства и психологической готовности к нему раскрывается в работах многих авторов, в том числе Е. Н. Васильевой, Е. И. Захаровой, Р. В. Овчаровой и др. [1; 5; 6].

Р. В. Овчарова разрабатывает системный подход к пониманию психологической сущности и формированию родительства, трактуя его как относительно самостоятельную подсистему в системе семьи. Родительство определяется как «интегральное психологическое образование (отца и/или матери), включающее совокупность ценностных ориентаций и позиций, родительской ответственности и стиля семейного воспитания. Каждый компонент содержит когнитивные, эмоциональные и поведенческие составляющие» [5, с. 13].

С точки зрения Е. И. Захаровой [4], важнейшими условиями принятия социальной позиции родителя являются личностное отношение молодого человека к феномену родительства, степень его принятия для себя как значимого аспекта жизненного самоопределения. Если такого принятия нет — формирование полноценной родительской позиции будет затруднено, что помешает осуществлению полноценной родительской деятельности в своей собственной семье.

Е. И. Захарова показывает, что «внутренняя позиция родителя становится результатом осознания и принятия взрослым человеком позиции посредника, обеспечивающего физическое, психическое и социальное развитие ребенка, принятие ответственности за его благополучие, что обуславливает готовность к реализации родительских функций» [6, с. 118].

Поведение родителей в семье задает ребенку черты его собственного будущего родительского поведения, причем ребенок, став родителем, может либо напрямую следовать паттернам поведения отца и матери, либо использовать их как антиобразцы в построении отношений с собственными детьми (см.: [3, с. 434]). Однако ребенок не пассивно воспроизводит поведение своих родителей, а осуществляет их в соответствии со своим мировоззрением, жизненным опытом, личными особенностями и когнитивными возможностями [7; 10; 11].

Изучение проблемы становления родительства тесно связано с пониманием общего хода психического развития в юности, выделением возрастных задач юношеского возраста. Важным аспектом анализа данной проблемы в традиции отечественной возрастной психологии является определение основных психологических новообразований, от которых зависит становление многих частных аспектов возрастного развития. Таким основным личностным новообразованием юношеского возраста, от которого зависит в том числе и формирование социальной позиции родителя, признается достижение «социальной зрелости», которая понимается как «овладение полным комплексом социальных функций взрослого человека, формирование новой взрослой идентичности» [8, с. 11].

Социальная зрелость достигается в процессе разрешения основной возрастной задачи развития в юности — личностного самоопределения. По М. Р. Гинзбургу, «самоопределение предполагает активное определение своей позиции относительно общественно выработанной системы ценностей и выяснение на этой основе смысла собственного существования. Решение вопроса о личностном самоопределении в юности (обретение смысла жизни, выбор профессии, создание семьи) — одна из важнейших предпосылок развития в следующих возрастах» [2, с. 47]. Именно в этот возрастной период юноши осуществляют переход в отношении внешнего мира с позиции «дайте мне, я хочу» на позицию «я отдаю, я могу», без чего родительское поведение просто невозможно.

Как показано во многих работах отечественных и зарубежных психологов, развитие в юношеском возрасте проходит через возрастной кризис, который Э. Эриксон назвал «кризисом встречи со взрослостью» и выделил несколько фаз этого кризиса, среди которых: «фаза эйфории от ощущения встречи со взрослостью» (на этой фазе для субъекта характерна еще детская идентичность), «фаза спутанной идентичности», «фаза приобретения взрослой идентичности». С точки зрения Э. Эриксона, позитивный вариант разрешения кризиса — это «принятие ответственности за свою жизнь на самого себя, завершение выбора собственного пути в жизни» [9, с. 257].

У студентов «кризис встречи со взрослостью» имеет некоторую специфику: этот возрастной кризис протекает достаточно остро и имеет более длительный временной промежуток, так как в отличие от несту-

дентов, которые после окончания школы (детство) сразу приступают к работе и часто к созданию семьи (взрослость), у студентов еще 4–5 лет профессиональная деятельность (а значит, реальная взрослость) остается перспективой. Это вызывает особую остроту кризиса, когда при ярком желании быть взрослыми студенты не могут полностью принять ответственность за свою жизнь. Поэтому у студентов личностное самоопределение — более сложный и длительный процесс, способствующий более глубокому осмыслению всех компонентов реализации собственного жизненного пути.

Теоретический анализ показал, что учет этапов прохождения «кризиса встречи во взрослость» необходим при изучении представлений о родительском поведении в студенческом возрасте. В представлениях студентов о родительстве должны отразиться перечисленные выше фазы «кризиса встречи со взрослостью», от которых зависит, с какой позиции (детской или взрослой) юноши будут оценивать родительские качества.

Экспериментальное исследование динамики представлений о родительстве в студенческом возрасте ставило задачи изучения представлений молодых людей об «идеале родителя», выявления наиболее ценных форм родительского поведения, наиболее значимых в отношениях с детьми личностных качеств родителя.

В исследовании приняли участие студенты 1-х и 4-х курсов бакалавриата, которые еще не имели собственных семей, проживали либо с родителями, либо в общежитии (всего 82 студента, из них 42 студента 1-го курса и 40 студентов 4-го курса).

В качестве предмета исследования выступили особенности представлений студентов как о родительстве в целом, так и отдельно о материнстве и отцовстве.

Гипотеза исследования была сформулирована следующим образом: на протяжении юношеского возраста изменяются представления о родительстве в сторону их реалистичности и осознанности, что связано с общим процессом становления личностной зрелости юношества.

Было проведено три серии эксперимента, выбрана следующая методология исследования.

В серии 1 была использована методика Р. В. Овчаровой «Понятие “родитель”», модифицированная авторами, с помощью которой изучались представления студентов о качествах, характеризующих родителя.

Серия 2 была направлена на исследование представлений студентов о материнстве и об отцовстве, представлений об общих и специфических характеристиках «родителя-отца» и «родителя-матери» (использовалась модифицированная авторами методика Сакса-Леви «Незаконченные предложения»).

Серия 3 была направлена на выявление степени идентификации студентов с детской или родительской позицией в системе «ребенок — родитель», что позволило нам прояснить, с какой позиции (детской или родительской) оцениваются испытываемыми родительские каче-



ства (использовалась методика «Личностный дифференциал» Ч. Осгуда, адаптированная сотрудниками Психоневрологического института им. В. М. Бехтерева).

По результатам серии 1 эксперимента наиболее значимыми качествами родителя все наши испытуемые считают любовь к детям, терпение родителей, их ответственность за воспитание детей, готовность к родительству. Это говорит о том, что родительская любовь хорошо осознается всеми молодыми людьми, независимо от возраста. Все студенты выделяют ответственность родителей в воспитании своих детей, понимают, что родительство требует определенной психологической и нравственной готовности, признают необходимость большого терпения и проявления волевых качеств личности.

Далее был проведен статистический анализ различий в представлениях о родительском поведении студентов 1-го и 4-го курсов с помощью t-критерия Стьюдента. При этом критические значения t-критерия для нашей выборки: 1,99 (при  $p \leq 0,05$ ) и 2,63 (при  $p \leq 0,01$ ).

Различия между студентами 1-го и 4-го курсов мы получили в признании значимости таких показателей, как «забота о детях» ( $t_{эмн} = 2,11$ ) и «понимание проблем детей» ( $t_{эмн} = 2,23$ ). Понимание как черту родительского отношения к ребенку первокурсники признают более значимой, чем заботу. У выпускников забота является более выраженной, чем понимание. Нам представляется, что это вызвано меньшей социальной зрелостью первокурсников по сравнению с выпускниками. Первокурсники, отвечая на вопросы, в большей мере, чем выпускники, находились в позиции «ребенка» и оценивали качества родителя по отношению к себе — «ребенку». В это время они только вступили во взрослую жизнь, оставаясь в чем-то зависимыми от родителей, но пытаясь самостоятельно строить свою жизнь. Им важнее получать от родителей понимание своих проблем, чем ощущать постоянную опеку родителей, от которых они стремятся эмансипироваться. У четверокурсников этот процесс уже позади, они уже действительно вполне самостоятельные люди, готовые в ближайшем будущем завести ребенка. При ответах на наши вопросы они уже «примеряли на себя» родительские функции, отвечали с позиции «родителя». Именно поэтому забота выступила для них как одно из важнейших качеств родителя.

Различия в ответах студентов 1-го и 4-го курсов мы получили и по таким показателям, как «семья» ( $t_{эмн} = 2,03$ ) и «дети» ( $t_{эмн} = 2,12$ ). Первокурсники считают, что значимость для родителей детей больше, чем значимость семьи. У выпускников соотношение этих качеств обратное. Здесь проявилась та же «эгоцентрическая» детская позиция первокурсников в системе детско-родительских отношений при оценке качества родительства. Ставя акцент на своей позиции «ребенка» в семье, первокурсники более значимой считали направленность родителей на детей, чем направленность на семью в целом. Выпускники, напротив, выделяют значимость для роди-

телей семьи в целом. Это свидетельствует об идентификации четверокурсников с позицией «родителя», а не «ребенка» при оценке родительских качеств. Именно такая идентификация приводит к осознанию выпускниками значимости семьи для выполнения родительских функций, именно с этого (с создания семьи) они и планируют начать свое «родительство».

Результаты серии 2 эксперимента выявили черты сходства и различий представлений студентов о поведении матери и отца в семье.

Общими характеристиками «родителя-отца» и «родителя-матери» и первокурсники, и выпускники считали любовь к детям, заботу, уважение детей, понимание их проблем, направленность на развитие и образование детей. И отец, и мать должны быть справедливыми, добрыми, ответственными. Различия в представлениях студентов 1-го и 4-го курсов о вышеперечисленных качествах оказались незначимыми (по *t*-критерию Стьюдента).

Выделим те параметры родительства, по которым отцовство и материнство, с точки зрения всех студентов, наиболее различаются. С точки зрения наших испытуемых, готовность к родительству более выражена у матерей. Женщины больше стремятся стать матерями, лучше понимают специфику отношений с детьми, готовы отдать свою любовь и заботу ребенку. Отцы в этом плане отстают от матерей и менее компетентны в вопросах воспитания. Для матерей характерными являются большее внимание к ребенку, большая искренность в отношениях с ребенком, чем это наблюдается у отцов.

Различия в представлениях о качествах отца у студентов 1-го и 4-го курсов наиболее сильно проявились по показателю «терпение» ( $t_{эмн} = 2,71$ ). Четверокурсники считают терпение в отношениях с детьми очень важным качеством отца. Значимые различия мы получили и по показателю «защита детей» ( $t_{эмн} = 2,64$ ). Выпускники считают, что отец должен заботиться о здоровье детей, по мнению первокурсников, о здоровье детей больше заботится мать ( $t_{эмн} = 2,27$ ).

Таким образом, представления о некоторых качествах и функциях матери и отца у студентов-первокурсников и выпускников значимо различаются. Данные различия, на наш взгляд, вызваны идентификацией студентов первокурсников и выпускников с разными позициями в системе отношений «ребенок — родитель». Выпускники, для которых родительство — это их недалекое будущее, уже способны оценить качества матери и отца с позиции взрослого. Поэтому их суждения более зрелые и реалистичные, чем у первокурсников. Для первокурсников перспектива стать родителями более отдалена, собственное родительство пока еще не актуально, поэтому суждения первокурсников о родителе недостаточно от-рефлексированы, опираются прежде всего на собственный детский опыт общения с матерью или отцом. Они судят более примитивно, чем четверокурсники, выделяя те качества родителя, которые лежат на поверхности.

Для подтверждения данного положения мы провели серию 3 эксперимента, направленную на выявление степени идентификации студентов с детской или родительской позицией в системе отношений «ребенок — родитель». Наши испытуемые должны были оценить по шкалам методики «Личностный дифференциал» Ч. Осгуда «себя-реального», «абстрактного ребенка» и «абстрактного родителя». Мы предполагали, что близость образа «себя-реального» либо к образу «ребенка», либо к образу «родителя» позволит нам выявить, с какой позицией системы «ребенок — родитель» идентифицируют себя наши испытуемые. Результаты данной серии показали близость самоооценок первокурсников к оценкам качеств «ребенка», то есть по своему самоощущению они чаще идентифицируются с позицией «ребенка» в системе детско-родительских отношений, позиция «родителя» им пока еще не близка. Выпускники, напротив, чаще оценивают одинаково «себя-реального» и «родителя», что свидетельствует о сближении их личностных установок с родительским поведением, ценностями, приоритетами и указывает на определенную степень социальной и психологической готовности к выполнению родительских функций.

Результаты проведенного исследования подтверждают нашу гипотезу о том, что в студенческом возрасте происходит смена позиции молодых людей с детской на взрослую в отношениях «родитель — ребенок», как следствие, родительские качества начинают оцениваться не с позиции «ребенка», а с позиции «родителя». В результате этого на протяжении юношеского возраста изменяются представления о родительстве, которые становятся более зрелыми и реалистичными, что способствует формированию психологической готовности к выполнению функций родителя.

Empirical examination of notation about parental behavior in student age is presented. In contrast to freshmen, the graduates have more mature and realistic notion about parental behavior, which shows a certain degree of psychological readiness to fulfil parental functions.

**Keywords:** parenthood, motherhood, fatherhood, notion about parental behavior, student age.

## Литература

1. Васильева, Е. Н. Психологическая готовность к родительству : монография / Е. Н. Васильева, А. В. Щербаков. — Нижний Новгород : НИУ РАНХиГС, 2015. — 208 с.  
*Vasil'eva, E. N. Psixologicheskaya gotovnost' k roditel'stvu : monografiya / E. N. Vasil'eva, A. V. Shherbakov. — Nizhnij Novgorod : NIU RANXiGS, 2015. — 208 s.*
2. Гинзбург, М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. — 1994. — № 3. — С. 43–52.  
*Ginzburg, M. R. Psixologicheskoe sodержanie lichnostnogo samoopredeleniya / M. R. Ginzburg // Voprosy' psixologii. — 1994. — № 3. — S. 43–52.*
3. Дейниченко, Л. Б. Влияние характера эмоционального компонента детско-родительского взаимодействия на представления о родительстве в студенчестве /

Л. Б. Дейниченко // Психология и современное российское образование : матер. IV Всерос. съезда психологов образования России. — Москва, 2008. — С. 434–437.

*Dejnichenko, L. B. Vliyanie kharaktera e'motsional'nogo komponenta detsko-roditel'skogo vzaimodejstviya na predstavleniya o roditel'stve v studenchestve / L. B. Dejnichenko // Psixologiya i sovremennoe rossijskoe obrazovanie : mater. IV Vseros. s'ezda psixologov obrazovaniya Rossii. — Moskva, 2008. — S. 434–437.*

4. Долгих, А. Г. Содержание и степень гармоничности представлений о материнстве и отцовстве в юношеском возрасте / А. Г. Долгих, Е. И. Захарова // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. — 2018. — № 2. — С. 89–99.

*Dolgix, A. G. Soderzhanie i stepen` garmonichnosti predstavlenij o materinstve i otczovstve v yunosheskom vozraste / A. G. Dolgix, E. I. Zaxarova // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14, Psixologiya. — 2018. — № 2. — S. 89–99.*

5. Овчарова, Р. В. Психология родительства / Р. В. Овчарова. — Москва : Академия, 2005. — 368 с.

*Ovcharova, R. V. Psixologiya roditel'stva / R. V. Ovcharova. — Moskva : Akademiya, 2005. — 368 s.*

6. Повышение родительской компетентности посредством кинематографического воздействия : кол. монография / Е. И. Захарова, А. Г. Долгих, О. А. Карабанова, Ю. А. Старостина ; под ред. В. Л. Ситникова. — Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. — 280 с.

*Povy'shenie roditel'skoj kompetentnosti posredstvom kinematograficheskogo vozdeystviya : kol. monografiya / E. I. Zaxarova, A. G. Dolgix, O. A. Karabanova, Yu. A. Starostina ; pod red. V. L. Sitnikova. — Sankt-Peterburg : Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2018. — 280 s.*

7. Хохлова, Е. В. Представление об институте родительства у настоящих и будущих родителей / Е. В. Хохлова, А. С. Лушкина // Информ-образование. — Волгоград, 2021. — Вып. 1. — С. 41–46.

*Xoxlova, E. V. Predstavlenie ob institute roditel'stva u nastoyashhix i budushhix roditelej / E. V. Xoxlova, A. S. Lushkina // Inform-obrazovanie. — Volgograd, 2021. — Vy`p. 1. — S. 41–46.*

8. Шабельников, В. К. Семья в образовательном процессе : учеб. пособие / В. К. Шабельников, С. И. Григорьева. — 2-е изд., доп. — Москва : ИИУ ГУП, 2019. — 152 с.

*Shabel'nikov, V. K. Sem`ya v obrazovatel'nom processe : ucheb. posobie / V. K. Shabel'nikov, S. I. Grigor'eva. — 2-e izd., dop. — Moskva : IIU GUP, 2019. — 152 s.*

9. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. — 2-е изд. — Москва : МПСИ : Прогресс : Флинта, 2006. — 352 с.

*E'rikson, E'. Identichnost': yunost' i krizis / E'. E'rikson. — 2-e izd. — Moskva : MPSI : Progress : Flinta, 2006. — 352 s.*

10. Positive Parenting Style and Positive Health beyond the Authoritative Style : Self, Universalism Values, and Protection against Emotional Vulnerability from Spanish Adolescents and Adult Children / I. Palacios, O. Garcia, M. Alcaide, F. Garcia // *Frontiers in Psychology*. — 2022. — Vol. 13. — DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1066282

11. Positive Youth Development : Parental Warmth, Values, and Prosocial Behavior in 11 Cultural Groups / C. Pastorelli, A. Zuffiano, J. Lansford [et al.] // *Journal of Youth Development*. — 2021. — Vol. 16, № 2/3. — P. 379–401. — DOI: 10.5195/jyd.2021.1021

*В. В. Ермолаев*

**Метасистема механизмов управления  
организационной культурой органов внутренних дел России:  
двухуровневая элитосубъектная классификация**

*V. V. Ermolaev*

**Metasystem of Mechanisms for Managing  
the Organizational Culture of the Internal Affairs Bodies of Russia:  
Two-Level Elite-Subject Classification**

На основе метасистемного, ресурсного и субъектно-элитологического подходов проведен историко-психологический анализ системы механизмов управления организационной культурой органов внутренних дел России. Полученные данные свидетельствуют о наличии двухуровневой метасистемы механизмов управления организационной культурой, которая полностью контролируется групповым субъектом организационной власти на различных уровнях внутриэлитной групповой иерархии: на уровне стратегического управления, как правило, бесструктурно — правящей наднациональной/национальной элитой, а на уровне оперативного управления, как правило, структурно — управленческой элитой.

**Ключевые слова:** организационная культура, механизмы управления, метасистема, субъект управления, правящая и управленческая элита, органы внутренних дел.

Всего лишь 20 лет назад М. Кастельс высказал предположение о том, что в «...в информационном обществе власть становится вписанной на фундаментальном уровне в культурные коды, посредством которых люди и институты представляют жизнь и принимают решения, включая политические решения... Культурные сражения суть битвы за власть в информационную эпоху... за возможность предписывать поведение» [18, с. 302–303], и вот сегодня его идеи нашли полное подтверждение в тенденциях трансформации организационной культуры российских социальных институтов, подвергающихся системной информационно-культурной интервенции, особенно заметной в условиях изменений постмодернового технологического уклада и постковидной социальной реальности. Так, в результате целевого и системного социально-психологического воздействия на организационную культуру органов внутренних дел (ОВД) России в ней усиливаются процессы: поляризации мировоззрения, изменения реальной картины мира полицейских и их представлений о будущем [5]; трансформации ценностных регуляторов поведенческих норм у управленческой элиты ОВД [11] наряду с отсутствием позитивной динамики в отношении нравственности как регулятора поведенческих норм служебной деятельности сотрудников [10].

Выявленная динамика трансформации ядра организационной культуры ОВД свидетельствует не столько о ее углубляющемся кризисе [10] на фоне очевидной тенденции к обострению глубинного культурно-цивилизационного различия между Россией и так называемым коллективным Западом с его стремлением к глубокой трансформации организационно-культурного ядра российских социальных институтов для возможности тотально предписывать поведение их сотрудникам, сколько об отсутствии у части российской правящей и управленческой элиты, ориентированной на обретение национального суверенитета, необходимого уровня контроля над механизмами управления организационной культурой ОВД, в то время как только абсолютный контроль механизмов управления организационной культурой социальных институтов позволяет «мобилизовывать любые силы, капиталы, информационные потоки» [20, с. 99], программировать доминирование определенных потребностей, убеждений и установок у различных социальных групп для формирования у объекта воздействия привлекательных «картин мира», необходимых ценностей, мировоззрения, поведенческих стереотипов и т. д. Примечательно, что обладание такой властью для субъекта управления предполагает неразделимость контроля политических, социально-психологических и экономических ресурсов [27].

Вместе с тем существующие классификации механизмов управления организационной культурой [7; 16; 21; 24; 25; 29; 36 и др.] указывают в качестве их субъекта, как правило, либо руководителей и акционеров, либо лидеров предприятий. Однако субъекты организационной власти, обладающие таким административно-социальным статусом, априори не способны обеспечить необходимую полноту контроля социально-психологических и экономических механизмов управления организационной культурой таких социальных институтов, как Министерство внутренних дел (МВД) России. Полагаем, что данная научная позиция является тем самым неверно подобранным ключом к основам управления социальными институтами, так как по Э. Шейну [36] многие программы преобразований потерпели крах именно потому, что субъект организационной власти контролировал лишь часть механизмов управления организационной культурой.

В то же время вне фокуса научного внимания остается элита — большая и уникальная социальная группа, обладающая таким уровнем контроля над системой управления и ее основным ресурсом, которым, как правило, не обладает управляемое ею большинство, а именно контролем информации [14]. О ключевой значимости данного ресурса для реализации власти еще в середине XX в. предупреждал Г. Моска [33], утверждая, что только в случае обретения полного контроля транслируемой информации социальная группа может претендовать на роль субъекта управления социальными системами, а В. Парето [34], указывая на информацию как ресурс власти, обращал внимание, что она используется элитой как узурпированный когнитивный инструментарий, чтобы формировать в обществе выгодные ей представления о реально-



сти «картины мира» прошлого и будущего, используя «некомпетентность масс» [34, р. 113].

Несмотря на принципиальную важность данных постулатов, в настоящее время элита не рассматривается как групповой субъект управления организационной культурой российских социальных институтов, а существующие классификации продолжают оставаться на уровне достаточно спорных представлений о субъектах организационной власти, осуществляющих управление, но не обладающих для этого необходимым контролем над ресурсами. Так же парадоксально игнорируется важное замечание Э. Шейна [36] о том, что условием системного применения механизмов управления организационной культурой является их полный контроль. Только с учетом этого условия субъекты организационной власти успешно насаждают свойственные им представления и таким образом создают желаемые культуры.

Понимание важности установления субъекта, обладающего полным контролем механизмов управления организационной культурой ОВД, в ситуации нарастания цивилизационных вызовов и угроз национальным интересам России определило цель исследования.

Объектом исследования выступила организационная культура ОВД. Предметом — механизмы управления организационной культурой ОВД. Гипотезой — предположение о том, что механизмы управления организационной культурой ОВД России представляют собой двухуровневую систему, которая полностью контролируется групповым субъектом управления — правящей и управленческой элитой на разных уровнях.

Методологическую базу исследования составили субъектно-элитологический, ресурсный и, прежде всего, метасистемный подход А. В. Карпова [17], позволяющий рассмотреть уровни внутриэлитного группового взаимодействия на основе постулата о том, что «ключевая особенность систем со встроенным метасистемным уровнем состоит в том, что данный уровень “встроен” в систему, во все ее прочие уровни, неотделим от них и определяет их специфику» [23, с. 37]. Этот постулат позволил нам, с одной стороны, рассматривать организационную культуру ОВД в более масштабных контекстах и проявлениях политического, социально-психологического и экономического воздействия при ее управлении (реформировании). С другой стороны, предоставил возможность для анализа «включенности» субъекта управления организационной культурой — правящей и управленческой элиты как в состав коллективного метасубъекта более высокого уровня, так и на уровне связей и взаимодействия с другими (вышестоящими или соподчиненными по своему статусу и уровню власти) групповыми субъектами управления [22].

Это предположение основывалось на результатах многочисленных исследований [9; 20; 28; 31; 32; 35], свидетельствующих, что организационная культура социальных институтов не формируется и не изменяется по воле их руководства, а координируется реальным субъектом

организационной власти на основе его метаценностей и метаправил, которыми должны руководствоваться управленческая элита, изменяющая организационно-культурные ценности, правила и нормы «на местах». Поэтому правящая элита как социальная группа — это и есть тот институт, который, «во-первых, эти метаправила устанавливает и, во-вторых, проверяет, насколько новые правила им соответствуют» [27, с. 518]. Принципиально важное значение имело для нас указание на высший социальный статус правящей элиты, обладающей властью для реализации функции управления социальными системами и институтами, по отношению к своей иерархически подчиненной групповой подструктуре — управленческой элите, так как статус не только подчеркивает неоднородность элиты как уникальной социальной группы, но и позволяет разделять содержание феноменологии «политического и управленческого решений, понятий “править” и “управлять”» [3, с. 86], не смешивая, даже при их тесном переплетении, административную элиту с правящей, обладающей ресурсом намечать направление и реализовывать стратегию развития общества в своих целях.

Опираясь на данные о том, что механизмы управления организационной культурой ОВД имеют системный характер и информационную основу, под ними мы понимали метасистему социально-психологического, экономического и административного воздействия, осуществляемого правящей и управленческой элитой как групповым субъектом организационной власти посредством формирования и поддержания у сотрудников идеалов, мировоззрения («картины мира», образов прошлого, настоящего и будущего), ценностей, установок, убеждений, поведенческих норм и отношений, необходимых субъекту управления для достижения своих внутригрупповых кланово-корпоративных целей.

Для получения эмпирических данных применялись историко-психологический и контекстно ориентированный подходы к исследованию социально-психологических явлений А. А. Вербицкого [6]. Для обработки массива документальной информации применялись методы контент- и контекстного анализа. Проведение контекстного анализа основывалось на понимании смыслообразующей функции психологического контекста при восприятии и обработке информации о применении и об уровне контроля механизмов управления организационной культурой в периоды реформирования ОВД на рассматриваемых исторических этапах, так как «социально-психологическое изучение организационной культуры предполагает необходимость понимания тех контекстов, в рамках которых она возникла, существует и изучается» [1, с. 14]. Результатом учета различных внешних и внутренних контекстов реформирования ОВД стала матрица контекстов, представляемая как упорядоченная система контекстов, особым образом соотносимая с субъектом контроля механизмов управления организационной культурой ОВД России.

Эмпирической базой научного анализа выступили прежде всего российские законы и нормативные акты МВД России, определяющие содержание и направленность реформ министерства (приказы, сборники

циркуляров, решения коллегий и т. д.), а также записные книжки офицеров, чинов полиции и жандармерии, их мемуары, перечень предписаний советской милиции и российской полиции с 1565 до 2011 г. Всего для анализа использовано 106 научных источников. Анализу также подверглись результаты авторских лонгитюдных эмпирических исследований динамики организационной культуры ОВД с 2011 по 2022 г. [5; 10; 11].

При проведении анализа мы опирались на научные представления: об элите как деятельностном субъекте, обладающем «...абсолютным доступом к информационным потокам и возможностью контролировать их и управлять ими» [13, с. 6], и как большой социальной группе, контролирующей ресурсы, необходимые для поддержания организационной власти и управления социальными системами [2; 15; 19]. Проведению анализа способствовали научные представления: о критериальных признаках правящей элиты как группового/коллективного субъекта [4; 8; 12]; современных критериях правящей власти и управленческой элиты [26; 30]; необходимости фокусировки внимания на этапах организационных изменений, на ее динамике и субъекте организационного реформирования [36].

Анализ результатов эмпирического исследования показывает, что формирование и изменение организационной культуры при проведении реформирования ОВД осуществляются с помощью механизмов управления, которые выступают как метасистема социально-психологического, экономического и административного воздействия, предполагающая манипулирование информацией и ориентированная на формирование необходимого состояния общественного сознания сотрудников, мировосприятия (в том числе заведомо иллюзорного), ценностей, поведенческих норм, установок, убеждений, традиций и ритуалов, трансформируемых в целях субъекта управления. При этом механизмы управления организационной культурой ОВД представляют собой системы со встроенным метасистемным уровнем, которые реализуются одновременно и специфично на различных уровнях метасистемы управления.

Результаты свидетельствуют, что существуют различия в контроле систем механизмов управления организационной культурой ОВД со стороны правящей и управленческой элиты как группового субъекта управления, обладающего выраженной внутригрупповой иерархичностью. Так, механизмы управления организационной культурой ОВД, реализующие стратегическое воздействие на уровне макросреды, контролирует национальная правящая элита или наднациональная (при полной или частичной утрате государственного суверенитета и власти национальной элитой). Механизмы, реализующие воздействие на организационную культуру ОВД на уровне микросреды, выполняют функцию локального, оперативного управления и контролируются управленческой элитой. Таким образом, метасистема механизмов управления организационной культурой ОВД имеет двухуровневый характер, различаемый по уровню оказываемого воздействия системами механизмов и по уровню контроля систем механизмов на основе вну-

тригруппового статуса правящей и управленческой элиты как группового субъекта управления.

Полученные данные позволили нам на основе двух выделенных параметров — уровня оказываемого воздействия систем механизмов и уровня контроля систем механизмов на основе внутригруппового статуса правящей и управленческой элиты как группового субъекта управления построить классификацию метасистемы механизмов управления организационной культурой ОВД:

I. Механизмы стратегического управления организационной культурой ОВД, контролируемые, как правило, бесструктурно, на уровне правящей наднациональной (глобальной) или национальной элиты (при условии сохранения суверенитета):

1. Идеология и мировоззрение, выступающие как синтез информационной системы долгосрочного, научно обоснованного прогноза привлекательности определенной картины мира и путей воплощения образа желаемого будущего, реализуемой в качестве политического проекта захвата/удержания власти правящей элитой социально-психологическими и экономическими методами.
2. Система инструментов глобального/массового распространения информации посредством: телевидения, кино, Интернета, социальных сетей и киберпространств, живописи, литературы, скульптуры, архитектуры, театра, агентов влияния — специально подбираемых лидеров общественного мнения и т. д.
3. Система истории и религии, направленная на придание легитимности символам и «реставрированным» образам исторического прошлого посредством скрытого, кодированного, работающего через подсознание/сознание/надсознание социально-психологического воздействия различных видов: верований, сказаний, легенд, мифов, былин, преданий, традиций, обрядов, ритуалов, обычаев, живописи, литературы, скульптуры, архитектуры, иконописи, формирующих у наций, народов и этнических групп собственный исторический образ и задающих желаемые поведенческие стандарты, картины мира и ценностно-целевые приоритеты в настоящем и будущем.
4. Система образования и науки, предполагающая формирование у сотрудников различного уровня целостности и осознанности восприятия мира, закономерностей социального взаимодействия, осмысление материальных и духовных детерминантов социального развития посредством определения «научности» и «лженаучности» результатов научных исследований, поощрения избирательной и выборочной трактовки научной фактологии, изменения письменности (алфавитов) и устной речи, внедрения слов и речевых оборотов с явными и неявными смыслами и символами.
5. Система экономики и финансов, позволяющая укреплять, поддерживать или лишать ОВД финансовой устойчивости и тем самым способствовать ее целевой реорганизации либо для организационного развития, либо для создания условий организационного

кризиса — «размывания» профессионального кадрового состава и организационной деградации.

II. Механизмы локального, оперативного управления организационной культурой ОВД, контролируемые, как правило, структурно, на уровне управленческой элиты:

1. Система селекции и отбора сотрудников в кадровый резерв управленческой элиты ОВД, основанная на межгрупповых и внутригрупповых клановых формальных и неформальных правилах, нормах и приоритетах принятия решения о продвижении по службе или препятствии карьерному росту.
2. Система приоритетов и фокусирования внимания сотрудников на определенной информации, предполагающая установление ее приоритета при поддержании/разрушении организационных норм, ценностей, убеждений и установок как в повседневной служебной деятельности, так и в проблемных ситуациях.
3. Система специфической организационной символики, организации и поддержания традиций, ритуалов, обрядов, обычаев, легенд, мифов и историй о «героях» и «антигероях» организации.
4. Система внутриорганизационного обучения и ее направленности.
5. Система нормативных актов, структурных реорганизаций подразделений и их функций.
6. Система финансирования подразделений и материального поощрения сотрудников, позволяющая укреплять, поддерживать или разрушать установленные организационные ценности, нормы и отношения и тем самым способствовать либо процессам организационного развития, либо процессам организационной деградации.

Особенностью метасистемы механизмов управления организационной культурой ОВД является то, что, с одной стороны, правящая элита на своем уровне контролирует системы механизмов бесструктурно, а управленческая элита — структурно. С другой стороны, метасистема механизмов управления организационной культурой ОВД является универсальной, так как демонстрирует свою полную преемственность на различных исторических этапах реформирования ОВД, как при неоднократной кардинальной смене своего организационно-культурного ядра — от капиталистических идеалов к социалистическим в 1917 г. и обратно — от приоритетных ценностей социализма к ценностям капитализма в 1991 г., так и в частных случаях организационного реформирования.

Данные анализа позволяют полагать, что главным условием контроля со стороны правящей и управленческой элиты метасистемы механизмов управления организационной культурой ОВД является не столько управление информационными потоками, сколько абсолютный контроль права формирования контекста информации и доведения его содержания до сотрудников, согласованный на двух внутриэлитных иерархических уровнях группового субъекта управления.

На основании вышесказанного можно сделать соответствующие

**ВЫВОДЫ:**

1. Метасистема механизмов управления организационной культурой ОВД имеет двухуровневый характер, различаемый по уровню контроля механизмов и по уровню внутригруппового статуса правящей и управленческой элиты как группового субъекта управления.
2. Метасистема механизмов управления организационной культурой ОВД находится под абсолютным контролем правящей и управленческой элиты, что позволяет ей как групповому субъекту организационной власти формировать необходимые ценности, мировоззрение, поведенческие стереотипы, привлекательные «картины мира», программировать доминирование определенных потребностей, убеждений и установок у сотрудников и населения.
3. Особенностью метасистемы механизмов управления организационной культурой ОВД являются различные уровни управления ею: правящая элита на своем уровне контролирует ее бесструктурно, а управленческая элита — структурно.

Based on the metasytem, resource and subject-elitological approaches, a historical and psychological analysis of the system of mechanisms for managing the organizational culture of the Russian internal affairs bodies was carried out. The data obtained indicate the presence of a two-level metasytem of mechanisms for managing organizational culture, which is completely controlled by the group subject of organizational power at various levels of the intra-elite group hierarchy: at the level of strategic management, as a rule, unstructured — by the ruling supranational/national elite, and at the level of operational management, as a rule, structurally — by the managerial elite.

**Keywords:** organizational culture, management mechanisms, metasytem, subject of management, ruling and managerial elite, internal affairs bodies.

### Литература

1. Аксеновская, Л. Н. Социально-психологическая модель организационной культуры: концепция, методология, технология изменения (ордерный подход) : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / Аксеновская Людмила Николаевна. — Москва, 2007. — 44 с.

*Aksenovskaya, L. N. Social'no-psixologicheskaya model' organizacionnoj kul'tury': koncepciya, metodologiya, texnologiya izmeneniya (orderny'j podxod) : avtoref. dis. ... d-ra psixol. nauk : 19.00.05 / Aksenovskaya Lyudmila Nikolaevna. — Moskva, 2007. — 44 s.*

2. Александров, Д. Г. Влияние российской элиты на дисфункциональность национальной экономики / Д. Г. Александров // Инновации и инвестиции. — 2019. — № 11. — С. 361–363.

*Aleksandrov, D. G. Vliyanie rossijskoj e'lity' na disfunkcional'nost' nacional'noj e'konomiki / D. G. Aleksandrov // Innovacii i investicii. — 2019. — № 11. — S. 361–363.*

3. Березкина, О. С. Понятие элиты как инструмента анализа политических режимов / О. С. Березкина // Вестник Московского университета. Серия 8. История. — 2017. — № 2. — С. 70–87.

*Berezkina, O. S. Ponyatie e'lity' kak instrumenta analiza politicheskix rezhimov / O. S. Berezkina // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 8. Istoriya. — 2017. — № 2. — S. 70–87.*

4. Брушлинский, А. В. Психология субъекта (лекция, прочитанная студентам, аспирантам и преподавателям факультета психологии Тверского государственного университета 19 октября 2001 г.) / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. — 2003. — Т. 24, № 2. — С. 15–17.



*Brushlinskij, A. V.* Psixologiya sub`ekta (lekciya, pročitannaya studentam, aspirantom i prepodavatelyam fakul'teta psixologii Tverskogo gosudarstvennogo universiteta 19 oktyabrya 2001 g.) / A. V. Brushlinskij // Psixologicheskij zhurnal. — 2003. — Т. 24, № 2. — С. 15–17.

5. Вектор управления организационной культурой органов внутренних дел: психические состояния и «картина мира» сотрудников в динамике социальных страхов пандемии COVID-19 / В. В. Ермолаев, Ю. Воронцова, А. И. Четверикова, Д. К. Насонова // Социальная психология и общество. — 2022. — Т. 13, № 1. — С. 189–208. — DOI: 10.17759/sps.2022130112

Vektor upravleniya organizacionnoj kul'turoj organov vnutrennix del: psixicheskie sostoyaniya i «kartina mira» sotrudnikov v dinamike social'ny'x straxov pandemii COVID-19 / V. V. Ermolaev, Yu. Voroncova, A. I. Chetverikova, D. K. Nasonova // Social'naya psixologiya i obshhestvo. — 2022. — Т. 13, № 1. — С. 189–208. — DOI: 10.17759/sps.2022130112

6. *Вербицкий, А. А.* Категория «контекст» в психологии и педагогике / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников. — Москва : Логос, 2010. — 300 с.

*Verbiczkij, A. A.* Kategoriya «kontekst» v psixologii i pedagogike / A. A. Verbiczkij, V. G. Kalashnikov. — Moskva : Logos, 2010. — 300 s.

7. *Воронин, В. Н.* Социально-психологические механизмы формирования организационной культуры : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / Воронин Владимир Николаевич. — Москва, 1999. — 328 с.

*Voronin, V. N.* Social'no-psixologicheskie mexanizmy` formirovaniya organizacionnoj kul'tury` : dis. ... d-ra psixol. nauk : 19.00.05 / Voronin Vladimir Nikolaevich. — Moskva, 1999. — 328 s.

8. *Гайдар, К. М.* Проблема развития группового субъекта / К. М. Гайдар // Российский психологический журнал. — 2008. — Т. 5, № 3. — С. 9–24.

*Gajdar, K. M.* Problema razvitiya gruppovogo sub`ekta / K. M. Gajdar // Rossijskij psixologicheskij zhurnal. — 2008. — Т. 5, № 3. — С. 9–24.

9. *Гасилина, Ю. И.* Ценности властвующей элиты: социально-философский анализ : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Гасилина Юлия Ивановна. — Саратов, 2007. — 140 с.

*Gasilina, Yu. I.* Cennosti vlastvuyushhej e'lity` : social'no-filosofskij analiz : dis. ... kand. filos. nauk : 09.00.11 / Gasilina Yuliya Ivanovna. — Saratov, 2007. — 140 s.

10. *Ермолаев, В. В.* Динамика представлений управленческой элиты о нравственных регуляторах поведенческих норм в организационной культуре органов внутренних дел после реформы 2011 года / В. В. Ермолаев // Человеческий капитал. — 2022. — № 7. — С. 113–123.

*Ermolaev, V. V.* Dinamika predstavlenij upravlencheskoj e'lity` o npravstvenny'x reguljatorax povedencheskix norm v organizacionnoj kul'ture organov vnutrennix del posle reformy` 2011 goda / V. V. Ermolaev // Chelovecheskij kapital. — 2022. — № 7. — С. 113–123.

11. *Ермолаев, В. В.* Ценностные регуляторы поведенческих норм в организационной культуре органов внутренних дел в современных представлениях управленческой элиты полиции / В. В. Ермолаев, М. И. Марьин, Ю. Воронцова // Психопедагогика в правоохранительных органах. — 2022. — Т. 27, № 4 (91). — С. 366–372. — DOI: 10.24412/1999-6241-2022-491-366-372

*Ermolaev, V. V.* Cennostny'e reguljatory` povedencheskix norm v organizacionnoj kul'ture organov vnutrennix del v sovremenny'x predstavleniyax upravlencheskoj e'lity` policii / V. V. Ermolaev, M. I. Mar'in, Yu. Voroncova // Psixopedagogika v pravooxranitel'ny'x organax. — 2022. — Т. 27, № 4 (91). — С. 366–372. — DOI: 10.24412/1999-6241-2022-491-366-372

12. *Журавлев, А. Л.* Психологические особенности коллективного субъекта / А. Л. Журавлев // Проблема субъекта в психологической науке. — Санкт-Петербург, 2000. — С. 133–151.

*Zhuravlev, A. L.* Psixologicheskie osobennosti kollektivnogo sub`ekta / A. L. Zhuravlev // Problema sub`ekta v psixologicheskoy nauke. — Sankt-Peterburg, 2000. — С. 133–151.

13. *Зарова, О. Д.* Социальная природа властвующей элиты общества / О. Д. Зарова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. — 2010. — Т. 10, № 4. — С. 3–7.

*Zarova, O. D.* Social'naya priroda vlastvuyushhej e'lity' obshhestva / O. D. Zarova // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psixologiya. Pedagogika. — 2010. — Т. 10, № 4. — С. 3–7.

14. *Зарова, О. Д.* Властвующая элита как субъект развития общества риска : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Зарова Ольга Дмитриевна. — Саратов, 2011. — 161 с.

*Zarova, O. D.* Vlastvuyushhaya e'lita kak sub`ekt razvitiya obshhestva riska : dis. ... kand. filos. nauk : 09.00.11 / Zarova Ol'ga Dmitrievna. — Saratov, 2011. — 161 s.

15. *Иванова, Л. А.* Особенности институционализации политической элиты современной России / Л. А. Иванова // Социология. — 2019. — № 4. — С. 257–265.

*Ivanova, L. A.* Osobennosti institucionalizacii politicheskoy e'lity' sovremennoj Rossii / L. A. Ivanova // Sociologiya. — 2019. — № 4. — С. 257–265.

16. *Капитонов, Э. А.* Корпоративная культура: теория и практика / Э. А. Капитонов, Г. П. Зинченко. — Москва : Альфа-Пресс, 2005. — 352 с.

*Kapitonov, E'. A.* Korporativnaya kul'tura: teoriya i praktika / E'. A. Kapitonov, G. P. Zinchenko. — Moskva : Al'fa-Press, 2005. — 352 s.

17. *Карпов, А. В.* Метасистемная организация уровней структур психики / А. В. Карпов. — Москва : Институт психологии РАН, 2004. — 504 с.

*Karpov, A. V.* Metasistemnaya organizaciya urovnev'y'x struktur psixiki / A. V. Karpov. — Moskva : Institut psixologii RAN, 2004. — 504 s.

18. *Кастельс, М.* Информационная эпоха : Экономика, общество и культура / М. Кастельс ; пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана ; Государственный университет «Высшая школа экономики». — Москва, 2000. — 608 с.

*Kastel's, M.* Informacionnaya e'poxa : E'konomika, obshhestvo i kul'tura / M. Kastel's ; per. s angl. pod nauch. red. O. I. Shkaratana ; Gosudarstvenny'j universitet «Vy'sshaya shkola e'konomiki». — Moskva, 2000. — 608 s.

19. *Кочетков, А. П.* Российская политическая элита как субъект социально-экономической политики / А. П. Кочетков, В. В. Моисеев // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. — 2020. — № 57. — С. 244–256.

*Kochetkov, A. P.* Rossijskaya politicheskaya e'lita kak sub`ekt social'no-e'konomicheskoy politiki / A. P. Kochetkov, V. V. Moiseev // Vestnik Tomsogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya. — 2020. — № 57. — С. 244–256

20. *Крыштановская, О. В.* Трансформация российской элиты (1981–2003 гг.) : дис. ... д-ра социол. наук : 23.00.02 / Крыштановская Ольга Викторовна. — Москва, 2003. — 441 с.

*Kry'shtanovskaya, O. V.* Transformaciya rossijskoj e'lity' (1981–2003 gg.) : dis. ... d-ra sociol. nauk : 23.00.02 / Kry'shtanovskaya Ol'ga Viktorovna. — Moskva, 2003. — 441 s.

21. *Левкин, Н. В.* Функции и механизм управления организационной культурой системы предпринимательства / Н. В. Левкин // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. — 2009. — № 6 (100). — С. 91–100.

*Levkin, N. V.* Funkcii i mexanizm upravleniya organizacionnoj kul'turoj sistemy' predprinimatel'stva / N. V. Levkin // Ucheny'e zapiski Petrozavodskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2009. — № 6 (100). — С. 91–100.

22. *Леньков, С. Л.* Специфика российской организационной культуры с позиций метасистемного подхода / С. Л. Ленков // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. — 2006. — № 3 (36). — С. 25–30.

*Len'kov, S. L.* Specifika rossijskoj organizacionnoj kul'tury' s pozicij metasistemnogo podhoda / S. L. Len'kov // Chelovecheskij faktor: problemy' psixologii i e'rgonomiki. — 2006. — № 3 (36). — С. 25–30.

23. *Леньков, С. Л.* Метасистемный подход в психологии и его развитие в научной школе А. В. Карпова / С. Л. Леньков, Н. Е. Рубцова // Ярославский психологический вестник. — 2016. — № 34. — С. 34–42.

*Len'kov, S. L.* Metasistemny'j podxod v psixologii i ego razvitie v nauchnoj shkole A. V. Karпова / S. L. Len'kov, N. E. Rubczova // Yaroslavskij psixologicheskij vestnik. — 2016. — № 34. — S. 34–42.

24. *Савченко, Л. С.* Управление организационной культурой в предпринимательских структурах : дис. ... д-ра экон. наук : 08.00.05 / Савченко Любовь Степановна. — Санкт-Петербург, 2008. — 339 с.

*Savchenko, L. S.* Upravlenie organizacionnoj kul'turoj v predprinimatel'skix strukturax : dis. ... d-ra e'kon. nauk : 08.00.05 / Savchenko Lyubov' Stepanovna. — Sankt-Peterburg, 2008. — 339 s.

25. *Сайченко, О. А.* Корпоративная культура как эффективный механизм управления человеческими ресурсами предприятий : автореф. дис. ... канд. экон. наук : 08.00.05 / Сайченко Ольга Анатольевна. — Санкт-Петербург, 2002. — 20 с.

*Sajchenko, O. A.* Korporativnaya kul'tura kak e'ffektivny'j mexanizm upravleniya chelovecheskimi resursami predpriyatij : avtoref. dis. ... kand. e'kon. Nauk : 08.00.05 / Sajchenko Ol'ga Anatol'evna. — Sankt-Peterburg, 2002. — 20 s.

26. *Старостин, А. М.* Элитное образование и элитное стратегирование в условиях развертывания глобальных инноваций / А. М. Старостин // Вопросы элитологии. — 2022. — Т. 3, № 2. — С. 77–92.

*Starostin, A. M.* E'litoobrazovanie i e'litnoe strategirovanie v usloviyax razvertyvaniya global'ny'x innovacij / A. M. Starostin // Voprosy e'litologii. — 2022. — T. 3, № 2. — S. 77–92.

27. *Хазин, М. Л.* Лестница в небо. Диалоги о власти, карьере и мировой элите / М. Л. Хазин, С. И. Щеглов. — Москва : РИПОЛ классик, 2020. — 624 с.

*Xazin, M. L.* Lestnicza v nebo. Dialogi o vlasti, kar'ere i mirovoj e'lite / M. L. Xazin, S. I. Shheglov. — Moskva : RIPOL klassik, 2020. — 624 s.

28. *Эндрувайт, Г.* Элиты и развитие: теория исследования влияния элит на процессы социально-политического развития / Г. Эндрувайт // Политическая наука. Элиты в сравнительно-исторической перспективе : проблемно-тематический сборник. — Москва, 1998. — С. 10–11.

*E'ndruvajt, G.* E'lity' i razvitie: teoriya issledovaniya vliyaniya e'lit na processy' social'no-politicheskogo razvitiya / G. E'ndruvajt // Politicheskaya nauka. E'lity' v sravnitel'no-istoricheskoy perspective : problemno-tematicheskij sbornik. — Moskva, 1998. — S. 10–11.

29. *Braun, D.* The Corporate Tribe : Organizational Lessons from Anthropology / D. Braun, J. Kramer. — New York : Routledge, 2018. — 250 p.

30. *Henderson, R.* Human Nature, Luxury Beliefs, and the Second-Order Consequences of Elite Education / R. Henderson // Policy punchline. — Princeton University, 2021. — URL: <https://www.policypunchline.com/episodes/2021/1/21/rob-henderson-human-nature-luxury-beliefs-and-the-second-order-consequences-of-elite-education> (date of the application: 14.01.2024).

31. *Michels, R.* Political Parties a Sociological Study of the Oligarchical Tendencies of Modern Democracy / R. Michels. — Connecticut : Martino Fine Books, 1966. — 380 p.

32. *Mills, C. W.* The Power Elite / C. W. Mills. — Oxford : Oxford University Press, 1956. — 423 p.

33. *Mosca, G.* The Ruling Class / G. Mosca. — New York : McGraw Hill, 1939. — 573 p.

34. *Pareto, V.* The Mind and Society / V. Pareto. — New York : Alpha Editions, 1935. — 530 p.

35. *Pfeffer, J.* The External Control of Organization : A Resource Dependence Perspective / J. Pfeffer, G. R. Salancik. — California : Stanford University Press, 2003. — 336 p.

36. *Schein, E. H.* Organizational Culture and Leadership / E. H. Schein. — San Francisco : Jossey-Bass, 2010. — 464 p.

*Е. М. Корж, А. А. Лубкова*

## **Влияние установок и стилей семейных коммуникаций на показатели супружеского общения у мужчин и женщин**

*E. M. Korzh, A. A. Lubkova*

## **The Influence of Family Communication Attitudes and Styles on Indicators of Communication in Men and Women**

В работе рассмотрены представления некоторых современных исследователей о влиянии опыта, полученного в родительской семье, и семейных установок на показатели супружеского общения. В ходе регрессионного анализа было выявлено, что на легкость, доверительность и психотерапевтичность супружеского общения у женщин оказывают влияние такие установки, как «Отношение к людям», «Отношение к детям», «Чувство долга и удовольствие» и «Автономность/зависимость», а также такие стили семейных эмоциональных коммуникаций, как «Сверхвключенность» и «Внешнее благополучие». У мужчин же на взаимопонимание, доверительность и формирование с партнером общих семейных символов оказывают влияние такие установки, как «Отношение к деньгам», «Значение сексуальной сферы», «Запретность сексуальной темы», ориентация на долг по сравнению с удовольствием, а также такой стиль родительских коммуникаций, как «Элиминирование эмоций».

**Ключевые слова:** брак, семья, удовлетворенность, общение, семейные коммуникации, родительская семья, установки, доверительность, легкость, психотерапевтичность.

**Введение.** Семья, являясь важнейшим институтом в становлении личности, играет особую роль в формировании семейных установок. Немалую роль при этом играет то, насколько удовлетворительными представлялись ребенку отношения родителей [3]. Однако, несмотря на субъективную оценку родительской семьи, построение собственных семейных отношений нередко зависит от неосознанного использования модели родительской семьи в качестве образца [5]. Так, Р. Скиннер [7] в своих исследованиях отмечает, что выбор партнера зачастую происходит не осознанно, а основываясь на сходстве в семейной истории.

В настоящее время существует достаточно ограниченное количество исследований, описывающих в полной мере влияние полученного в родительской семье опыта и супружеских установок на отношения в собственной семье. В частности, Т. И. Дымновой [2] было выявлено, что при выборе партнера взрослые дети из благополучных семей неосознанно предпочитают тех, кто так же рос в благополучной семье. В более современном исследовании Е. В. Романовой [6] отмечается, что неконфликтность, открытое выражение эмоций, использование похвалы и отказ от излишней критики в родительской семье оказывают прямое влияние на удовлетворенность собственными супружескими отношениями в будущем. И наоборот, в родительских семьях супругов, не удовлетворенных браком, наблюдались отвержение, унижение и несправедливость со

стороны родителей. В более раннем исследовании Н. В. Ахметзяновой [1] говорится о том, что степень семейного неблагополучия тесно коррелирует с количеством негативных супружеских установок.

Недостаточное количество эмпирического материала, раскрывающего проблему влияния стилей семейных коммуникаций в родительской семье и установок на взаимоотношения в собственной семье, обуславливают актуальность данного исследования, заключающуюся в расширении представлений о том, какие установки и стили семейных коммуникаций оказывают влияние на качество брака.

Цель данного исследования — изучение влияния супружеских установок и стилей родительских коммуникаций на показатели супружеского общения у мужчин и женщин.

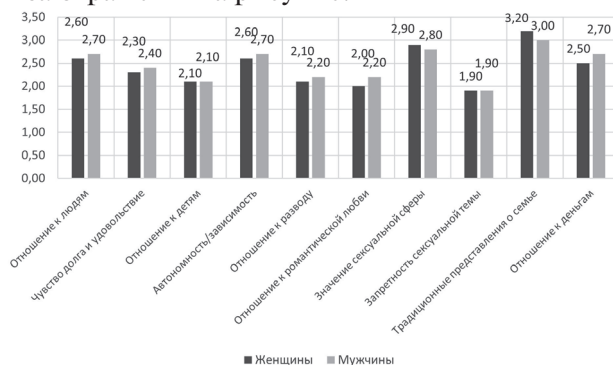
Гипотезой данного исследования выступает предположение о том, что у женщин более доверительным и психотерапевтичным отношениям с партнером способствуют стремление к зависимости от партнера, ориентация на удовольствие по сравнению с долгом и теплые, доверительные отношения с родительской семьей, в то время как более доверительным и открытым отношениям с партнером у мужчин способствуют бережливое отношение к деньгам, ориентация на долг по сравнению с удовольствием и теплые, открытые отношения с родительской семьей.

**Организация исследования.** Выборкой исследования выступают 198 респондентов, состоящих в браке: 130 женщин и 68 мужчин. Средний возраст испытуемых составил 30 лет.

В ходе исследования использовались следующие методики:

1. Опросник «Семейные эмоциональные коммуникации» (А. Б. Холмогорова, С. В. Воликова, М. Г. Сорокова).
2. Опросник «Измерение установок в супружеской паре» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская).
3. Тест «Особенности общения между супругами» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская).

**Результаты исследования и их обсуждение.** На первом этапе исследования были проанализированы средние баллы испытуемых по опроснику «Измерение установок в супружеской паре». Результаты проведенного анализа отражены на рисунке.



Выраженность супружеских установок по наиболее значимым сферам семейной жизни у мужчин и женщин (средние баллы)

Результаты, представленные на рисунке, свидетельствуют о том, что отношение к людям у большинства супругов можно оценить как положительное, при этом отношение к людям у мужчин оказалось более оптимистичным, чем у женщин ( $M_{x_1} = 2,7$ ;  $M_{x_2} = 2,6$ ;  $M_{\max} = 4$ ). Большая часть испытуемых оказались ориентированными на компромисс между чувством долга и удовольствием, то есть у них не возникает трудности в возложении на себя обязанностей, но и стремление быть включенными в дело, которое им нравится, занимает не последнее место в их жизни. Однако мужчины оказались чуть более ориентированными на долг по сравнению с удовольствием, чем женщины ( $M_{x_1} = 2,4$ ;  $M_{x_2} = 2,3$ ;  $M_{\max} = 4$ ). Полученные средние баллы по шкале «Отношение к детям» свидетельствуют о том, что дети большинством супругов не представляются главным смыслом жизни и наиболее важной сферой в семейной жизни. Средние баллы по шкале «Автономность/зависимость» говорят о том, что респонденты скорее стремятся к совместной с партнером деятельности. Помимо этого, было выявлено достаточно лояльное отношение мужчин и женщин к разводу, предполагающее отсутствие стремления во что бы то ни стало сохранить семью. Также было выявлено, что и женщины, и мужчины имеют достаточно нетрадиционные представления о романтической любви: они не верят в то, что настоящая любовь бывает только один раз в жизни, не стремятся к выстраиванию созвисимых отношений и не стараются исправить недостатки своего партнера. Сексуальная сфера в семейной жизни представляется большинством супругов одной из наиболее значимых, поэтому они не испытывают трудностей в обсуждении с партнером сексуальных тем. При этом для мужчин сексуальная сфера представляется менее значимой, чем для женщин ( $M_{x_1} = 2,8$ ;  $M_{x_2} = 2,9$ ;  $M_{\max} = 4$ ). Эгалитарная модель устройства семьи (шкала «Традиционные представления о семье») оказалась наиболее предпочтительной для большинства опрошенных, то есть они стремятся к выстраиванию доверительных, равноправных, партнерских отношений. Средние баллы по шкале «Отношение к деньгам» показали, что женщины скорее ориентированы получать удовольствие от покупок, в то время как мужчины отличаются большей бережливостью ( $M_{x_1} = 2,7$ ;  $M_{x_2} = 2,5$ ;  $M_{\max} = 4$ ).

Далее, с целью изучения влияния установок и стилей семейных эмоциональных коммуникаций на показатели супружеского общения у женщин был проведен линейный регрессионный анализ. Полученные результаты представлены в табл. 1.

Из таблицы 1 видно, что ориентация на удовольствие по сравнению с долгом ( $\beta = -0,261$ ;  $p = 0,003$ ) и стремление к взаимной зависимости от партнера ( $\beta = 0,212$ ;  $p = 0,013$ ) оказывают значимое влияние на уровень доверительности общения у женщин. Данные показатели объясняют 10 % изменчивости переменной. То есть гибкое использование женщинами собственных моральных принципов, стремление к удовольствию и избегание неприятных для респондентов сфер деятельности, а также стремление к разделению большей



части свободного времени совместно с супругом способствуют их высокому уровню доверия по отношению к партнеру, предполагающего возможность открыть супругу любые глубинные переживания без боязни осуждения. Данное влияние можно объяснить тем, что представление о том, что удовольствие является в жизни человека более приоритетным, чем чувство долга, повышает уровень доверия к партнеру, поскольку отношения, базирующиеся на взаимной удовлетворенности двух людей, являются более надежными, чем отношения супругов, основанные на обязательствах и чувстве долга.

Таблица 1

**Регрессионный анализ зависимости показателей супружеского общения от установок по наиболее значимым сферам семейной жизни и стилей семейных эмоциональных коммуникаций у женщин**

Показатели общения	Показатели установок и стилей семейных эмоциональных коммуникаций	Стандартизированные коэффициенты	R-квадрат	t	Критерий автокорреляций Дарбина — Уотсона
Доверительность общения	Чувство долга и удовольствие	$\beta = -0,261$ $p = 0,003$	0,102	-3,082	1,981
	Автономность/зависимость	$\beta = 0,212$ $p = 0,013$		2,509	
Легкость общения	Автономность/зависимость	$\beta = 0,326$ $p = 0,001$	0,131	3,394	2,166
	Отношение к людям	$\beta = -0,179$ $p = 0,040$		-2,071	
	Отношение к детям	$\beta = -0,295$ $p = 0,003$		-3,047	
Психотерапевтичность общения	Отношение к людям	$\beta = -0,222$ $p = 0,010$	0,114	-2,632	2,155
	Сверхвключенность	$\beta = -0,199$ $p = 0,020$		-2,347	
	Внешнее благополучие	$\beta = 0,170$ $p = 0,048$		1,995	

Помимо этого было выявлено, что ориентация на взаимозависимость ( $\beta = 0,326$ ;  $p = 0,001$ ), негативное отношение к людям ( $\beta = -0,179$ ;  $p = 0,040$ ) и представление о роли детей в жизни семьи как незначимой ( $\beta = -0,295$ ;  $p = 0,003$ ) оказывают значимое влияние на легкость общения с партнером у женщин. Данные показатели объясняют 13 % изменчивости переменной. Это значит, что ориентация преимущественно на совместную с партнером деятельность и предпочтение ведения совместного бюджета детерминируют легкое общение с партнером. Помимо этого на легкость общения, заключающую в себе непринужденное взаимодействие с партнером, влияет представление о людях как о равнодушных, сфокусированных исключительно на себе, совершающих преимущественно плохие поступки и не стремящихся помогать кому-либо. Это можно объяснить тем, что негативное представление об окружающих людях понижает потребность в контактах с внешним окружением и повышает потребность в легком и доверительном общении внутри семьи. Кроме того, представление о роли детей

в жизни семьи как о второстепенной способствует высокому уровню взаимопонимания и общности с партнером. Полученные результаты соотносятся с результатами А. А. Печеркиной [4], согласно которым неблагополучным парам оказалось свойственно наиболее позитивное отношение к людям, влияющее на их стремление общаться с другими людьми и при этом не выстраивать конструктивный диалог друг с другом. В ее же исследовании было выявлено, что неблагополучным парам свойственно считать детей смыслом жизни, что, в свою очередь, удерживает их отношения от развода.

Было выявлено, что на психотерапевтичность общения у женщин оказывают значимое влияние негативное отношение к людям ( $\beta = -0,222$ ;  $p = 0,010$ ), а также стили семейных коммуникаций «Сверхвключенность» ( $\beta = -0,199$ ;  $p = 0,020$ ) и «Внешнее благополучие» ( $\beta = 0,170$ ;  $p = 0,048$ ). Данные показатели объясняют 11 % изменчивости переменной. То есть отсутствие в родительском воспитании стремлений регулярно вмешиваться в личную жизнь ребенка, решать за него все проблемы и контролировать все сферы его жизни детерминирует приятное, непринужденное, улучшающее состояние общение с партнером и свободное обсуждение совместно с ним большинства тем. Помимо этого психотерапевтичному общению у женщин способствует родительский стиль коммуникаций, ориентированный на сокрытие семейных трудностей и проблем от окружающих. Можно предположить, что трудности в установлении доверительных и психотерапевтических взаимоотношений с внешним окружением повышают потребность в таком контакте внутри семьи.

Далее было изучено влияния установок и стилей семейных эмоциональных коммуникаций на показатели супружеского общения у мужчин. Результаты проведенного регрессионного анализа отражены в табл. 2.

Таблица 2

**Регрессионный анализ зависимости показателей супружеского общения от установок по наиболее значимым сферам семейной жизни и стилей семейных эмоциональных коммуникаций у мужчин**

Показатели общения	Показатели установок и стилей семейных эмоциональных коммуникаций	Стандартизированные коэффициенты	R-квадрат	t	Критерий автокорреляций Дарбина — Уотсона
Доверительность супруга	Значение сексуальной сферы	$\beta = 0,290$ $p = 0,000$	0,191	4,531	1,867
	Элиминирование эмоций	$\beta = -0,283$ $p = 0,000$		-4,429	
	Чувство долга и удовольствие	$\beta = 0,186$ $p = 0,004$		2,917	
Сходство во взглядах	Отношение к деньгам	$\beta = -0,283$ $p = 0,001$	0,080	-3,454	2,142
Общие символы семьи	Отношение к деньгам	$\beta = 0,221$ $p = 0,002$	0,112	3,162	2,084
	Запретность сексуальной темы	$\beta = 0,192$ $p = 0,007$		2,748	

В ходе проведенного регрессионного анализа было выявлено, что на такой показатель супружеского общения у мужчин, как «Доверительность супруга», оказывают значимое влияние супружеские установки «Значение сексуальной сферы» ( $\beta = 0,290$ ;  $p = 0,000$ ), «Чувство долга и удовольствие» ( $\beta = 0,186$ ;  $p = 0,004$ ) и такой стиль семейных коммуникаций, как «Элиминирование эмоций» ( $\beta = -0,283$ ;  $p = 0,000$ ). Это свидетельствует о том, что меньшая значимость сексуальной сферы, ориентация на долг по сравнению с удовольствием, а также теплые и открытые отношения с родителями, возможность безопасно выражать негативные эмоции способствуют более высокому уровню доверия между партнерами, возможности делиться с партнером переживаниями по поводу собственных неудач и свободно обсуждать взаимоотношения с другими людьми. И наоборот, стремление родительской семьи скрывать свои переживания, проявлять сдержанность и скрывать друг от друга неприятности негативно влияет на доверительные взаимоотношения с партнером. Данные показатели объясняют 19 % изменчивости переменной.

Также было выявлено, что на такой показатель супружеского общения у мужчин, как «Сходство во взглядах», оказывает значимое влияние установка «Отношение к деньгам» ( $\beta = -0,283$ ;  $p = 0,001$ ). Данный показатель объясняет 8 % изменчивости переменной. Это свидетельствует о том, что более бережливое отношение к деньгам способствует меньшему количеству разногласий между партнерами, схожести мировоззрений и согласованному представлению о том, как нужно воспитывать детей.

Кроме того, было выявлено, что на такой показатель супружеского общения, как «Общие символы семьи», оказывают значимое влияние установки «Отношение к деньгам» ( $\beta = 0,221$ ;  $p = 0,002$ ) и «Запретность сексуальной темы» ( $\beta = 0,192$ ;  $p = 0,007$ ). Это свидетельствует о том, что формированию общих семейных символов у мужчин, то есть общих с партнером фраз и выражений, семейных традиций, чувства общности, способствуют умение планировать бюджет и контролировать его, а также табуированность сексуальной темы.

**Выводы.** Таким образом, гипотеза о влиянии установок и стилей семейных коммуникаций на показатели супружеского общения у мужчин и женщин, выдвинутая в начале исследования, успешно подтверждена. Было выявлено, что менее оптимистичное отношение к людям, отсутствие ярко выраженной детоцентрированной модели устройства семьи, стремление к взаимозависимости от партнера, ориентация на удовольствие по сравнению с долгом и уважительные отношения с родительской семьей у женщин способствуют более доверительным, легким и психотерапевтичным отношениям с партнером. В то же время более бережливое отношение к деньгам, табуированность сексуальной темы, повышенная значимость сексуальной сферы, ориентация на долг по сравнению с удовольствием и открытые, теплые отношения с родительской семьей способствуют более доверительным и откровенным отношениям с партнером у мужчин.

This paper examines the ideas of some modern researchers about the influence of the experience gained in the parental family and family attitudes on the indicators of marital communication. During the regression analysis, it was revealed that the ease, trustfulness and psychotherapeutic nature of marital communication in women are influenced by attitudes such as "Attitude to people", "Attitude to children", "Sense of duty and pleasure" and "Autonomy/dependence", as well as such styles of family emotional communication as "Over-involvement" and "External well-being". In men, mutual understanding, trust and the formation of common family symbols with a partner are influenced by such attitudes as "Attitude to money", "The importance of the sexual sphere", "The prohibition of sexual topics", orientation to duty compared to pleasure, as well as such a style of parental communication as "Elimination of emotions".

**Keywords:** marriage, family, satisfaction, communication, family communication, parental family, attitudes, trust, ease, psychotherapy.

## Литература

1. *Ахметзянова, Н. В.* Влияние негативных установок личности супругов на уровень семейного неблагополучия / Н. В. Ахметзянова // Вестник Казанского государственного педагогического университета. — 2003. — № 1. — С. 163–168.

*Axmetzyanova, N. V.* Vliyaniye negativny`x ustanovok lichnosti suprugov na uroven` semejnogo neblagopoluchiya / N. V. Axmetzyanova // Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. — 2003. — № 1. — S. 163–168.

2. *Дымнова, Т. И.* Зависимость характеристик супружеской семьи от родительской / Т. И. Дымнова // Вопросы психологии. — 1998. — № 2. — С. 46–56.

*Dy`mnova, T. I.* Zavisimost` karakteristik supruzheskoj sem'i ot roditel'skoj / T. I. Dy`mnova // Voprosy` psixologii. — 1998. — № 2. — S. 46–56.

3. *Маленова, А. Ю.* Гендерные особенности отношения к браку и семье представителей разных поколений / А. Ю. Маленова, Ю. А. Дружинина // Вестник Омского университета. Серия «Психология». — 2010. — № 1. — С. 39–49.

*Malenova, A. Yu.* Genderny`e osobennosti otnosheniya k braku i sem'e predstavitelej razny`x pokolenij / A. Yu. Malenova, Yu. A. Druzhinina // Vestnik Omskogo universiteta. Seriya «Psixologiya». — 2010. — № 1. — S. 39–49.

4. *Печеркина, А. А.* Исследование установок супругов с разной степенью удовлетворенности браком / А. А. Печеркина, И. А. Ершова, О. В. Новикова // Педагогическое образование в России. — 2019. — № 9. — С. 163–168.

*Pecherkina, A. A.* Issledovanie ustanovok suprugov s raznoj stepen`yu udovletvorennosti brakom / A. A. Pecherkina, I. A. Ershova, O. V. Novikova // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2019. — № 9. — S. 163–168.

5. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. И. Артамонова, Е. В. Екжанова, Е. В. Зырянова [и др.] ; под ред. Е. Г. Силяевой. — Москва : Академия, 2002. — 192 с.

*Psixologiya semejnuy`x otnoshenij s osnovami semejnogo konsul'tirovaniya :* ucheb. posobie dlya stud. vy`ssh. ucheb. zavedenij / E. I. Artamonova, E. V. Ekzhanova, E. V. Zy`ryanova [i dr.] ; pod red. E. G. Silyaevoj. — Moskva : Akademiya, 2002. — 192 s.

6. *Романова, Е. В.* Влияние опыта взаимоотношений в родительской семье на формирование супружеских отношений и удовлетворенность браком / Е. В. Романова, А. С. Шербакова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. — 2011. — № 3. — С. 121–127.

*Romanova, E. V.* Vliyaniye opy`ta vzaimootnoshenij v roditel'skoj sem'e na formirovanie supruzheskix otnoshenij i udovletvorennost` brakom / E. V. Romanova, A. S. Shherbakova // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Sociologiya. — 2011. — № 3. — S. 121–127.

7. *Скиннер, Р.* Семья и как в ней уцелеть / Р. Скиннер, Д. Клииз. — Москва : Класс, 1995. — 272 с.

*Skinner, R.* Sem'ya i kak v nej ucelet` / R. Skinner, D. Kliiz. — Moskva : Klass, 1995. — 272 s.

*Н. В. Вязовова, В. М. Мелехова*

## **Модус обладания и проблема супружеского насилия в семье**

*N. V. Vyazovova, V. M. Melekhova*

### **The Mode of Possession and the Problem of Marital Violence in the Family**

Во второй части статьи представлены результаты комплексного исследования основных причин, приводящих к насилию в семье, нарушающих взаимопонимание между ее членами. Описаны основные факторы, влияющие на абьюзивные отношения супругов, родителей и детей. Представленные результаты диагностики интерпретированы с учетом индивидуального и парного консультирования супружеских пар в стадии развода.

**Ключевые слова:** модус обладания, абьюз, супружеское насилие, конфликт, агрессия, отношения собственности.

Здоровый человек не издевается над другими. Мучителем становится перенесший муки.

Когда мы ожидаем чего-то от близких, мы тем самым ставим себя в зависимость от кого-то.

Там, где царствует любовь, воля к власти отсутствует, и где правит власть, там любви недостает.

*К. Г. Юнг [9]*

В первой ранее опубликованной части статьи [4] мы теоретически обосновали возможность использовать понятие «модус обладания» применительно к практике исследования супружеских отношений, носящих абьюзивный, основанный на потребности властвовать характер. Нами был рассмотрен философско-психологический аспект изучения модуса обладания, в том числе и его прикладной аспект, раскрываемый с опорой на применение валидных тестов.

Исследовать потребность в обладании напрямую, выявить модус обладания с помощью современного методического инструментария не представляется возможным. Поэтому из всей глобальной проблематики, содержащейся в термине «модус обладания», пришлось выделить достаточно узкую область, связанную с исследуемым феноменом, что позволяет применить психодиагностические методики, выявляющие неблагополучие, конфликтность и агрессию в семье. Получаемые данные будут способствовать выявлению причин разводов и подтверждению выдвинутой гипотезы о модусе обладания как наиболее неблагоприятном факторе семейного статуса.

Исходя из того факта, что всеобъемлющее стремление к обладанию распространяется субъектом на все окружающее, включая и

людей, мы рассматриваем семью как группу, наиболее склонную к обладанию, как материальному, так и социальному. Поэтому вполне обоснованным представляется исследование семьи как социальной структуры с выраженным модусом обладания в отношениях, которые носят наиболее драматический и неблагоприятный для участников взаимоотношений характер.

В результате проведенного анализа теоретических положений о причинах неблагоприятных отношений, заканчивающихся распадом семьи, мы наметили программу исследования, включающую три этапа:

- 1) опрос разводящихся супругов с целью выявления их отношения к проявлениям агрессии и насилия в семье;
- 2) определение характера взаимодействия супругов в конфликте;
- 3) оценку характера насилия в семье глазами ее взрослых членов.

Математико-статистическая обработка данных осуществлялась с помощью коэффициента корреляции Пирсона [7], полученные данные были интерпретированы, и на данной основе сформулированы выводы с целью дальнейшей разработки психологических рекомендаций супругам.

Базой исследования выступил Центр планирования семьи при поликлинике № 5 г. Тамбова. Группу исследования составили разводящиеся супруги в возрасте от 20 до 30 лет, подавшие заявление о расторжении брака, но, тем не менее, готовые предпринять еще усилия для его сохранения. Выборка различалась по уровню образования. Всего опрошено 60 респондентов (30 пар).

Ведущей причиной грядущего развода супруги указывали по преимуществу «несходство характеров», что при более подробном анализе проблем семьи позволило выявить разнообразные и трудноразрешимые ситуации, по большей части затяжные конфликты. Учитывая установку испытуемых на традиционный запрет «не выносить сор из избы» в ходе психологического консультирования, получить абсолютно достоверную и подробную информацию о семейных проблемах в ходе беседы было затруднительно. Кроме того, многие из консультируемых намеренно старались показать супруга в худшем свете, а себя представить в роли жертвы.

В исследовании были использованы следующие методики: тест-опросник «Насилие в семье», выявляющий распространенные виды насилия и отношение к ним разводящихся супругов; опросник Басса — Дарки, позволяющий выявить разновидность и уровень агрессии испытуемых; опросник «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман), определяющий активность или пассивность участников конфликта, а также согласие или несогласие с партнером; анкета «Характеристики насилия в семье глазами взрослых» (И. У. Каменских).

Первым был применен тест-опросник «Насилие в семье», состоящий из 9 вопросов. Опросник позволил выявить, что респонденты понимают под насильственными действиями и как часто с ними сталкиваются.



Выявлено, что большинство опрошенных сталкивались с насилием хотя бы 1–2 раза в своей жизни — 24 человека; испытали его в семье 36 человек.

Установлена также неоднозначная оценка респондентами ситуаций насилия:

- 1) наиболее часто они относят к семейному насилию *побои* (42 человека, 18 мужчин, 24 женщины) (70 %);
- 2) около половины опрошенных (32 человека, 9 мужчин, 23 женщины) (53,3 %) полагают, что *пьянство, наркомания и угрозы применения физического воздействия* являются своего рода насильственными поползновениями;
- 3) несколько реже оценивают как насилие *физическое наказание детей* (22 человека, 8 мужчин, 14 женщин) (36,6 %);
- 4) респонденты отметили и систематическую *нецензурную брань, оскорбления и унижение* членов семьи (14 человек, 5 мужчин, 9 женщин) (23,3 %) (рис. 1).

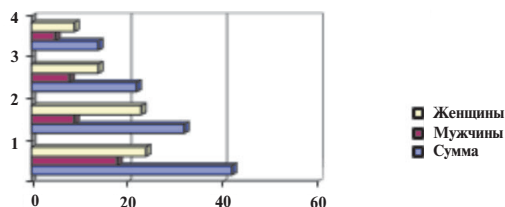


Рис. 1. Особенности понимания действий супруга (-и) как насильственных в отношении членов семьи

Постоянные *выяснения отношений без нецензурной брани, запрет или отказ заниматься тем или иным делом* большинство не считает насилием. Поэтому модус обладания, удовлетворяемый отдельными членами семьи, воспринимается респондентами не как ограничение их прав, свободы, ущемление интересов или унижение партнера. Как следствие, абьюз как психологический механизм подавления не осознается ими и соответственно никак не осуждается.

К ведущим причинам, порождающим семейное насилие, в первую очередь респонденты относят: *пьянство и алкоголизм, тяжелую социально-экономическую ситуацию в стране и в семье, наркоманию*. Каждый третий опрошенный считает, что причины бытовых конфликтов подпитываются самой семьей. Многие указали причиной конфликтов низкий уровень культуры в семейных отношениях, неумение решать проблемы мирным путем.

Согласно полученным результатам восприятие респондентами таких нефизических действий супругов, как *провокация скандалов, брань, наложение каких-либо ограничений на их жизнь, навязывание обязанностей*, в качестве актов насилия становится тем отчетливее, чем выше уровень образования опрошенных (57 % — высшее, 34 % — среднее специальное, 9 % — среднее).

Опросник Басса — Дарки (см.: [17]) позволял выявить у испытуемых уровень их собственной агрессивности и форму, в которой она проявляется.

Высокий уровень *общей агрессии* (от 25 до 29 баллов), проявляющейся в вербальной форме, показали 6 (4 мужчины, 2 женщины) из 60 испытуемых — по этой шкале ими набрано максимальное число (12–13) баллов. В целом высокая агрессивность выявлена и у мужчин (9,1 балла), и у женщин (8,1 балла), но при этом степень различия невысока, что может свидетельствовать о взаимном «заражении» супругов агрессией. Равно высокие показатели респонденты демонстрируют по шкале *вербальной агрессии*: 8,6 балла у мужчин и 7,9 балла у женщин. Мужчины лидируют и по уровню *враждебности* (9,9 балла, у женщин 8,2 балла).

В целом испытуемые проявляют в основном средние значения практически по всем шкалам (мужчины — 3,1 балла; женщины — 3,4 балла), кроме шкал *вербальной агрессии* (8,2 балла) и *чувства вины* (6,7 балла). *Физическая агрессия* в целом по выборке имеет 4,9 балла, ниже среднего уровня. Таковы итоги обобщенных и усредненных показателей по выборке.

На втором этапе исследования предстояло конкретизировать, какова роль каждого из разводящихся супругов в семейных конфликтах и каковы преобладающие группы конфликтных отношений.

С этой целью испытуемым предложен опросник «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях».

Методика представляет собой бланковый опросник, содержащий описание 32 ситуаций супружеского взаимодействия, которые носят конфликтный характер. Авторы методики выделили восемь блоков, в которых чаще всего происходят столкновения: *проблемы отношений с родственниками и друзьями; вопросы, связанные с воспитанием детей; проявление стремления к автономии; нарушение ролевых ожиданий; рассогласование норм поведения; проявление доминирования одним из супругов; проявление ревности; расхождения в отношении к деньгам.*

Кроме того, все ситуации могут быть разделены на две группы по основаниям инициатора конфликта, подающего повод к ссоре и провоцирующего ее. Выделены две группы вопросов, позволяющие определить супруга, дающего такой повод (*проявление доминирования одним из супругов; проявление ревности*). Полученные значения в интервале от –2 до +2 позволяют говорить об уровне конфликтности в паре. Чем ближе значения общего индекса к 2, тем более конфликтный характер носит взаимодействие супругов.

В итоге активную позицию в конфликте занимают все 30 мужчин, но 80 % из них относятся к нему негативно, то есть прилагают усилия, чтобы погасить его. С той же целью, пытаясь устранить разногласия, занимают активную позицию 12 женщин, 40 % выборки.

Пассивное отношение к конфликту демонстрируют 60 % женщин и 20 % мужчин. Позитивно относятся к конфликту 18 % женщин и всего лишь 9 % мужчин.

По всем блокам преобладают отрицательные значения левого полюса оценочной шкалы, что говорит об активном выражении несогласия супругов по большинству семейных проблем. Подавляющее число результатов находится в диапазоне несогласия, смягченном лишь долей нейтрального его проявления (20 %).

Активное выражение согласия получено лишь в двух случаях — у мужчин по блоку *рассогласования норм поведения*. Пассивное выражение согласия получено в 16 случаях из всей выборки. Крайне низок результат в *вопросах, связанных с воспитанием детей*, — отсутствует согласие с партнером.

Сводные результаты наглядно отражают степень неприятия разводящимися супругами друг друга.

По группам отношений наиболее конфликтогенными являются следующие блоки:

1. *Нарушение ролевых ожиданий* (блок 4). Не выявлено ни одного равнодушного к этой сфере супруга, как и ни одного положительного результата, говорящего о согласии и позитивном отношении друг к другу. Все респонденты показали высокую или среднюю конфликтность (от  $-0,5$  до  $-2$ ); имеется только два низких отрицательных показателя (0,25). Конфликты в сфере ролевых ожиданий прямо указывают на то, что супруги отстаивают свою независимость. Супруг (-а) не соглашается с той ролью, которую ему предназначает другой, а учитывая высочайшую степень несогласия в семьях испытуемых, можно предположить, что модус реализуется весьма активно и настойчиво.
2. Выявлено два нейтральных ответа при остальных отрицательных по блоку 1 — *отношения с родственниками и друзьями*. Проявлена активная отрицательная позиция респондентов к правам другого на принадлежность к более широкому кругу лиц, нежели семейный. Эту тенденцию можно считать определяющей в реализации модуса обладания — супруг становится собственностью своей семьи.
3. По четырем блокам (2, 6, 7, 8): *вопросы, связанные с воспитанием детей, проявление доминирования одним из супругов, проявления ревности, расхождения в отношении к деньгам* — получены по 4 невысоких положительных значения. Они свидетельствуют о наличии большого числа несовпадений супругов во мнениях, приводящих к отстаиванию своей точки зрения. Именно эти сферы и составляют предметное содержание модуса обладания — члены семьи и общие материальные ценности.
4. Блок 5 — *рассогласование норм поведения* — показал 24 положительных результата, свидетельствующих скорее о совпадении мнений по способам и стилю поведения. Возможно, супруги действуют по принципу «Как аукнется, так и откликнется» и на каждый вызов отвечают активным вызовом и противостоянием.
5. Блок 3 — *проявление стремления к автономии* — дал 10 нейтральных результатов при 2 минимально положительных. То есть относительная свобода действий супругов в семье признается терпимой, хотя активно не приветствуется (из 12 ответов 10 принадлежат жен-

щинам, что позволяет предположить стремление преодолеть модус обладания мужчин). Для мужчин, видимо, потребность в автономии остро не возникает.

Результаты также могут быть оценены с учетом ответов супругов в диапазоне возможных реакций на вопросы по блокам. Авторами опросника предусмотрены варианты ответов в диапазоне *активности* — *пассивности* и *нейтрального отношения* как реакции на конфликт и реакции *несогласия* — *согласия* с партнером. Авторами используются данные показатели в качестве шкал оценки. Отношение к конфликтам позволяет предположить наличие между ними определенной зависимости, которая должна отражать характерные особенности стиля поведения конфликтующих сторон и стремлений, которые конфликт должен удовлетворить.

Мы определили ряд стилевых особенностей реализации супругов в конфликте:

1. Активная позиция в конфликте в сочетании с несогласием с партнером указывает на вынужденное стремление супруга к его положительному преодолению — *конструктивный стиль*.
2. Пассивная позиция супруга в конфликте в сочетании с несогласием с партнером констатирует стремление переждать ситуацию, не принимая в ней активного участия, — *избегающий стиль*.
3. Активная позиция в конфликте в сочетании с согласием с партнером подчеркивает стремление отстоять свою позицию, возможно при этом ущемляющую позицию другого, — *авторитарный стиль*.
4. Пассивная позиция супруга в конфликте в сочетании с согласием с партнером свидетельствует о *провокационном стиле*.
5. Активный нейтралитет по отношению к конфликту, связанный с согласием или несогласием с партнером, говорит о *дипломатическом стиле* супругов.

Два стиля, *авторитарный* и *провокационный*, более других соответствуют реализации модуса обладания, потому что ставят другого в явное или опосредованное чувством вины, зависимое, подчиненное положение, что способствует утверждению другой стороны как доминирующей и диктующей условия поведения, отношений сторон с позиций подчиненности другого.

Для статистической проверки гипотезы мы провели процедуру статистического анализа. Взяв небольшое число переменных (5): *активность* — *пассивность*, *согласие* — *несогласие* и *нейтральное отношение* к конфликту, мы провели измерения для получения матрицы коэффициентов парной корреляции (Пирсон) (табл. 1).

Таблица 1

Матрица корреляционного анализа

X1	-0,723	—				
X2	-0,739	1,713	—			
X3	-0,229	-0,297	2,239	—		
X4	-0,141	0,557	-0,844	1,152	—	
X5	0,746	0,167	-0,841	0,585	0,364	—

Полученные результаты подтверждают наличие высоких корреляций в 6 случаях:

1. Отрицательная корреляция ( $-0,723$ ) по первому и ( $-0,739$ ) второму факторам свидетельствует, что количество *активных* и *пассивных* участников конфликта пропорционально зависит друг от друга. Наличие активной конфликтующей стороны снижает число пассивной, вовлекая в борьбу и активизируя противостоящего партнера, что подтверждает наличие в подавляющем большинстве семей супругов, утверждающих модус обладания и соответственно подвергающихся давлению. Но активность эта, по нашему предположению, не однозначна и направлена на противоположные цели — погасить или поддержать конфликт.
2. Получена высокая положительная корреляция ( $0,746$ ), подтверждающая *активное*, но *нейтральное*, безоценочное отношение к конфликту. Безоценочность позволяет эффективно преодолеть конфликт.
3. Получена отрицательная корреляция ( $-0,841$ ) при проверке связи *активности* и *согласия* с партнером в конфликте.
4. Получена положительная корреляция *пассивного* отношения к конфликту с *согласием* с партнером ( $0,557$ ), что подтверждает гипотезу о преобладании провокационного стиля поведения супругов в инициации конфликтов.
5. Получена положительная корреляция ( $0,585$ ), подтвердившая важность безоценочного отношения и нейтралитета в конфликте.

На последнем, во многом определяющем тактику консультирования этапе диагностики нами использовалась анкета «Характеристики насилия в семье глазами взрослых» (И. У. Каменских), в которой представлены 15 вопросов, включающих отношение супругов к насилию в целом, насилию в отношении детей и насилию в отношении супруга (-и).

Анкета включает как закрытые вопросы, так и закрытые с элементами открытых, позволяющих респондентам дать собственные варианты ответов (1-й и 9-й вопросы предусматривают несколько вариантов ответов, не более трех и двух соответственно). В сводной таблице представлены полученные результаты (табл. 2, рис. 2, 3).

Анализ полученных результатов показал, что понимание насилия, его отдельных сторон и аспектов сильно отличается у мужчин и женщин как по отношению друг к другу, так и в аспекте насилия над детьми и иными «членами» семьи (родители, животные).

Под насилием мужчины и женщины и понимают преимущественно (№ 1): *причинение вреда другому* (21 и 26 соответственно); *унижение достоинства другого* (19 и 28); *принуждение другого человека совершать не характерные для него поступки и действия* (19 и 21), что говорит о понимании насилия как формы прежде всего психологического насилия, не исключающего элементов насилия физического, либо их сочетания.

Таблица 2

**Результаты опроса респондентов с использованием анкеты  
«Характеристики насилия в семье глазами взрослых» (И. У. Каменских)**

№ п/п	Варианты ответов		Собственные варианты ответов
	М	Ж	
1	A19, B21, B10, Г12, Д14, E19, Ж2	A28, B26, B18, Г22, Д27, E21, Ж8	Материальная зависимость, демонстрация силы, компенсация слабости, психологический садомазохизм, дурная привычка, родительская программа
2	A12, B9, B6, Г3	A16, B14, B0, Г0	
3	A8, B10, B5, Г7	A6, B14, B6, Г4	
4	A14, B6, B6, Г3, Д1	A8, B16, B2, Г3, Д1	
5	A15, B8, B0, Г7	A20, B6, B0, Г4	
6	A6, B18, B2, Г4	A9, B12, B7, Г2	Пренебрежение потребностями ребенка, подчинение, мнимый авторитет, власть старшего, игнорирование
7	A24, B6, B8, Г5, Д8, E9	A19, B11, B4, Г4, Д12, E10	Стыдили, унижали, оскорбляли, игнорировали, высмеивали, не любили
8	A2, B9, B5, Г0, Д4, E6, Ж4	A5, B7, B3, Г1, Д8, E3, Ж3	
9	A9, B20, B3, Г3, Д3	A7, B14, B3, Г9, Д10	
10	A8, B2, B2, Г6, Д8, E5, Ж3, З1, И4	A3, B6, B2, Г9, Д12, E14, Ж8, З0, И2	
11	A16, B7, B17, Г0	A12, B13, B5, Г0	Бытовые проблемы, материальные проблемы, проблемы отношения к ребенку, несбывшиеся ожидания, лень
12	A11, B19	A22, B8	
13	A18, B4, B8	A19, B4, B7	Неполная семья
14	A6, B1, B4, Г9, Д8, E0, Ж2	A4, B2, B6, Г14, Д0, E6, Ж4	
15	A16, B7, B3, Г4, Д0	A19, B9, B1, Г1, Д0	

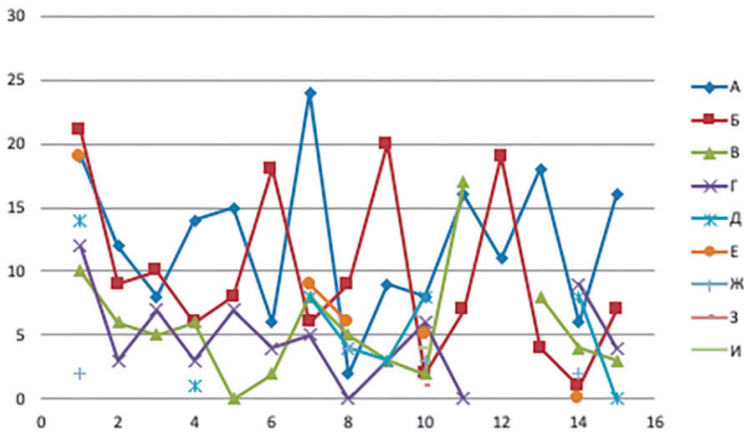


Рис. 2. Характер отношения мужчин к насилию

Значимо выражены оценки насилия как способов *самоутверждения* (12 и 22), *контроля эмоций и поведения другого человека* (14 и 27); *ситуаций власти одного человека над другим* (10 и 18). Однако лишь единицы респондентов считают насилие специфическим *психическим*



отклонением (2 и 8), которое обуславливает некую направленность и склонность людей совершать акты насилия и подавления по отношению к окружающим.

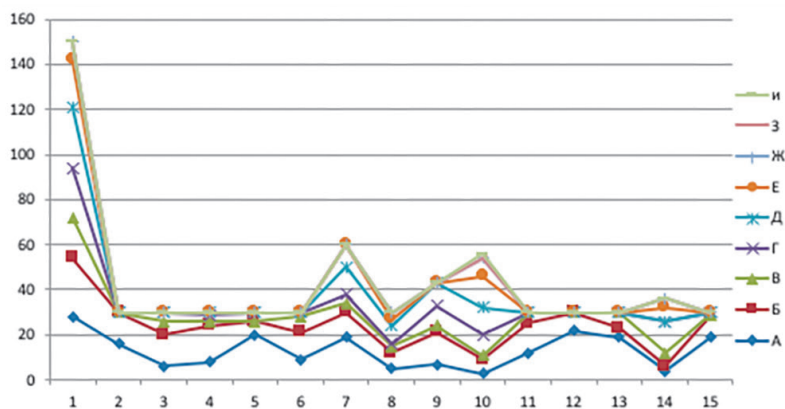


Рис. 3. Характер отношения женщин к насилию

Как видно из опроса, все значимые определения насилия в большей мере рассматривались женщинами, что свидетельствует о значительном, по сравнению с мужчинами, эмоциональном переживании ими ситуаций насилия, более дифференцированной оценке данных событий (в среднем по 5 высказываний против 3,23 в мужской выборке).

Женщинами были даны и собственные определения насилия как форм закрепления: *материальной зависимости* внутри семьи (4 ответа), *демонстрации силы* (6), *компенсации слабости, несостоятельности* (4), *психологического садомазохизма* (2), *дурной привычки* (1), *родительской программы паттерна поведения* (5). В данных определениях нашел отражение как личный опыт опрошенных, так и социальный опыт ближайшего окружения, родительской семьи.

Высказанное отношение к проблеме насилия как проблеме внутрисемейных отношений (№ 2) показало, что оно осуждается большинством респондентов (48); при этом *категорично осуждается* и мужчинами, и женщинами (12 и 16); *скорее осуждается* (9 и 14). *Нейтрально* относятся к данному вопросу только мужчины (6), они же допускают, что в некоторых случаях насилие *возможно* (3), а значит, оправдывают его необходимость при решении жизненных задач.

Женщины *не считают возможным насилие* ни при каких обстоятельствах. Так, именно они болезненно его переживают и во многом считают провокацией к последующему насилию, так как в ситуациях агрессивно разрешаемых конфликтов между оппонентами возникает взаимное заражение агрессией. Действительно, в ряде психологических исследований подтвержден факт наличия социально-психологического механизма передачи психического настроения другим людям от одного человека или группы людей.

Бесспорно, эмоциональное воздействие в условиях непосредственного контакта и включения личности в определенные психические состояния усиливается в условиях толпы, но, тем не менее, многократное отражение негативного эмоционального заряда в условиях непосредственных межличностных контактов способно привести к заражению агрессией через наблюдение (см.: [2, с. 85–88]).

Оценивая отдельные *виды насилия*, распространенные в семьях (№ 3), респонденты отметили, что наиболее часто встречается *психологическое насилие* (10 и 14), выражающееся в игнорировании, изоляции, шантаже, криках, запугивании и т. п., то есть в формах нефизического насилия [1; 6; 13; 19].

Второе место по выраженности занимает *физическое насилие*, оно отмечается реже в целом по выборке (8 и 6), однако мужчинами оно отмечается чаще, чем женщинами. Определенное опасение вызывает факт признания *сексуального насилия*, что отмечается и мужчинами, и женщинами практически в равной мере (5 и 6). К сексуальному насилию относят: сексуально окрашенные оскорбления; сексуальное давление; принуждение к половым отношениям посредством силы, угроз или шантажа; принуждение к половым отношениям в неприемлемой для женщины или извращенной форме; принуждение к половым отношениям в присутствии других людей; принуждение к половым отношениям с детьми или третьими лицами; физическое принуждение к сексу или причинение боли и вреда здоровью жертвы посредством действий сексуального характера; отказ от безопасного секса; отношение к партнеру как к объекту для секса (см.: [10, с. 8–9]).

Особо следует обратить внимание на изнасилование. Данный вид внутрисемейного насилия в корне противоречит самой идее семьи и основаниям для заключения брака (по любви, по симпатии), и потому, являясь, по сути, уголовным преступлением, оно часто остается безнаказанным, так как скрывается жертвой.

*Экономическое насилие* (7 и 4) в большей мере отмечают мужчины, но чаще в семьях переживают женщины [11]. Это одна из самых древних форм насилия, которая ранее в основном была направлена на женщин, порождая зависимость, закрепляемую законом [5].

В настоящее время, когда многие женщины работают и способны обеспечить себя и детей, а в ряде случаев и обеспечивают семью в целом, экономическое насилие может носить характер направленности как на женщину, так и на мужчину. Право на жилую площадь, собственность в иных формах недвижимости, большой материальный вклад в жизнь семьи могут стать причинами к упрекам в сторону партнера, угрозами лишения материальных благ, запретами на деятельность, хобби, карьеру со стороны абьюзера, контролем над жизнью зависимого со стороны «добытчика» и управлением им. Отсутствие собственного жилья у одного из членов семьи, плохое состояние здоровья, экономическая несостоятельность часто становятся

лакмусовой бумажкой, определяющей возможность абьюзивных супружеских отношений.

Определяя категории членов семьи, *наиболее часто подвергаемых насилию* (№ 4), респонденты-мужчины выделили в первую очередь *детей* (14) и в равной мере отметили и *женщин*, и *мужчин* (6). Женщины считают прежде всего жертвами насилия *женщин* (16) и *детей* (8), в малой мере *мужчин* (2).

Все остальные категории членов семьи оцениваются респондентами одинаково: *старики* (по 3), *животные* (по 1).

Выражая свое отношение к наказанию детей как акту насилия (№ 5), большинство респондентов согласились с этим («да» 15 и 20); «скорее да, чем нет» (8 и 6); «скорее нет, чем да» (7 и 4). Таким образом, большинство респондентов (49) считают наказание ребенка в той или иной мере не оправданным актом насилия, о чем свидетельствует их собственное детство (см. ответы на вопрос № 7).

В перечне *видов наказания ребенка* (№ 6) лидируют *физическое воздействие* (18 и 12); *оскорбление* (6 и 9); *лишение удовольствий* (2 и 7), и замыкает перечень *запрет на деятельность, приносящую удовольствие* (4 и 2). Последнее, как выяснилось в ходе обсуждения результатов опроса, по преимуществу связано с использованием детьми гаджетов и компьютеров, что во многом вредит их продуктивной деятельности в иных сферах, помимо игровой и виртуальной.

В качестве дополнительных видов наказания, используемых в отношении детей, респонденты указали:

- *пренебрежение потребностями ребенка* (4 человека);
- *требование беспрекословного подчинения* (3 человека);
- *апелляцию к авторитету родителя* (2 человека);
- *власть старшего* (1 человек);
- *игнорирование ребенка* (6 человек), которое порой носит очень изоциренный характер и разрушает доверие ребенка к родителям, вызывая в нем ощущение нелюбви с их стороны.

Респонденты признали, что большинство из них в детстве также подвергались наказанию (24 и 19) (№ 7). Чаще наказывали мальчиков.

Среди наиболее часто используемых форм наказания к ним применяли *лишение удовольствий* (8 и 12) и отбывание наказания *в углу* (9 и 10). *Ругали за поступок* мальчиков в два раза чаще, чем девочек (8 и 4). *Физическое наказание* применяли практически в равной мере к детям обоих полов (5 и 4) (отшлепать, ударить, грубо оттолкнуть, отлупить, отвесить подзатыльник и т. п.).

Дополнительными мерами воздействия на детей выступали: *унижения* (5 человек), *оскорбления* (7 человек), *игнорирование* (4 человека), *высмеивание* (3 человека), их *стыдили* (6 человек) и *не любили* (2 человека). Последнее, как выяснилось в ходе беседы, предполагало игнорирование и пренебрежение интересами и потребностями ребенка («родители были заняты собой», «откровенно заявляли, что лучше бы меня не было, не было бы и проблем»).

*Причины насилия в семье* (№ 8) можно представить по степени выраженности в группе в целом следующим образом:

- *жизненные проблемы* (9 и 7);
- *склонность личности к насилию* (4 и 8), что проявляется в постоянных актах тех или иных форм насилия, в большей мере психологического (отсутствие ласки, внимания, любви, заботы; нежелание слушать и слышать; коммуникативное игнорирование или коммуникативный садизм) [3];
- *неуравновешенность эмоциональной сферы (эмоциональные срывы)* (6 и 3), то, что само по себе является порой не причиной, а скорее следствием семейной деструкции, последствия которой приводят к эмоциональному выгоранию и дестабилизации личности, причем это может быть как супружеское, так и родительское выгорание;
- *неурядицы на работе* (5 и 3);
- *традиции воспитания человека в родительской семье* (2 и 5), порождающие не только конкретные действия и поступки, но и саму манеру поведения человека, не способного гибко перестраиваться в каждой конкретной ситуации семейного взаимодействия, учитывать индивидуальность другого;
- *ситуации безысходности и отчаяния* (4 и 3), ощущение невозможности преодолеть определенные затруднения, несмотря на ресурсы, затраченные на их преодоление, это крах надежды, ощущение беспомощности и собственной малозначимости;
- *демонстрация насилия в печатных и телевизионных СМИ* (0 и 1).

Как ни покажется парадоксальным, но данная причина, так часто описываемая в СМИ, муссируемая в блогах, в нашем опросе оказалась практически незначима, что говорит о том, что респонденты понимают, что семейное насилие есть семейное явление и причины следует искать внутри семьи, в индивидуальности ее членов и их личностных проблемах.

*Факторами, влияющими на рост насилия в семье, признаны* (№ 9):

- *снижение уровня материального обеспечения населения* (20 и 14), что доказывает некогда высказанные Э. Фроммом утверждения о том, что модус обладания, выражающийся в агрессивных насильственных действиях, наиболее ярко проявляется в экономически нестабильной ситуации и малообеспеченных слоях общества;
- *снижение уровня нравственности и морали в обществе* (9 и 7);
- *увеличение количества неполных семей* (3 и 10), когда оба бывших супруга осуществляют попытки создать новые пары, вновь вступить в брак, не разрешив проблем прошлого брака и часто привнося в новые отношения все черты прежних отношений и груз негативных переживаний; порой чувство вины за то, что не сохранили прежнюю семью, не приложили все возможные усилия. Во многом этой ситуации способствует то, что никто из супругов не хочет внести большой вклад в сохранение семьи и устраняется от решения проблем, тем более что в настоящее время распад семьи не считается чем-то предосудительным в социуме;

- *увеличение числа гражданских браков (3 и 9)*. В период добрачного проживания люди зачастую уже исчерпали все свои ресурсы, но хочется сохранить союз, так как жаль потраченного времени, и потому, вступая в брак, они, увы, уже ничего нового предложить друг другу не могут, а потому эмоционально индифферентные (равнодушные, отрешенные, безучастные) или негативные состояния начинают наращиваться, и постепенно союз обрывает абьюзивными формами отношений;
- *постоянное увеличение фильмов и телепередач, основной темой которых является насилие (3 и 3)*.

Основными учреждениями, способными оказать *помощь семье*, респонденты назвали (№ 10):

- *полицию (8 и 3)*;
- *социальные службы (2 и 6)*;
- *центры помощи семье (2 и 2)*;
- *комиссии по делам несовершеннолетних (6 и 9)*;
- *суды (8 и 12)*;
- *телефон доверия (5 и 14)*;
- *центры планирования семьи (3 и 8)*;
- *МЧС (1 и 0)*;
- *скорую помощь (4 и 2)*.

Как видно из этого перечня, явный приоритет отдан полиции, которая способна сразу же вмешаться в ситуации насилия, предотвратив тяжелые последствия; суду, в функции которого входит решение внутрисемейных конфликтов с позиций закона, и комиссии по делам несовершеннолетних, работа которой связана с урегулированием проблем детско-родительских отношений или отношений ребенка и социума, когда семья затруднена в реализации воспитательной функции.

При оценке *количества супружеских ссор* лидируют (№ 11): *частые (16 и 12)*; *редкие (7 и 13)*; *иногда ссорятся (17 и 5)*. Нет семей, где ссоры не случаются *никогда*. В качестве дополнительных причин ссор респондентами указаны собственные ответы: *бытовые проблемы (6 мужчин, 8 женщин)*, *материальные проблемы (12 мужчин, 16 женщин)*, *проблемы отношения к детям (7 мужчин, 9 женщин)*, *несбывшиеся ожидания (10 мужчин, 9 женщин)*, *лень супруга (-и) (6 мужчин, 8 женщин)*. В очередной раз материальная составляющая жизнедеятельности семьи выступает ведущей причиной конфликтных отношений (46,6 %).

С учетом статуса обследуемых супружеских пар (в состоянии развода) значимыми психологическими причинами конфликтов выступают *несбывшиеся ожидания (31,6 %)* от супружества, от родительства, разочарование друг в друге, когда ранее сформированная картина будущего, основанная на собственных потребностях и привязанностях, рушится. Это могут быть ожидания, связанные с другим, и ожидания, связанные с собой, и потому разочарование в себе и другом значительно снижает эмоциональный фон отношений — нарастают негативизм и отчуждение, не позволяя сдерживать взаимно отрицательные эмоции. Отсюда и значи-

мо выраженной причиной выступает *лень супруга (-и)* (23,3 %), который не приложил усилий для удовлетворения потребностей другого, не обеспечил ожидаемый комфорт или вывел из зоны комфорта, поставив новые задачи, выполнение которых не входило в планы второй стороны.

Наибольшую тревогу вызывает причина, заключающаяся в *проблеме отношения к детям* (26,6 %), наличие которых в семье и распределение обязанностей по их воспитанию и развитию вносят дисгармонию в супружеские отношения. Это проблемы несовпадения воспитательных стратегий, обеспечения потребностей детей, коммуникации и интеракции с ними, затрат ресурсов на их развитие, распределения функций между родителями, то есть осознанного родительства, целью и результатом которого является создание благоприятных условий для полноценного развития ребенка на всех этапах его жизни [8; 12; 15; 16; 18].

К сожалению, в ходе бесед и консультирования основные претензии супругов друг к другу как родителям носили наиболее болезненный характер, ощущалось, что образ матери и отца и образ другого в этих ролях часто не совпадали, что порождало массу претензий и даже оскорблений, хотя оба супруга, казалось, руководствуются интересами ребенка и именно «ради него» стремятся сохранить семью, но какой будет в дальнейшем семья с абьюзивным типом отношений в настоящем, они глубоко не задумывались, так как стремились переложить ответственность за состояние семьи на плечи друг друга.

Отношение к супругу (-е) как абьюзеру в состоянии алкогольного опьянения вызывает *страх и тревогу*, если они *остаются один на один*, у 11 мужчин и 22 женщин (№ 12). Это говорит о том, что абьюз имеет право фиксироваться нами с обеих сторон, но мужчины в большей (в 2 раза) мере склонны к проявлению насилия в состоянии алкогольного опьянения.

Отвечая на вопрос о том, является ли семья опрашиваемых *отражением родительской семьи* (№ 13), респонденты согласились с этим в 78,3 % случаев («да» 18 и 19); не согласились 13,3 % («нет» 4 и 4). Не смогли дать четкого ответа ряд респондентов, указав, что родительская семья была неполной, и потому они затрудняются дать однозначный ответ.

Отвечая на вопрос (№ 14), какие из *утверждений отражают факт насилия одного члена семьи над другими*, респонденты, в зависимости от пола, показали различные взгляды на традиционные (в виде афоризмов, пословиц, поговорок) характеристики супружеских отношений социумом:

- а) «Милые бранятся, только тешатся» (6 и 4);
- б) «Недосол на столе, пересол на спине» (1 и 2);
- в) «Сор из избы не выносят» (4 и 6);
- г) «Муж да жена — одна сатана» (9 и 14);
- д) «Бьет — значит любит» (8 и 0);
- е) «Муж за рюмку, жена за палку» (0 и 6);
- ж) «Муж — как бы хлеба нажить, жена — как бы мужа избыть» (2 и 4).



Наибольшее расхождение в позициях супругов отмечены по высказываниям *г, д, е*.

Мужчины, подтверждая собственное право на физическое насилие в семье, в отличие от женщин, согласны с выражением «Бьет — значит любит» (8 и 0). В этом с ними не согласилась ни одна из женщин, и наоборот, ни один из мужчин не согласился с женщинами, подтверждающими свое право на абьюз в отношении пьющих партнеров («Муж за рюмку, жена за палку») (0 и 6). Бесспорно, тревожащим следует считать факт злоупотребления рядом супругов алкоголем, снимающим внутренние запреты на агрессию.

Значимое согласие получено в обеих группах с поговоркой «Муж и жена — одна сатана» (9 и 14), что может быть интерпретировано как понимание ответственности обоих супругов за семейные отношения, атмосферу в семье и складывающиеся в ней конфликтные ситуации. Согласившиеся с данной поговоркой супруги осознают, что сами во многом виновны в складывающихся ситуациях, провоцируют абьюз, отпуская ситуацию, признавая, что сделали уже все, что могли, и больше прилагать усилия бесполезно, так как от них ничего не зависит. Не думать, не страдать, не вмешиваться, довериться судьбе и фатуму — вот стратегия таких респондентов в эмоционально неприятных ситуациях.

При оценке, кому необходима профессиональная психологическая помощь в случаях насилия в семье (№ 15), в основном выделяли *жертв насилия* 58,3 % (16 и 19) и *членов семьи, выступающих в качестве насильников* 26,6 % (7 и 9). *И жертвы, и насильники в равной мере нуждаются в помощи* — так отметили 4 респондента (3 и 1). О значении профилактики семейного насилия в отношении *людей, еще не столкнувшихся с проблемой насилия*, высказались 5 человек (4 и 1). Тот факт, что респонденты сами обратились в психологическую службу для урегулирования супружеских проблем, свидетельствует о том, что они осознают возможности психологического консультирования как эффективного метода работы супругов над собой и с проблемами коммуникации в диаде.

Они осознают, что жертвы семейного насилия могут обратиться за помощью практически в любой из государственных центров социального обслуживания семьи и детства, однако для предотвращения самого факта семейного насилия следует изменить менталитет человека, создать условия, при которых любое попираание прав члена семьи станет недопустимым и осуждаемым как в семье, так и в обществе [14].

Итак, в ходе наблюдений, тестирования и бесед мы получили результаты, позволяющие определить группу факторов, являющихся причиной абьюзивных супружеских отношений, приводящих к разводу. Эти факторы (социальный, экономический, ролевой и др.), по нашему мнению, подтверждают возможность использовать понятие «модус обладания» при анализе супружеских отношений, потому что они составляют мотивационный комплекс, позволяющий нивелировать партнера по супружеству с уровня равноценной личности до «предмета» удовлетворения потребностей. Отношение к другому как к предмету, как к соб-

ственности проявляется в прямой или косвенной форме, посредством ущемления его прав и достоинства, нарушения принципа справедливости в распределении обязанностей, в деструктивных интеракциях.

Основную роль в процессе популяризации психологического семейного консультирования должны сыграть средства массовой информации, интернет-сайты, рекламирующие и транслирующие программы, направленные на повышение правовой и психологической грамотности людей, обучающие членов семей эффективной коммуникации, эффективным моделям поведения, препятствующим наращиванию конфликтности и всех форм абьюза («диванная критика», манипуляция, прессинг, газлайтинг, фэтшейминг, хейтерство, бетризация, эйджизм, шейминг, виктимблейминг, неглект, харассмент и др.). Абьюзивные действия проявляются в агрессивной форме и сопровождаются насилием, так как далеко не всякий супруг или супруга, а также их дети добровольно и безропотно принимают такие отношения. Следствием этих взаимоотношений супругов обычно являются частые конфликты, противостояние супругов, вовлекающее и других членов семьи, как следствие, такая семья распадается. Гораздо трагичнее складывается жизнь членов семьи, если объектом обладания становятся дети, так как они зачастую ничего не могут противопоставить родительскому диктату и потому в целях защиты тоже прибегают к насилию либо убегают из дома. Чаще всего мы наблюдаем результат усвоения детьми родительских норм поведения, позволяющих компенсировать свои негативные переживания в абьюзивном общении с другими детьми.

Завершая наше исследование, следует отметить, что в настоящее время члены семей все чаще сталкиваются с кризисными ситуациями, выход из которых требует помощи компетентных специалистов: социальных работников, педагогов, психологов, способных не только разобраться в этих ситуациях, но и выявить причины их возникновения, предположить возможные сценарии развития, предвосхитить последствия и подобрать наиболее рациональные пути выхода из кризиса.

Так как число разводов неуклонно растет по причине установки на обладание, подавление и доминирование одного из членов семьи над другими, необходимы инновационные подходы к вопросам профилактики и сдерживания насилия в семье. Больше внимания следует уделять и подготовке молодежи к браку, повышая ответственность за семью, обращая внимание на социальную престижность отцовства и материнства, ориентируя супругов на традиционные роли в браке. Психологическая готовность к браку предусматривает знание основных проблем психологии взаимоотношений супругов, формирование высоконравственного комплекса чувств в отношении партнера, готовности принять на себя ответственность за брачного партнера и будущих детей. Понимание долга, своих обязанностей, как и прав других людей по отношению к ним самим, является очень важным для устойчивости брака. Нравственный долг в семейных отношениях означает ответственность за собственное поведение и поведение другого супруга, за

воспитание детей, уважение достоинства брачного партнера, признаки принципа равенства в отношениях.

The second part of the article presents the results of a comprehensive study of the main causes of violence in the family, which violate mutual understanding between its members. The main factors influencing abusive relationships between spouses, parents and children are described. The presented diagnostic results are interpreted taking into account individual and pair counseling of married couples at the stage of divorce.

**Keywords:** mode of possession, abuse, marital violence, conflict, aggression, ownership relations.

## Литература

1. Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. — Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. — 375 с  
*Berkovicz, L. Agressiya: prichiny, posledstviya i kontrol' / L. Berkovicz. — Sankt-Peterburg : Prajm-EVROZNAK, 2001. — 375 s.*
2. Бронфенбреннер, У. Два мира детства : Дети в США и СССР / У. Бронфенбреннер. — Москва : Прогресс, 1976. — 167 с.  
*Bronfenbrenner, U. Dva mira detstva : Deti v SShA i SSSR / U. Bronfenbrenner. — Moskva : Progress, 1976. — 167 s.*
3. Волкова, Я. А. Деструктивное общение в когнитивно-дискурсивном аспекте: дис... д-ра филол. наук : 10.02.19 / Волкова Яна Александровна. — Волгоград, 2014. — 430 с.  
*Volkova, Ya. A. Destruktivnoe obshhenie v kognitivno-diskursivnom aspekte : dis. ... d-ra filol. nauk : 10.02.19 / Volkova Yana Aleksandrovna. — Volgograd, 2014. — 430 s.*
4. Вязовова, Н. В. Модус обладания и проблема супружеского насилия в семье / Н. В. Вязовова, В. М. Мелехова // Мир психологии. — 2023. — № 3 (114). — С. 182–194. — DOI: 10.51944/20738528\_2023\_3\_182  
*Vyazovova, N. V. Modus obladaniya i problema supruzheskogo nasiliya v sem'e / N. V. Vyazovova, V. M. Melexova // Mir psixologii. — 2023. — № 3 (114). — S. 182–194. — DOI: 10.51944/20738528\_2023\_3\_182*
5. Горшкова, И. Д. Насилие над женами в современных российских семьях : Материалы общероссийского исследования, представленные на конференции 15–16 мая 2003 г. в МГУ им. М. В. Ломоносова и Горбачев-Фонде / И. Д. Горшкова, И. И. Шурыгина. — Москва, 2003. — 83 с.  
*Gorshkova, I. D. Nasilie nad zhenami v sovremenny'x rossijskix sem'yax : Materialy obshherossijskogo issledovaniya, predstavlennoye na konferencii 15–16 maya 2003 g. v MGU im. M. V. Lomonosova i Gorbachev-Fonde / I. D. Gorshkova, I. I. Shurygina. — Moskva, 2003. — 83 s.*
6. Даренских, С. С. Семейные перспективы женщин, переживших ситуацию домашнего насилия: ценностно-смысловое измерение / С. С. Даренских, О. С. Гурова, Е. А. Ипполитова // Человеческий капитал. — 2020. — № 8 (140). — С. 36–44.  
*Darenskix, S. S. Semejny'e perspektivy zhenshhin, perezhivshix situaciyu domashnego nasiliya: cennostno-smy' slovoe izmerenie / S. S. Darenskix, O. S. Gurova, E. A. Ippolitova // Chelovecheskij kapital. — 2020. — № 8 (140). — S. 36–44.*
7. Крохалев, В. Я. Статистика : учеб. пособие / В. Я. Крохалев, С. А. Скопинов, В. А. Телешев ; ФГБОУ ВО УГМУ Минздрава России. — Екатеринбург : Изд-во УГМУ, 2018. — 114 с.  
*Kroxalev, V. Ya. Statistika : ucheb. posobie / V. Ya. Kroxalev, S. A. Skopinov, V. A. Teleshev ; FGBOU VO UGMU Minzdrava Rossii. — Ekaterinburg : Izd-vo UGMU, 2018. — 114 s.*

8. Мазур, Д. Н. Осознанное родительство в молодой семье / Д. Н. Мазур // Аспекты и тенденции педагогической науки : матер. V Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, апрель 2019 г.). — Санкт-Петербург, 2019. — С. 48–51.

*Mazur, D. N. Osoznannoe roditel'stvo v molodoy sem'e / D. N. Mazur // Aspekty i tendencii pedagogicheskoy nauki : mater. V Mezhdunar. nauch. konf. (g. Sankt-Peterburg, aprel' 2019 g.). — Sankt-Peterburg, 2019. — S. 48–51.*

9. Мариносян, Т. Э. Цитатник Юнга. Изречения, максимы, афоризмы / Т. Э. Мариносян. — Москва : Эксмо, 2023. — 320 с.

*Marinosyan, T. E'. Citatnik Yunga. Izrecheniya, maksimy', aforizmy' / T. E'. Marinosyan. — Moskva : E'ksmo, 2023. — 320 s.*

10. Насилие в семье — это преступление : метод. пособие для полицейских и судей. — Псков, 2013. — 35 с.

*Nasilie v sem'e — e'to prestuplenie : metod. posobie dlya policejskix i sudej. — Pskov, 2013. — 35 s.*

11. Новикова, Е. В. Проблема семейного насилия в России как отражение гендерной дискриминации женщин / Е. В. Новикова // Актуальные вопросы современной науки : сб. ст. по матер. XVIII Междунар. науч.-практ. конф. — Уфа, 2019. — Ч. 2 (2). — С. 134–140.

*Novikova, E. V. Problema semejnogo nasiliya v Rossii kak otrazhenie gendernoj diskriminacii zhenshhin / E. V. Novikova // Aktual'ny'e voprosy' sovremennoj nauki : sb. st. po mater. XVIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. — Ufa, 2019. — Ch. 2 (2). — S. 134–140.*

12. Овчарова, Р. В. Родительство как психологический феномен : учеб. пособие / Р. В. Овчарова. — Москва : Московский психолого-социальный институт, 2016. — 496 с.

*Ovcharova, R. V. Roditel'stvo kak psixologicheskij fenomen : ucheb. posobie / R. V. Ovcharova. — Moskva : Moskovskij psixologo-social'ny'j institut, 2016. — 496 s.*

13. Пузанкова, И. Е. Психологическое насилие в семье: что это такое и как с ним бороться / И. Е. Пузанкова, О. М. Дическул // Вестник Прикамского социального института. — 2020. — № 1 (85). — С. 134–139.

*Puzankova, I. E. Psixologicheskoe nasilie v sem'e: chto e'to takoe i kak s nim borot'sya / I. E. Puzankova, O. M. Dicheskul // Vestnik Prikamskogo social'nogo instituta. — 2020. — № 1 (85). — S. 134–139.*

14. Самигуллина, Р. Н. Насилие в семье как социальная проблема современного общества / Р. Н. Самигуллина, А. И. Тюленев // Россия в многовекторном мире: национальная безопасность, вызовы и ответы : матер. междунар. междисциплинар. науч. конф. : в 2 ч. — Йошкар-Ола, 2017. — Ч. 1. — С. 182–184.

*Samigullina, R. N. Nasilie v sem'e kak social'naya problema sovremennogo obshchestva / R. N. Samigullina, A. I. Tyulenev // Rossiya v mnogovektornom mire: nacional'naya bezopasnost', vy'zovy i otvety' : mater. mezhdunar. mezhdiscipl. nauch. konf. : v 2 ch. — Joshkar-Ola, 2017. — Ch. 1. — S. 182–184.*

15. Сеппенен, Ю. В. Формирование осознанного родительства в молодой семье / Ю. В. Сеппенен // Скиф. — 2017. — № 11. — С. 1–6.

*Seppenene, Yu. V. Formirovanie osoznannogo roditel'stva v molodoy sem'e / Yu. V. Seppenene // Skif. — 2017. — № 11. — S. 1–6.*

16. Федорова, Ю. А. Осознанное родительство как психолого-педагогический феномен / Ю. А. Федорова, О. Н. Хахлова // Педагогический журнал Башкортостана. — 2017. — № 6 (73). — С. 16–24.

*Fedorova, Yu. A. Osoznannoe roditel'stvo kak psixologo-pedagogicheskij fenomen / Yu. A. Fedorova, O. N. Khakhlova // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. — 2017. — № 6 (73). — S. 16–24.*

17. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. — Москва : Изд-во Института психотерапии, 2002. — 490 с.

*Fetiskin, N. P.* Social'no-psixologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i maly'x grupp / N. P. Fetiskin, V. V. Kozlov, G. M. Manujlov. — Moskva : Izd-vo Instituta psixoterapii, 2002. — 490 s.

18. *Шубович, М. М.* Формирование осознанного родительства в процессе профессионального обучения в вузе / М. М. Шубович, Е. А. Борисова // Молодой ученый. — 2021. — № 21 (363). — С. 352–355.

*Shubovich, M. M.* Formirovanie osoznannogo roditel'stva v processe professional'nogo obucheniya v vuze / M. M. Shubovich, E. A. Borisova // Molodoj uchenyj. — 2021. — № 21 (363). — S. 352–355.

19. *Walker, L. E. A.* The Battered Woman Syndrome / Lenore E. A. Walker. — Fourth Edition. — New York : Springer Publishing Company, 2017. — 541 p.

УДК 1.159.9.07

DOI: 10.51944/20738528\_2024\_1\_189

EDN: ANSHUC

*Г. Р. Шафикова, Н. В. Полковникова*

## **Взаимосвязь профессиональной идентичности и личностных свойств молодых менеджеров по работе с клиентами<sup>1</sup>**

*G. R. Shafikova, N. V. Polkovnikova*

## **Relationship between Professional Identity and Personal Characteristics of Young Customer Service Managers<sup>2</sup>**

Статья раскрывает особенности профессиональной идентичности современных молодых менеджеров по работе с клиентами. Представлены результаты эмпирического исследования, в котором приняли участие молодые менеджеры по работе с клиентами (N = 52) и представители других профессий, не работающие с клиентами в ежедневном непосредственном взаимодействии (бухгалтеры, IT-специалисты, экономисты) (N = 52), в возрасте 23–35 лет (средний возраст — 29,7 года). Значимые различия в профессиональной идентичности между менеджерами и специалистами других профессий не выявлены. У менеджеров по работе с клиентами обнаружены 15 положительных корреляционных связей и 2 отрицательные между профессиональной идентичностью и личностными свойствами. У представителей профессий, не связанных с постоянной работой с людьми, определены лишь 4 значимые подобные связи. Статья предназначена для психологов, менеджеров по работе с клиентами.

**Ключевые слова:** профессиональная идентичность, профессионально важные качества личности, менеджеры по работе с клиентами, корреляционные связи, коммуникативные качества, эмоциональный интеллект, вовлеченность персонала, удовлетворенность работой.

<sup>1</sup> Статья подготовлена в рамках реализации программы «Приоритет-2030», стратегического проекта «Новая среда жизни», проекта «Социогуманитарное конструирование будущего: мегаполис для поколения Z (цифровой сервис-технология “Mega-Z”)».

<sup>2</sup> The article was prepared as part of the implementation of the Priority 2030 program, the strategic project “New Living Environment”, the project “Socio-humanitarian design of the future: megapolis for generation Z (digital service technology “Mega-Z”)”.

## Введение

Современные исследования доказывают, что успешность развития общества во многом зависит от эффективности профессиональной деятельности менеджеров тех организаций, которые функционируют в этом обществе [3]. Известно, что первыми на изменения сегодняшнего рынка услуг вынуждены реагировать менеджеры по работе с клиентами. От их чувствительности и рациональности, высокой адаптивности к современным реалиям зависят профессиональная деятельность представителей других профессий и эффективность всей организации в целом. Повышение продуктивности деятельности менеджеров по работе с клиентами является определяющим фактором для роста уровня конкурентоспособности организации в современных условиях [6; 8]. На наш взгляд, важным вкладом в решение вопроса повышения продуктивности деятельности менеджеров по работе с клиентами может стать изучение психологических феноменов личности эффективного менеджера. Знание данного вопроса может помочь при отборе в профессию претендентов с теми личностными свойствами, которые уже характерны для профессионалов, демонстрирующих высокую продуктивность.

В нынешних изысканиях перечень необходимых профессионально-личностных качеств менеджера по работе с клиентами не однозначен. Так, М. Г. Блинова, Г. И. Давыдова, Л. В. Паньшина, С. Б. Перевозкин, Ю. М. Перевозкина, N. Nikolova, С. Palmer-Woodward, A. S. Waterman [1; 4; 15; 20; 21; 22] включают в них: стабильность, автономность, спонтанность, активность, доминантность, амбициозность, принадлежность, служение. Е. А. Столярчук [16] говорит о том, что эффективным менеджерам по работе с клиентами также свойственны: заинтересованность выполнять профессиональную деятельность, стремление к самосовершенствованию, наличие инновационного потенциала, ориентация на достижения, установление гармоничных взаимоотношений с окружающими, высокая потребность в признании, широкие социальные контакты, структурирование своей деятельности, удовлетворенность условиями труда, ощущение ценности в контексте профессиональной деятельности, принятие на себя ответственности за свою жизнь. Р. А. Долженко, М. В. Ермолаева [5; 7; 8] предлагают опираться на компетентностный подход и выделяют компетенции работы в команде, личностные компетенции (удовлетворенность трудом, мотивация, стрессоустойчивость, оптимизм, видение перспективы, ответственное целеполагание), коммуникативную компетентность, компетенции менеджера проекта. Вслед за Г. И. Давыдовой, Н. Л. Ивановой, A. S. Waterman [4; 10; 22] мы считаем, что набор необходимых профессионально-личностных качеств менеджера по работе с клиентами следует определять через изучение представителей профессии, демонстрирующих достаточную профессиональную идентичность, так как данный феномен включает в себя не только внешние показатели эффективности профессиональной деятельности, он является продук-



том соотношения человеком себя со своим трудом и его особенностями в виде удовлетворенности от работы, самоэффективности и приверженности ценностям профессиональной группы, в которую он входит. Поэтому в нашей работе мы решили исследовать взаимосвязь различных личностных свойств молодых менеджеров по работе с клиентами (23–35 лет) с достаточной профессиональной идентичностью. Выбор данной возрастной когорты определен тем, что именно в этом возрасте менеджеры по работе с клиентами чаще всего достигают высоких результатов в профессиональной деятельности и имеют низкие значения профессиональной деформации. Мы предположили, что существуют различия в профессионально-личностных свойствах молодых менеджеров по работе с клиентами с оптимальной профессиональной идентичностью и представителей других профессий, не работающих с клиентами в ежедневном непосредственном взаимодействии.

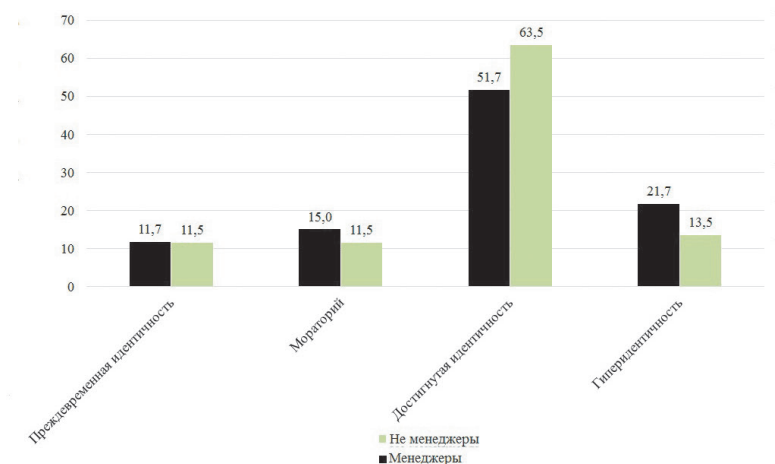
### **Материалы и методы исследования**

Эмпирическое исследование осуществлялось на базе компании «Национальный Рекламный Альянс» (г. Москва) и других компаний-партнеров, сбор данных проводился через Google-форму. Все респонденты являются жителями Москвы и Московской области. В опытно-экспериментальной работе участвовали 104 испытуемых в двух равных группах: 52 менеджера по работе с клиентами, из них 24 мужчины и 28 женщин в возрасте от 23 до 35 лет (средний возраст — 29 лет). Стаж работы в должности менеджера по работе с клиентами от одного года до 7 лет. В качестве сравнительной группы выступили 52 работника разных специальностей, не связанных с работой с людьми: бухгалтеры, IT-специалисты, экономисты, из них 22 мужчины и 30 женщин в возрасте 23–35 лет (средний возраст — 29,7 года). Трудовой стаж по последнему месту работы от одного года до 7 лет. В работе использовались методики: Методика изучения профессиональной идентичности (МИПИ) Л. Б. Шнейдер [19], Опросник оценки вовлеченности персонала: Gallup — Q12, разработанный компанией Gallup [14], Тест смысловых ориентаций Д. А. Леонтьева (СЖО) [12], методика «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А. А. Реана (см.: [2]), методика «Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей» (КОС-2) В. В. Синявского, Б. А. Федоришина (см.: [17, с. 193]), Опросник эмоционального интеллекта (ЭИИ) Д. В. Люсина [13], методика «Диагностика лидерских способностей» Е. Жарикова, Е. Крушельницкого (см.: [17, с. 233]), опросник «Карьерные ориентации» Э. Г. Шейна в адаптации А. А. Жданович [там же], 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла (см.: [11]).

Статистический анализ полученных данных проводился с помощью методов описательной статистики с использованием программ Microsoft Excel (средние значения, стандартные отклонения, ранжирование, распределение по уровням) и Statistica (PROF2.STA) (нормаль-

ность распределения Колмогорова — Смирнова, U-критерий Манна — Уитни, корреляционный анализ Спирмена).

Диагностика по МИПИ показала (рисунок), что в обеих группах преобладает достигнутый (оптимальный) уровень профессиональной идентичности (51,7 % — у менеджеров, 63,5 % — у других работников). Различия между выборками по U-критерию Манна — Уитни незначимы.



Распределение испытуемых по уровням профессиональной идентичности (в %)

У 15,0 % менеджеров и 11,5 % не менеджеров отмечен средний уровень профессиональной идентичности, называемой автором методики мораторием, так как он характеризуется не только достаточно выраженным интересом к выбору профессии, но и отсутствием принятого решения остаться в профессии. Наименьшее количество менеджеров по работе с клиентами (11,7 %) и не менеджеров (11,5 %) продемонстрировали преждевременную идентичность (очень низкий уровень), которая отличается отсутствием самостоятельных жизненных выборов и, как следствие, отсутствием осознания идентичности. А диффузная идентичность (низкий уровень), которая проявляется в отсутствии четких профессиональных целей, ценностей и убеждений и даже попыток их активно сформировать, не была выявлена ни у одного из принявших участие в исследовании сотрудников. Гиперидентичность, или псевдопозитивная профессиональная идентичность, которая чаще всего присуща специалистам с внушительным стажем работы и проявляется в определенном отрицании собственной уникальности или ее навязчивом подчеркивании с переходом в стереотипию, в нарушении механизмов идентификации и в обособлении в сторону гипертрофированности, выявлена у достаточно большого числа менеджеров (21,7 %) и работников других специальностей (13,5 %).

Результаты диагностики различных личностных свойств по 8 методикам выявили значимые различия между выборками лишь по 19 шкалам из 47 исследуемых (табл. 1)

Таблица 1

**Показатели (шкалы методик), по которым выявлены значимые различия между выборками**

Показатель	U-критерий Манна — Уитни	Показатель	U-критерий Манна — Уитни
Межличностный эмоциональный интеллект (ЭМИн)	0,000**	Коммуникативные способности (КОС-2)	0,013*
Понимание своих и чужих эмоций (ЭМИн)	0,001**	Замкнутость — общительность (Кеттелл)	0,000**
Управление своими и чужими эмоциями (ЭМИн)	0,010**	Эмоциональная стабильность — нестабильность (Кеттелл)	0,002**
Понимание чужих эмоций (ЭМИн)	0,001**	Прямолинейность — дипломатичность (Кеттелл)	0,000**
Управление чужими эмоциями (ЭМИн)	0,000**	Самоконтроль (Кеттелл)	0,004**
Расслабленность — напряженность (Кеттелл)	0,003**	Самооценка (Кеттелл)	0,019*
Цели в жизни (СЖО)	0,007**	Локус контроля — Я (СЖО)	0,004**
Процесс жизни (СЖО)	0,003**	Локус контроля — Жизнь (СЖО)	0,012*
Результативность жизни (СЖО)	0,015*	Осмысленность жизни (СЖО)	0,000**
Стабильность места жительства (методика «Карьерные ориентации»)	0,048*	Интеграция стилей жизни (методика «Карьерные ориентации»)	0,003**

\*различия значимы на уровне  $p \leq 0,05$ ; \*\*различия значимы на уровне  $p \leq 0,01$ .

Менеджеры по работе с клиентами в возрасте 23–35 лет, по сравнению с представителями других профессий, обладают более высоким уровнем вовлеченности, выраженным внутренним локусом контроля и контролем жизни, более нацелены на результат, но умеют замечать и процесс жизни, осознают смысл данного этапа своей жизни, а также обладают более развитыми коммуникативными способностями, дипломатичностью, эмоциональным интеллектом, эмоциональной стабильностью, самоконтролем и расслабленностью в социальных контактах. В карьерных ориентациях менеджеры больше уделяют внимание показателю стабильности места жительства и интеграции стилей жизни, чаще адекватнее оценивают себя по сравнению с работниками других специальностей. Однако такие личностные свойства, как организаторские и лидерские способности, общительность, доминантность, понимание своих и чужих эмоций и управление ими, смелость в социальных контактах, ориентация на предпринимательство, рассматриваемые Е. А. Столярчук [16] как профессионально важные качества менеджеров по работе с клиентами, в нашей выборке молодых менеджеров с оптимальной профессиональной идентичностью не выделены как те, что значимо отличают их от выборки не менеджеров.

Для выявления связи между достаточной профессиональной идентичностью и изучаемыми личностными свойствами мы провели корреляционный анализ по методу Спирмена. Анализ полученных результатов выявил 17 связей (15 положительных и 2 отрицательные) в группе молодых менеджеров по работе с клиентами с оптимальной профессио-

нальной идентичностью (табл. 2) и лишь 4 значимые связи в группе менеджеров (табл. 3). Общими для обеих выборок являются прямо пропорциональные корреляции между профессиональной идентичностью и целями в жизни, результативностью жизни (СЖО).

Таблица 2  
Значимые корреляционные связи, выявленные в группе менеджеров по работе с клиентами

Показатель	Значения корреляции
Цели в жизни (СЖО)	0,328*
Результативность жизни (СЖО)	0,413**
Локус контроля — Я (СЖО)	0,383*
Локус контроля — Жизнь (СЖО)	0,378*
Осмысленность жизни (СЖО)	0,340*
Внешняя положительная мотивация (методика «Мотивация профессиональной деятельности»)	-0,326*
Коммуникативные способности (КОС-2)	0,452**
МП (понимание чужих эмоций) (ЭМИн)	0,361*
МУ (управление чужими эмоциями) (ЭМИн)	0,346*
ВП (понимание своих эмоций) (ЭМИн)	0,399**
ВЭ (контроль экспрессии) (ЭМИн)	0,351*
ВМЭ (межличностный ЭМИн)	0,372*
ВЭИ (внутриличностный ЭМИн)	0,420**
ПЭ (понимание эмоций) (ЭМИн)	0,431**
УЭ (управление эмоциями) (ЭМИн)	0,388*
Интегральный показатель эмоционального интеллекта (ЭМИн)	0,437**
Практичность — мечтательность (Кеттелл)	-0,329*

\*\*корреляция значима на уровне  $p \leq 0,01$ ; \*корреляция значима на уровне  $p \leq 0,05$ .

В группе молодых менеджеров по работе с клиентами с оптимальным уровнем профессиональной идентичности выявлены положительные корреляции со смысложизненными ориентациями (цели в жизни, результативность жизни, локус контроля — Я, локус контроля — Жизнь, осмысленность жизни). Таким образом, молодые менеджеры по работе с клиентами с достаточной профессиональной идентичностью очень сильно связывают личные смыслы с профессиональной деятельностью, весьма значительная часть целей и результатов жизни завязаны на том, каковы цели и результаты профессиональной деятельности молодых менеджеров. Выявленная особенность связи является возрастной особенностью выборки как актуальная потребность в высоких результатах в профессиональной сфере [18].

Достаточный уровень профессиональной идентичности молодых менеджеров по работе с клиентами также прямо пропорционально связан с такими показателями эмоционального интеллекта, как понимание чужих эмоций и управление ими, понимание своих эмоций, контроль экспрессии, межличностный и внутриличностный эмоциональный интеллект, а также с интегральным показателем эмоционального интеллекта. На основе этих значений можно говорить, что молодые менед-

жеры по работе с клиентами эмоционально устойчивы, выдержанны, ориентированы на реальность. Такие сотрудники, как правило, собраны и энергичны, стабильны, настойчивы в достижении цели, разумны, осознанно соблюдают общепринятые моральные нормы и правила. Вместе с тем положительная связь между профессиональной идентичностью и контролем экспрессии говорит об их умении регулировать свои эмоциональные проявления в социальных контактах.

В группе менеджеров по работе с клиентами выявлена прямо пропорциональная связь между оптимальной профессиональной идентичностью и коммуникативными способностями, что подтверждают другие исследования, где коммуникативные качества менеджера по работе с клиентами рассматриваются как профессионально важные.

В выборке менеджеров по работе с клиентами выявлено всего две обратно пропорциональные корреляционные связи: между оптимальной профессиональной идентичностью и внешней положительной мотивацией, практичностью — мечтательностью. Чем выше профессиональная идентичность, тем ниже у молодых менеджеров ориентация на внешние побудители труда: заработную плату, социальное признание и комфортные условия. Но и мечтательность также снижается, при этом увеличивается практичность, а следовательно, наблюдается баланс между рациональной организацией труда и четким целеполаганием без перекладывания ответственности на случай. Можно говорить о том, что здесь речь идет о тех личностных компетенциях, которые выявлены в других работах [7; 15].

В группе работников других специальностей (не менеджеров) выявлены лишь 4 прямо пропорционально значимые связи между профессиональной идентичностью и личностными свойствами (табл. 3). Как и в группе менеджеров по работе с клиентами, это смысложизненные ориентации целей и результатов жизни. В отличие от выборки менеджеров, здесь выявляется значимая связь достаточной профессиональной идентичности и процесса жизни, что говорит о том, что для данной группы работников важно, чтобы работа была вплетена в процесс жизни, а не только была ее целью и результатом. Эти люди умеют получать удовлетворение и от достижения целей, и от получения результата, и от процесса выполнения работы. Кроме того, их достаточная профессиональная идентичность напрямую связана с профессиональной компетентностью, чего нет в группе менеджеров по работе с клиентами.

Таблица 3

**Корреляционные связи,  
выявленные в группе работников других специальностей**

Показатель	Значения корреляции
Цели в жизни	0,46*
Результативность жизни	0,44*
Процесс жизни	0,40*
Профессиональная компетентность	0,38*

\*корреляция значима на уровне  $p \leq 0,05$ .

## Выводы

Проведенное эмпирическое исследование и полученные статистические данные корреляционного анализа позволяют выделить ключевые специфические профессионально-личностные свойства молодых менеджеров по работе с клиентами с достаточной профессиональной идентичностью, среди них:

- смысложизненные ориентации на цели, результат и осмысленность жизни, что говорит о прямой связи профессиональной и социальной идентичности менеджеров по работе с клиентами;
- эмоциональный интеллект как способность понимать свои и чужие эмоции и управлять ими;
- коммуникативные способности: общительность, открытость, обеспечивающие оптимальные взаимоотношения с людьми. К данным характеристикам следует добавить дипломатичность как умение договариваться, выходить из трудных положений, избегать обострения отношений;
- практичность как добросовестность, направленность на общепринятые социальные нормы и расчетливость, экономичность действий без лишних операций, работа по алгоритмам.

Выявленная модель личности молодого менеджера по работе с клиентами с оптимальной профессиональной идентичностью дополняет имеющиеся исследования по проблеме [3; 7; 9; 16; 19 и др.], конкретизирует их и может быть полезна при отборе персонала, а также коучей, работающих с запросами о повышении профессиональной идентичности менеджеров по работе с клиентами.

The article reveals features of professional identity of modern young customer service managers. The results of an empirical study are presented, which was attended by young customer service managers (N = 52), representatives of other professions who do not work with clients in daily direct interaction (accountants, IT specialists, economists) (N = 52) aged 23–35 years (average age — 29,7 years). Significant differences in professional identity between managers and representatives of other professions have not been identified. Customer service managers found 15 positive and 2 negative correlations between professional identity and personal characteristics. Representatives of professions that are not associated with permanent work with people have identified only 4 significant such relationships. The article is intended for psychologists and customer service managers.

**Keywords:** professional identity, professionally important personality qualities, customer service managers, correlations, communicative qualities, emotional intelligence, staff involvement, job satisfaction.

## Литература

1. Блинова, М. Г. Дополнительное образование как фактор формирования профессиональных специальных компетенций менеджера по работе с персоналом / М. Г. Блинова // Креативный менеджмент. — 2015. — № 2. — С. 77–79.

*Blinova, M. G. Dopolnitel'noe obrazovanie kak faktor formirovaniya professional'ny'x special'ny'x kompetencij menedzhera po rabote s personalom / M. G. Blinova // Kreativny'j menedzhment. — 2015. — № 2. — S. 77–79.*



2. *Бордовская, Н. В.* Педагогика / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. — Санкт-Петербург : Питер, 2015. — 304 с.

*Bordovskaya, N. V.* Pedagogika / N. V. Bordovskaya, A. A. Rean. — Sankt-Peterburg : Piter, 2015. — 304 s.

3. *Бюраева, Ю. Г.* Формирование слоя менеджеров в социальной структуре модернизирующегося российского общества : на материалах Республики Бурятия : автореф. дис. ... д-ра социол. наук : 22.00.04 / Бюраева Юлия Григорьевна. — Улан-Удэ, 2014. — 49 с.

*Byuraeva, Yu. G.* Formirovanie sloya menedzherov v social'noj strukture moderniziruyushhegosya russijskogo obshhestva : na materialax Respubliki Buryatiya : avtoref. dis. ... d-ra sociol. nauk : 22.00.04 / Byuraeva Yuliya Grigor'evna. — Ulan-Ude', 2014. — 49 s.

4. *Давыдова, Г. И.* Рефлексивно-диалогический подход в развитии профессиональной культурной идентичности менеджера туризма / Г. И. Давыдова // Вестник Национальной академии туризма. — 2012. — № 1 (21). — С. 79–83.

*Davy'dova, G. I.* Refleksivno-dialogicheskij podxod v razvitii professional'noj kul'turnoj identichnosti menedzhera turizma / G. I. Davy'dova // Vestnik Nacional'noj akademii turizma. — 2012. — № 1 (21). — S. 79–83.

5. *Долженко, Р. А.* Как подобрать хорошего менеджера по работе с клиентами? / Р. А. Долженко // Кадровик. — 2020. — № 12. — С. 86–89.

*Dolzhenko, R. A.* Kak podobrat' horoshego menedzhera po rabote s klientami? / R. A. Dolzhenko // Kadrovik. — 2020. — № 12. — S. 86–89.

6. *Ермолаева, Е. П.* Психологическое состояние «эффективного менеджмента» в России / Е. П. Ермолаева // Инициативы XXI века. — 2015. — № 4. — С. 53–54.

*Ermolaeva, E. P.* Psixologicheskoe sostoyanie «effektivnogo menedzhmenta» v Rossii / E. P. Ermolaeva // Inicijativy XXI veka. — 2015. — № 4. — S. 53–54.

7. *Ермолаева, М. В.* Компетентностный подход к управлению персоналом / М. В. Ермолаева // Мир психологии. — 2021. — № 3 (106). — С. 110–115. — DOI: 10.51944/2073-8528\_2021\_3\_110

*Ermolaeva, M. V.* Kompetentnostnyj podxod k upravleniyu personalom / M. V. Ermolaeva // Mir psixologii. — 2021. — № 3 (106). — S. 110–115. — DOI: 10.51944/2073-8528\_2021\_3\_110

8. *Ермолаева, М. В.* Вовлеченность персонала как проблема психологии / М. В. Ермолаева, А. П. Авдеева // Мир психологии. — 2023. — № 1 (112). — С. 101–108. — DOI: 10.51944/20738528\_2023\_1\_101

*Ermolaeva, M. V.* Vovlechnost' personala kak problema psixologii / M. V. Ermolaeva, A. P. Avdeeva // Mir psixologii. — 2023. — № 1 (112). — S. 101–108. — DOI: 10.51944/20738528\_2023\_1\_101

9. *Жданович, А. А.* Карьерные ориентации в структуре профессиональной Я-концепции студентов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Жданович Анастасия Александровна. — Москва, 2008. — 277 с.

*Zhdanovich, A. A.* Kar'ernye orientacii v strukture professional'noj Ya-konceptcii studentov : dis. ... kand. psixol. nauk : 19.00.01 / Zhdanovich Anastasiya Aleksandrovna. — Moskva, 2008. — 277 s.

10. *Иванова, Н. Л.* Социальная и профессиональная идентичность личности в психологических исследованиях: проблема соотношения / Н. Л. Иванова, И. А. Булгакова // Мир психологии. — 2023. — № 3 (114). — С. 216–230. — DOI: 10.51944/20738528\_2023\_3\_216

*Ivanova, N. L.* Social'naya i professional'naya identichnost' lichnosti v psixologicheskix issledovaniyax: problema sootnosheniya / N. L. Ivanova, I. A. Bulgakova // Mir psixologii. — 2023. — № 3 (114). — S. 216–230. — DOI: 10.51944/20738528\_2023\_3\_216

11. Капустина, А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла : [учеб.-метод. пособие] / А. Н. Капустина. — Санкт-Петербург : Речь, 2006. — 99 с.

*Kapustina, A. N.* Multifaktornaya lichnostnaya metodika R. Kettella : [ucheb.-metod. posobie] / A. N. Kapustina. — Sankt-Peterburg : Rech', 2006. — 99 s.

12. Леонтьев, Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д. А. Леонтьев. — Москва : Смысл, 2000. — 18 с.

*Leont'ev, D. A.* Test smy'slozhiznenny'x orientacij (SZhO) / D. A. Leont'ev. — Moskva : Smy'sl, 2000. — 18 s.

13. Люсин, Д. В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные / Д. В. Люсин // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям. — Москва, 2009. — С. 264–278.

*Lyusin, D. V.* Oprosnik na e'mocional'ny'j intellekt E'mIn: novy'e psixometricheskie danny'e / D. V. Lyusin // Social'ny'j i e'mocional'ny'j intellekt: ot processov k izmereniyam. — Moskva, 2009. — S. 264–278.

14. Опросник Gallup — Q12 и другие инструменты оценки вовлеченности. — URL: <https://www.hr-director.ru/article/67963-oprosvnik-gallup---q12-i-drugie-instrumenty-otsenki-vovlechenosti> (дата обращения: 15.01.2024).

Oprosnik Gallup — Q12 i drugie instrumenty` ocenki vovlechenosti. — URL: <https://www.hr-director.ru/article/67963-oprosvnik-gallup---q12-i-drugie-instrumenty-otsenki-vovlechenosti> (data obrashheniya: 15.01.2024).

15. Первозкина, Ю. М. Структура интегральной индивидуальности управленческих способностей студентов, обучающихся по направлению «Менеджмент» / Ю. М. Первозкина, С. Б. Первозкин, Л. В. Панышина // Сибирский педагогический журнал. — 2017. — № 6. — С. 124–131.

*Perevozkina, Yu. M.* Struktura integral'noj individual'nosti upravlencheskix sposobnostej studentov, obuchayushhixsya po napravleniyu «Menedzhment» / Yu. M. Perevozkina, S. B. Perevozkin, L. V. Pan'shina // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. — 2017. — № 6. — S. 124–131.

16. Столярчук, Е. А. Формирование профессиональной идентичности менеджеров туризма / Е. А. Столярчук // Петербургский психологический журнал. — 2014. — № 6. — С. 71–82.

*Stolyarchuk, E. A.* Formirovanie professional'noj identichnosti menedzherov turizma / E. A. Stolyarchuk // Peterburgskij psixologicheskij zhurnal. — 2014. — № 6. — S. 71–82.

17. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. — Москва : Изд-во Института психотерапии, 2002. — 488 с.

*Fetiskin, N. P.* Social'no-psixologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i maly'x grupp / N. P. Fetiskin, V. V. Kozlov, G. M. Manujlov. — Moskva : Izd-vo Instituta psixoterapii, 2002. — 488 s.

18. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. — Москва : Прогресс, 1990. — 367 с.

*Frankl, V.* Chelovek v poiskah smy'sla / V. Frankl. — Moskva : Progress, 1990. — 367 s.

19. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, обучение : учебник / Л. Б. Шнейдер. — Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : МОДЭК, 2004. — 600 с.

*Shnejder, L. B.* Professional'naya identichnost': teoriya, e'ksperiment, obuchenie : uchebnik / L. B. Shnejder. — Moskva : Moskovskij psixologo-social'ny'j institut ; Voronezh : MODE'K, 2004. — 600 s.

20. *Nikolova, N.* The Client-Consultant Relationship in Professional Service Firms / N. Nikolova. — Köln : Koelner Wissenschaftsverlag, 2007. — 318 s. — DOI: 10.1007/978-3-658-24376-0

21. *Palmer-Woodward, C.* Identity Formation and Emerging Intentions in Consultant-Client Relationships / C. Palmer-Woodward // International Journal of Management and Administration. — 2007 — Vol. 7, № 13. — URL: <https://www.researchgate.net/publication/30384449> (date of the application: 20.01.2024).

22. *Waterman, A. S.* Eudaimonic identity theory / A. S. Waterman, S. J. Schwartz // The best within us : Positive psychology perspectives on Eudaimonia / ed. by A. S. Waterman. — Washington, 2013. — P. 99–118.

**НАУКИ ОБ ОБРАЗОВАНИИ****SCIENCES OF EDUCATION**

УДК 378.147 (09)

DOI: 10.51944/20738528\_2024\_1\_200

EDN: BVMJXX

*Т. Б. Кузёма***Основные факторы включения экскурсий  
в образовательный процесс учебных заведений  
Российской империи  
во второй половине XIX века***T. B. Kuzyoma***Main Factors of the Inclusion of Excursions  
in the Educational Process of Educational Institutions  
of the Russian Empire  
in the Second Half of the XIX Century**

В статье рассматриваются основные факторы включения экскурсий в образовательный процесс учебных заведений Российской империи в конце XIX в. Прослеживается становление экскурсий как формы организации познавательной деятельности учащихся. Проводится связь между развитием экскурсионного дела и научно-технической революцией в стране. Обосновывается мысль о заимствовании западного педагогического опыта использования дидактического потенциала ученических экскурсий. Подчеркивается вклад научных обществ, кружков, клубов в популяризацию ученических экскурсий. Определены все виды экскурсий с учащимися. Значительное внимание уделяется успешной реализации экскурсий в высшей школе. Автор приходит к выводу, что во второй половине XIX в. в большинстве учебных заведений страны экскурсии были полноправно отражены в учебных планах, имели прочную методическую базу, способствовали расширению научного кругозора учащихся, несли важное воспитательное и образовательное значение.

**Ключевые слова:** вторая половина XIX в., Российская империя, прогрессивные педагогические идеи, образование, высшая школа, студент, учащийся, экскурсионное дело, воспитательное значение экскурсий, образовательный потенциал экскурсий, организация экскурсии, факторы популяризации ученических и студенческих экскурсий.

В настоящее время в России наблюдается модернизация системы высшего образования, приоритетной задачей которой становится по-

иск новых форм и методов обучения, эффективных для подготовки конкурентоспособных специалистов высокого уровня, мобильных на рынке труда, отличающихся широким кругозором и научным потенциалом. В плане решения данной задачи глубокого переосмысления и переоценки требуют накопленный ранее в отечественном университетском образовании исторический опыт организации обучения студенческой молодежи, объективная оценка действенных в конце XIX — начале XX в. форм обучения и способов научного взаимодействия педагогов со студентами, а также использование наработанных прогрессивной педагогической общественностью исследуемого периода достижений и их внедрение в современный образовательный процесс в высшей школе. Одним из эффективных методов коллективного приобретения знаний и новой формой научной жизни в рассматриваемый временной период стала организация с учащимися познавательных экскурсий, имеющих важный образовательный и воспитательный потенциал. Актуальность исследования обусловлена тем, что обращение к опыту проведения образовательных экскурсий с учащимися в конце XIX — начале XX в., обоснование их роли в учебном процессе, выявление факторов их популярности могут оказать существенную помощь во внедрении экскурсионной практики в систему современного высшего образования.

Во второй половине XIX в. в Российской империи активно происходила научно-техническая революция, следствием которой стали новые мировые открытия, новые изобретения в различных промышленных областях. Значительно вперед продвинулось развитие текстильной, химической, керамической промышленности. Совершенствовались такие важные для развития страны отрасли, как металлургия (изобретена дуговая печь, запатентован новаторский метод по изготовлению стали, изобретен сталлит), энергетика (появление в России первой гидроэлектростанции, создание генератора постоянного тока, обоснование трехфазной системы переменного тока), станкостроение (разработка новых измерительных инструментов для машиностроения, изобретение металлорежущего станка, создание первого токарного автомата). Заметно вперед продвинулась медицина (учеными были установлены возбудители сыпного тифа и сифилиса, обнаружен плазмодий, определены полезные свойства антитоксических сывороток, открыто бактерицидное качество пенициллиновой кислоты, доказано существование вирусов, найдена сыворотка против дифтерии). Все эти научные достижения уже с середины XIX в. выявили необходимость пересмотра образовательного вектора учебных заведений в Российской империи и обозначили новую стратегию высшей школы, а именно обеспечение различных отраслей грамотными кадрами и подготовку широко эрудированных, творческих, профессионально ориентированных студентов, способных продолжить развитие науки в стране.

Для решения новых образовательных задач прогрессивной педагогической общественностью были предложены новые эффективные способы обучения, одним из которых стало введение экскурсий в об-

разовательный процесс низших, средних и высших учебных заведений Российской империи.

Невзирая на то что просветительские и образовательные экскурсии для школьников практиковались и ранее, еще со второй половины XVIII в., например, под руководством известного декабриста, энтузиаста И. Д. Якушкина, работавшего в женской гимназии и проводившего с воспитанницами летние познавательные экскурсионные прогулки для изучения растительного мира Отечества, активное развитие данного вопроса и обоснование целесообразности проведения экскурсий с учащимися разных учебных заведений Российской империи пришлось именно на середину XIX в. Отметим, что во многом это произошло благодаря удачным переводам педагогических рекомендаций известного чешского ученого Яна Амоса Коменского, отмечавшего преимущества наглядности и предметности в процессе обучения.

Представляется важным обозначить и другие основные факторы, повлиявшие на интенсивное развитие экскурсионного дела в Российской империи в исследуемый период и на использование его широких возможностей в обучении. Как было указано ранее, первым и существенным фактором развития экскурсионного дела стала новая образовательная модель, появившаяся вследствие интенсивного развития различных научно-технических областей. Исследование показало, что формирование научного кругозора в середине XIX в. в большинстве учебных заведений Российской империи происходило слабо. Такие же низкие были умения и навыки познавательной деятельности обучаемых (умение наблюдать и анализировать увиденное, умение обобщать и систематизировать полученные данные, умение делать верные выводы, научно аргументируя их и подтверждая научными фактами), то есть как раз те умения и навыки, которые могли успешно формироваться при проведении для учащихся экскурсий разного характера.

Анализ литературы историко-педагогического характера [7; 8; 9; 13; 16] показал, что теоретическая подготовка учащихся осуществлялась хорошо, однако она носила некий поверхностный, в большинстве случаев оторванный от реальности характер. Наряду с этим практическая подготовка учащихся в образовательном процессе не находила должной реализации. Таким образом, теоретическая сфера не подкреплялась практикой.

Очевидным минусом преподавания в учебных заведениях Российской империи до середины XIX в. было заучивание теоретических понятий и фактов, представленных в учебниках, которые в ряде случаев не соответствовали требованиям научности к содержанию обучения и не отвечали требованиям общественности и потребностям столь быстрого развития промышленно-производственного комплекса страны. Отметим, что учебники и учебная литература в целом, а также использование в большинстве случаев лишь словесных методов не обеспечивали учащихся всесторонними знаниями об окружающем их мире, в результате чего их кругозор был узкий, а восприятие окружающих яв-



лений и событий односторонним. В данном ракурсе рассмотрения проблемы интерес вызывает мнение педагога В. И. Харциева, считавшего, что «научный факт, представленный в учебниках, и научный факт действительности, не препарированный для научного исследования, — две вещи совершенно различные» [15, с. 24].

В качестве своеобразной альтернативы экскурсиям учащимся предлагалось изучение таких книг, как книга «Из мира великих открытий и изобретений», содержание которой не освещало в полной мере происходящие в научном мире последние изменения. Заменой экскурсиям не стала и книга «По белу свету», дидактическая значимость которой не могла сформировать у обучаемых полного представления о ярких событиях и впечатлениях, получение которых стало бы возможным при организации с ними экскурсии. В подтверждение вышесказанному можно привести «Отчет об организации экскурсии для учеников», в котором было отмечено следующее: «Что такое Россия в глазах большинства учащихся? Это карта А. А. Ильина, учебник историка и публициста Д. И. Иловайского, скудные рассказы преподавателя» [16, с. 24].

Вышеприведенные факты позволяют полагать, что фактически учащиеся не знали своего Отечества, в связи с чем все чаще в периодических педагогических журналах стали появляться статьи, освещающие вопрос о необходимости знакомства учащихся учебных образовательных заведений Российской империи со своей страной посредством организации для них тщательно продуманных и хорошо спланированных экскурсий. Так, в статье «Такт взаимных отношений на практических началах» О. Езерский рекомендовал студентам высшей школы обратиться к опытным педагогам и под их руководством отправиться на экскурсии для изучения различных городов, для исследования быта, традиций, культурного уклада разных народов Российской империи. В результате этого «полезного» дела, по мнению О. Езерского, «учеба в институтах и университетах страны и жизнь реальная слились бы в два взаимодействующих, взаимопомогающих и отнюдь не противоречащих друг другу союзника» [там же, с. 28].

Обратим внимание на тот факт, что если изначально ученические экскурсии проводились в пешей форме, то очень быстро с развитием в стране железных дорог и пароходства они становились интереснее, разнообразнее, а их маршрут более продолжительным.

Таким образом, правильно организованные для учащихся экскурсии различного характера были востребованы, популярны и заняли важное место в образовательном процессе большинства учебных заведений страны. Они стали активным и эффективным, а также крайне популярным среди учащихся методом обучения.

Анализ литературы по теме исследования [5; 14; 19; 20; 21] показал, что еще одним не менее важным фактором актуализации экскурсионного дела в учебных заведениях страны стало заимствование передовых западноевропейских идей. На Западе уже к середине XIX в. с учащимися активно организовывались экскурсии научного, просве-

тительского, образовательного, краеведческого характера. Экскурсии больше не воспринимались только как форма приятного отдыха или развлечения. Во многих западных странах проведение подобных экскурсионных путешествий с учащимися нашло отражение в учебных планах образовательных учреждений Англии, Франции, Германии и считалось обязательным элементом образовательного процесса. Особую популярность данный вопрос обрел в Америке, где экскурсиям отводилось приоритетное место в сравнении с использованием научных книг и учебников. Полагалось, что благодаря экскурсиям и собственным наблюдениям учащиеся в большей мере смогут обогатить и расширить свой научный кругозор.

Развитие теоретической базы проведения экскурсий с учащимися учебных заведений Российской империи усилиями отечественных педагогов также играло важную роль и стало еще одним весомым фактором развития данной области. Отечественные педагоги понимали эффективность включения экскурсий в расписание учащихся. В ходе научного поиска было установлено, что с 60-х гг. XIX в. в научно-методических рекомендациях, статьях, отчетах известных отечественных педагогов и ученых (П. Н. Бодянский, Н. И. Пирогов, Д. Д. Семенов, Н. Ф. Сумцов, К. Д. Ушинский, В. И. Харциев) все чаще стали рассматриваться широкие познавательные возможности экскурсионного дела и их очевидная польза в преподавании.

Так, К. Д. Ушинский [13] в своих научных трудах обобщил западный опыт и обосновал целесообразность проведения экскурсий с учащимися учебных заведений, поскольку, как он считал, практическое восприятие окружающего мира проходит через сердце и формирует характер. О сближении учащихся в рамках участия в ученических экскурсиях с изучаемыми в школах объектами и явлениями, предметном знакомстве с подлинными источниками той информации, о которой на занятиях сообщает им учитель, говорил русский педагог и общественный деятель И. М. Гревс [2]. Известный деятель Н. Ф. Сумцов в своей статье «К вопросу об организации местных образовательных ученических экскурсий» [11], опубликованной в 1897 г., отмечал, что экскурсии должны проводиться систематически, не носить поверхностный характер, иметь прочную научную основу. Познавать свой народ посредством экскурсий призывал Н. А. Добролюбов [4]. В 1883 г. подробное этапное проведение экскурсии как части учебного курса было представлено в научной работе «Предметные уроки» основоположника преподавания естествознания как отдельной научной дисциплины А. Я. Герда [1]. Автор учебников по зоологии, географии, естествоведению, минералогии справедливо полагал, что преподавать естествознание нужно со знакомства с лесом, садом или в поле, когда учащиеся во время экскурсии получают возможность лично созерцать и прочувствовать природу своей страны.

Отечественными педагогическими новаторами были пересмотрены цели и задачи экскурсий с учащимися. Так, экскурсии со студен-

тами высших учебных заведений стали своеобразной альтернативой учебной практики. Исследование литературы историко-педагогического характера [12; 16; 17; 18] показало, что ряд экскурсий со студентами были организованы в Москву, Харьков, Петербург, Киев, Одессу, Брянск, Екатеринославль, Крым с целью посещения многочисленных отечественных фабрик, заводов, мануфактур, производственных предприятий, цехов. Благодаря данной форме прохождения практики студенты получили возможность приобрести практические навыки будущей профессиональной деятельности, закрепить ранее приобретенные в институтах теоретические положения, наглядно увидеть суть работы по выбранной специальности. Отметим, что такие экскурсии широко практиковались с учащимися Харьковского технологического института, Императорского Юрьевского университета, Киевского коммерческого института, Императорского Казанского университета, Екатеринославского высшего горного училища, Киевского политехнического института, Императорского университета Святого Владимира, Императорского Новороссийского университета.

Проведенное исследование позволяет говорить о серьезном отношении руководства заводов и ректоров институтов и университетов страны к организации подобных экскурсий (четко поставленные цели и задачи, обговоренное время и длительность учебной практики, продуманные бытовые условия для студентов, обязательное следование прописанным правилам прохождения практики, выполнение требований безопасности нахождения на производстве, денежное поощрение студентов после завершения экскурсии на производство и т. д.).

Отметим тот факт, что важным моментом прохождения учебной практики в виде экскурсии на производство также стал сбор материалов для написания выпускной дипломной работы. Этому во многом способствовало наглядное представление о работе шахт, отдельных цехов, о составлении проектов, внедрении новых технологий, полученное в рамках проведения данных экскурсий.

Значительный теоретический материал об образовательно-воспитательном характере экскурсий, о специфике их проведения с учащимися учебных заведений Российской империи, методическом обеспечении был проанализирован и представлен на страницах многих периодических изданий («Экскурсионный вестник», «Школьные экскурсии и школьный музей», «Русский экскурсант», «Русский турист», «Учитель»). В исследуемый период данные журналы активно пропагандировали школьное экскурсионное движение, описывали разные виды ученических экскурсий (промышленно-производственные, культурно-просветительские, познавательные на природу, коммерческо-экономические, краеведческие) и отмечали как преимущества, так и недостатки экскурсионной формы учебной работы с учащимися.

Например, не все педагоги, возглавлявшие экскурсии с учащимися, владели методикой их организации на высоком научном уровне. В ряде случаев отмечалась нехватка материального обеспечения студен-

тов для проведения экскурсий подобного плана и участия в них. Также отмечались ошибки в разработке экскурсионных маршрутов [10].

Немаловажным фактором в развитии экскурсионного дела в образовательном процессе рассматриваемого временного периода стала продуманная политика правительства. Отметим тот факт, что правительство понимало положительное морально-религиозное воздействие экскурсий на учащихся низших, средних и высших учебных заведений Российской империи, признавало результативность данной формы организации познавательной деятельности обучаемых, в связи с чем оказывало всестороннюю поддержку в их реализации в рамках учебного процесса и развитии экскурсионного дела в целом.

В мае 1874 г. правительство рекомендовало педагогам, ведущим такие дисциплины, как история, этнография, география, физика, проводить с обучаемыми экскурсии по важным историческим местам с целью изучения богатой природной растительности. Отмечалось, что проведение данных экскурсий будет способствовать установлению доверительных отношений между педагогами и учащимися, что благоприятно скажется на их учебной деятельности. Решение Министерства народного просвещения ввести в образовательный процесс всех школ Российской империи экскурсии как вид особого обучения было принято в 1889 г. и закреплено в особом циркуляре [6].

Педагогам рекомендовалось разными способами во время проведения экскурсий возбуждать в учащихся любознательность, пробуждать их научный интерес, стимулировать познавательное любопытство. Однако существовал ряд четких рекомендаций к организации экскурсий, выполнение которых было обязательным:

- 1) согласование плана проведения экскурсии с руководством учебного заведения;
- 2) получение соответствующего разрешения от родителей обучаемых;
- 3) серьезное отношение педагога, организующего экскурсию, к реализации экскурсии и понимание им научного характера мероприятия.

В ряде случаев Министерство народного просвещения выделяло определенные денежные суммы, предназначенные для проведения экскурсий с учащимися учебных заведений Российской империи. Примером служит письмо попечителя Харьковского учебного округа директору Харьковского технологического института № 2745, в содержании которого сказано о разрешении выдать его студентам, направленным на экскурсию на заводы страны, пособие в размере 970 руб. Данная мера поддержки экскурсантов сохранялась и в 1901, и в 1902 г. [6].

Следующим фактором для внедрения экскурсий в учебный процесс учебных заведений в исследуемый период стало появление разных организаций, занимающихся туризмом и реализующих экскурсии. Примером таких организаций стали многочисленные и широко распространенные в Российской империи научные общества. Представители русской прогрессивной интеллигенции часто отправлялись в туристические походы. Особой популярностью стала пользоваться до-

ступная для прохождения горная местность Крыма, богатая красивой растительностью и живностью. Результатом экскурсий в Крым стало появление в 1890 г. Крымского горного клуба. Отметим, что ранее, в 1877 г., был открыт аналогичный Кавказский горный клуб, экскурсии которого также пользовались особой популярностью. В данном случае также прослеживается преемственность с западными идеями, поскольку на Западе ранее уже активно продвигали туристические маршруты и экскурсии такие клубы, как Альпийский, Швейцарский, Австрийский и др.

Дидактический потенциал краеведческой экскурсии в Крым был также использован профессором Императорского Казанского университета, ректором Новороссийского университета Н. А. Головкинским. Познавательная экскурсия о красоте Крыма, включающая в себя посещение Никитского ботанического сада, знакомство с достопримечательностями и историей Ялты, Фороса, Алушты, Алупки, изучение морского побережья южной части Крыма, сбор экземпляров для геологической коллекции, была организована для 25 студентов Новороссийского университета в 1876 г. Продолжительность экскурсии составила 6 дней, во время которых студенты тщательно фиксировали увиденное в записных блокнотах, проводили научные обсуждения, полученные результаты в дальнейшем были представлены в ряде студенческих научных работ по геологии.

Каждые каникулы экскурсии на Кавказ со студентами Харьковского ветеринарного университета, получающими специальности естественно-научного характера, практиковал профессор А. Н. Краснов, ставший основоположником конструктивной географии и основателем Батумского ботанического сада. Необходимо отметить высокий научный уровень проведения экскурсий под руководством профессора, который многие свои научные работы посвятил флоре и фауне Российской империи. Например, «Рельеф, растительность и почвы Харьковской губернии», «География растений», «Опыт истории развития флоры южной части Восточного Тянь-Шаня», «Основы земледелия», «Травяные степи Северного полушария», «О происхождении чернозема».

Отметим тот факт, что ученические экскурсии стали особым направлением деятельности всех отделений Крымско-Кавказского горного клуба (Ялтинского, Екатеринославского, позднее Днепропетровского, Севастопольского, Гагринского, Бессарабского, Бакинского и т. д.). Основания для необходимости организации ученических экскурсий с целью развития ума и любознательности учащихся, а также с целью укрепления их физического здоровья нашли отражение в «Записках Крымского горного клуба», издание которых началось в 1891 г. и успешно продолжалось на протяжении 25 лет. В них отмечались несомненная польза проведения ученических экскурсий с учащимися на свежем воздухе, благотворное влияние физической нагрузки, которую учащиеся испытывают при прохождении горной

местности, а также дидактический потенциал экскурсий, во время которых учащиеся знакомились с новыми для них флорой и фауной, исследовали этнографические объекты, быт народов, их культуру, изучали археологические находки, древние элементы архитектуры и искусства, исторические памятники, получали представление об истории посещаемой местности, о характерных для нее географических явлениях, горах, реках, озерах.

Нельзя не отметить и хорошо продуманную техническую составляющую подобных экскурсий с учащимися: четкий маршрут, хорошо подготовленного руководителя, организацию питания и проживания. Так, за минимальную плату, а в ряде случаев и бесплатно учащимся предоставлялась возможность проживать в местных школах или гостиницах. Руководители клуба, понимая, что для его развития необходимо большое число опытных экскурсоводов, умеющих работать с людьми и отличающихся широким кругозором, приняли решение готовить экскурсоводов из учителей школ.

Примером проведения многодневных научно-краеведческих учебных экскурсий в Севастополь, Бахчисарай и окружающие местности для учащихся стали организованные клубом с учениками мужской гимназии походы в 1886, 1888, а затем и в 1889 г.

Дидактическое значение познавательных экскурсий с обучаемыми учебных заведений Российской империи понимали и многие открывшиеся в исследуемый период научные общества: Московское археологическое общество, Кавказское горное общество, Русское географическое общество, Общество истории и древностей российских, Общество любителей естествознания, антропологии и этнографии. С появлением таких обществ проведение ученических экскурсий стало более научным. Так, студенты, принимавшие участие в экскурсиях научных обществ и разделявшие интерес к истории Отечества, помогали разбирать архивные документы, вносили свой вклад в составление библиотек, музеев [3]. Именно научные общества инициировали практику открытия художественно-промышленных выставок. Общественные заведения по изучению родного края также внесли вклад в популяризацию экскурсий как метода организации познавательной деятельности учащихся.

Таким образом, во второй половине XIX в. благодаря таким факторам, как происходящая в стране научно-техническая революция, активная поддержка правительства, разумное заимствование западных идей об учебно-воспитательном потенциале экскурсий, разработка прочной методологической базы проведения экскурсий отечественными прогрессивными педагогами, появление туристических организаций и их усиленная деятельность в направлении развития ученических экскурсий, работа научных обществ, экскурсии с учащимися были включены в учебный план большинства учебных заведений Российской империи и зарекомендовали себя как эффективная форма обучения. Перспективу дальнейших научных поисков



представляет изучение других новаторских форм обучения в образовательном процессе учебных заведений Российской империи в исследуемый период.

The article examines the main factors of the inclusion of excursions in the educational process of educational institutions of the Russian Empire at the end of the XIX century. The formation of excursions as a form of organization of cognitive activity of students is traced. A connection is being made between the development of the excursion business and the scientific and technical revolution in the country. The idea of borrowing Western pedagogical experience of using the didactic potential of student excursions is substantiated. The contribution of scientific societies, circles, and clubs to the popularization of student excursions is emphasized. All types of excursions with students have been identified. Considerable attention is paid to the successful implementation of excursions in higher education. The author comes to the conclusion that in the second half of the XIX century, in most educational institutions of the country, excursions were fully reflected in the curricula, had a solid methodological base, contributed to the expansion of the scientific horizons of students, carried important educational and educational significance.

**Keywords:** the second half of the XIX century, the Russian Empire, progressive pedagogical ideas, education, higher school, student, student, sightseeing, educational value of excursions, educational potential of excursions, organization of excursions, factors of popularization of student and student excursions.

## Литература

1. *Герд, А. Я.* Избранные педагогические труды / А. Я. Герд ; под ред. Б. Е. Райкова. — Москва : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1953. — 251 с.

*Gerd, A. Ya.* Izbranny'e pedagogicheskie trudy' / A. Ya. Gerd ; pod red. B. E. Rajkova. — Moskva : Izd-vo Akademii pedagogicheskix nauk RSFSR, 1953. — 251 s.

2. *Гревс, И. М.* Экскурсии и путешествия как орудие исторического образования ученика и учителя средней школы / И. М. Гревс. — Санкт-Петербург : Сенатская тип., 1910. — 48 с.

*Grevs, I. M.* E'kursii i puteshestviya kak orudie istoricheskogo obrazovaniya uchenika i uchitelya srednej shkoly' / I. M. Grevs. — Sankt-Peterburg : Senatskaya tip., 1910. — 48 s.

3. *Гречулов, А. Ф.* Школьные экскурсии и школьный музей, 1915 г. / А. Ф. Гречулов. — Бендеры : Тип. Натензона, 1915. — 28 с.

*Grechulov, A. F.* Shkol'ny'e e'kursii i shkol'ny'j muzej, 1915 g. / A. F. Grechulov. — Bendery' : Tip. Natenzona, 1915. — 28 s.

4. *Добролюбов, Н. А.* Педагогические сочинения / Н. А. Добролюбов. — Москва : Учпедгиз, 1949. — 624 с.

*Dobrolyubov, N. A.* Pedagogicheskie sochineniya / N. A. Dobrolyubov. — Moskva : Uchpedgiz, 1949. — 624 s.

5. *Лендер, Н. Н.* (1864–не ранее 1924). По Европе и Востоку : Очерки и картинки / Путник (Н. Лендер). — Санкт-Петербург : А. С. Суворин, 1908. — VIII, 248 с.

*Lender, N. N.* (1864–ne ranee 1924). Po Evrope i Vostoku : Ocherki i kartinki / Putnik (N. Lender). — Sankt-Peterburg : A. S. Suvorin, 1908. — VIII, 248 s.

6. *Нужнов, И. Н.* Исторический опыт развития экскурсионного и школьного туризма в России в XIX в. / И. Н. Нужнов // Концепт. — 2015. — Т. 33. — С. 126–130. — URL: <http://e-koncept.ru/2015/95410.htm> (дата обращения: 11.01.2024).

*Nuzhnov, I. N.* Istoricheskij opyt' razvitiya e'kskursionnogo i shkol'nogo turizma v Rossii v XIX v. / I. N. Nuzhnov // Koncept. — 2015. — T. 33. — S. 126–130. — URL: <http://e-koncept.ru/2015/95410.htm> (data obrashheniya: 11.01.2024).

7. *Пирогов, Н. И.* Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов. — Москва : Педагогика, 1952. — 702 с.

*Pirogov, N. I.* Izbranny'e pedagogicheskie sochineniya / N. I. Pirogov. — Moskva : Pedagogika, 1952. — 702 s.

8. *Русова, С. Ф.* Школьные экскурсии и их значение / С. Ф. Русова // Свет. — 1911. — № 8. — С. 25–26.

*Rusova, S. F.* Shkol'ny'e e'kspursii i ix znachenie / S. F. Rusova // Svet. — 1911. — № 8. — S. 25–26.

9. *Семенов, Д. Д.* Университеты и средние учебные заведения, мужские и женские / Д. Д. Семенов // Русская школа. — 1892. — № 1. — С. 72–85.

*Semenov, D. D.* Universitety' i srednie uchebny'e zavedeniya, muzhskie i zhenskie / D. D. Semenov // Russkaya shkola. — 1892. — № 1. — S. 72–85.

10. *Смирнов, В. З.* Тормозы отечественного туризма / В. З. Смирнов. — Киев, 1913. — 38 с.

*Smirnov, V. Z.* Tormozy' otechestvennogo turizma / V. Z. Smirnov. — Kiev, 1913. — 38 s.

11. *Сумцов, Н. Ф.* К вопросу об организации местных образовательных ученических экскурсий : (Докл. проф. Н. Ф. Сумцова в заседании Пед. отд. Харьк. ист.-филол. о-ва 3 окт. 1897 г.). / Н. Ф. Сумцов. — Харьков, 1897. — 10 с.

*Sumczov, N. F.* K voprosu ob organizacii mestny'x obrazovatel'ny'x uchenicheskix e'kspursij : (Dokl. prof. N. F. Sumczova v zasedanii Ped. otd. Har'k. ist.-filol. o-va 3 okt. 1897 g.). / N. F. Sumczov. — Har'kov, 1897. — 10 s.

12. *Тихонович, Н. Н.* Задачи естественноисторических экскурсий и постановка их в Харьковском университете / Н. Н. Тихонович // Естествознание и география. — Москва, 1897. — С. 174–189.

*Tixonovich, N. N.* Zadachi estestvennoistoricheskix e'kspursij i postanovka ix v Har'kovskom universitete / N. N. Tixonovich // Estestvoznaniye i geografiya. — Moskva, 1897. — S. 174–189.

13. *Ушинский, К. Д.* Собрание сочинений : в 11 т. / К. Д. Ушинский. — Москва : Изд-во Академии педагогических наук, 1950. — Т. 10. — 511 с.

*Ushinskij, K. D.* Sbranie sochinenij : v 11 t. / K. D. Ushinskij. — Moskva : Izd-vo Akademii pedagogicheskix nauk, 1950. — T. 10. — 511 s.

14. *Филиппов, С. Н.* Западная Европа : Спутник туриста : С рус.-фр.-нем.-англ.-итал. дорожным словарем / С. Н. Филиппов. — Москва : Левенсон-Гросман и Кнебель, 1907. — 388 с.

*Filipov, S. N.* Zapadnaya Evropa : Sputnik turista : S rus.-fr.-nem.-angl.-ital. dorozhny'm slovarem / S. N. Filipov. — Moskva : Levenson-Grosman i Knebel', 1907. — 388 s.

15. *Харциев, В. И.* Об организации ученических экскурсий / В. И. Харциев // Труды педагогического отдела Харьковского историко-филологического общества. — 1897. — Вып. 4. — С. 21–40.

*Harciev, V. I.* Ob organizacii uchenicheskix e'kspursij / V. I. Harciev // Trudy' pedagogicheskogo otdela Har'kovskogo istoriko-filologicheskogo obshhestva. — 1897. — Vy'p. 4. — S. 21–40.

16. *Эймонтова, Р. Г.* Русские университеты на путях реформы: шестидесятые годы XIX века / Р. Г. Эймонтова. — Москва : Наука, 1993. — 272 с.

*Ejmontova, R. G.* Russkie universitety' na putyax reformy': shestidesyaty'e gody' XIX veka / R. G. Ejmontova. — Moskva : Nauka, 1993. — 272 s.

17. *Якушкин, В. Е.* Из истории русских университетов в XIX в. / В. Е. Якушкин // Вестник воспитания. — 1901. — № 7. — С. 34–58.

*Yakushkin, V. E.* Iz istorii russkix universitetov v XIX v. / V. E. Yakushkin // Vestnik vospitaniya. — 1901. — № 7. — S. 34–58.

18. *Яновский, К. П.* Мысли о воспитании и обучении / [Соч.] К. П. Яновского. — Санкт-Петербург : тип. И. Н. Скороходова, 1900. — 299 с.

*Yanovskij, K. P.* My'sli o vospitanii i obuchenii / [Soch.] K. P. Yanovskogo. — Sankt-Peterburg : tip. I. N. Skorokhodova, 1900. — 299 s.

19. *Buzard, J.* The beaten track : European tourism, literature, and the ways to culture, 1800–1918 / J. Buzard. — Oxford : Clarendon Press, 1993. — XII, 364 p.

20. Histories of Tourism / ed. by J. K. Walton. — Clevedon : Channel View, 2005. — VIII, 244 p.

21. *MacKenzie, J. M.* Empire of Travel : British Guide Books and Cultural Imperialism in the 19th and 20th Centuries / J. M. MacKenzie // Histories of Tourism / ed. by J. K. Walton. — Clevedon, 2005. — P. 19–38.

**XIX МЕЖДУНАРОДНАЯ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ  
«УЧИТЕЛЬ БУДУЩЕГО В ФОКУСЕ ДИАЛОГА НАУК  
И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК»**

*в рамках проведения Года педагога и наставника в Российской Федерации*  
(окончание публикаций по конференции, проведенной 4–5 июля 2023 г.)

**XIX INTERNATIONAL SCIENTIFIC  
AND PRACTICAL CONFERENCE  
“TEACHER OF THE FUTURE IN THE FOCUS  
OF THE DIALOGUE BETWEEN THE SCIENCES  
AND EDUCATIONAL PRACTICES”**

*as part of the Year of the Teacher and Mentor in Russian Federation*  
(end of publications on the Conference held on July 4–5, 2023)

УДК 159.0

DOI: 10.51944/20738528\_2024\_1\_212

EDN: BILKFF

*Т. Г. Гричанова, А. В. Новикова, Л. А. Сизова, В. А. Толочек*

**Преподаватель и «эталонные» качества человека:  
прямые и косвенные механизмы трансляции культуры<sup>1</sup>**

*T. G. Grichanova, A. V. Novikova, L. A. Sizova, V. A. Tolochek*

**Teacher and “Reference” Qualities of a Person:  
Direct and Indirect Mechanisms for the Transmission of Culture<sup>2</sup>**

Цель исследования — изучение представлений обучающихся об «эталонных» качествах человека. Гипотезы: 1. Представления об «эталонных» качествах человека формируются посредством разных социальных механизмов. 2. Эффекты прямых воздействий преподавателей на формирование представлений обучающихся об «эталонных» каче-

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено согласно Государственному заданию Минобрнауки РФ № 0138-2024-0017 «Профессиональная деятельность и развитие личности человека в условиях организационных и техногенных изменений».

<sup>2</sup> The study was carried out in accordance with the State Assignment of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 0138-2024-0017 “Professional activity and development of a person’s personality in the conditions of organizational and man-made changes”.

ствах могут быть невелики. Методы: психодиагностика (тест-опросник УСК), исследовательская методика (анкета «Мужчина-женщина — муж-жена»), ранговая корреляция.

**Ключевые слова:** преподаватель, мировоззрение, студенты, формирование.

**Введение.** В функционировании систем образования и воспитания молодых людей преобладают прямые механизмы трансляции культуры — постфигуративный тип обмена согласно М. Мид [2]. Последнее не исключает и функционирование других типов: кофигуративного и префигуративного. Согласованность социальных представлений человека с его опытом, ценностными ориентациями, жизненными целями является основанием эффективности деятельности, социальной успешности, физического и психического здоровья [1; 2; 3; 4; 5].

**Объект, предмет, методы, дизайн исследования.** Цель — изучение представлений обучающихся об «эталонных» качествах человека.

**Гипотезы:**

1. Представления о «эталонных» качествах человека формируются посредством разных социальных механизмов.
2. Эффекты прямых воздействий преподавателей на формирование представлений обучающихся об «эталонных» качествах могут быть невелики.

**Методы:** психодиагностика (тест-опросник УСК), исследовательская методика (анкета «Мужчина-женщина — муж-жена» (МЖМЖ)) (см.: [4]), ранговая корреляция. (В статье обсуждаются только результаты, полученные посредством анкеты МЖМЖ.) В обследовании приняли участие 55 студентов спортивных факультетов, 36 студентов-психологов, 43 студента-программиста «МИРЭА — Российский технологический университет» в возрасте 18–24 лет, а также 18 преподавателей разных вузов.

**Результаты и обсуждение.** Респондентам предполагалось назвать «наиболее важные качества мужчины» (женщины, мужчины-мужа и женщины-жены). Перечень качеств не ограничивался. Получено более 130 «наиболее важных качеств», характеризующих мужчин и женщин; большая их доля были синонимами, представленными как литературным языком, так и разговорным. При классификации можно различить порядка 30 разных качеств. Сопоставление представлений молодых людей (частот выделения качеств, или их рангов) как представителей разных социальных сфер (студенты-спортсмены, студенты-психологи, студенты-программисты) выявило значительные расхождения ( $p = 0,200–0,600$ ), как и сравнение их с представлениями их наставников — преподавателей вузов.

**Заключение.** Разные сферы деятельности характеризуются особой философией, профессиональной этикой, представлениями о «должном», инвариантами и фрагментами, включенными в национальные «культурные коды». Мету сходства — расхождения жизненного опыта молодых людей с представлениями преподавателей можно рассматривать как действенность/слабость образовательных систем в формировании мировоззрения воспитанников.

The purpose of the study: to study the students' ideas about the "reference" qualities of a person. Hypotheses: 1. Ideas about "reference" qualities of a person are formed through various social mechanisms. 2. Effects of direct influence of teachers on the formation of students' ideas about "reference" qualities may not be great. Methods: psychodiagnostics (USK test questionnaire), research methodology (questionnaire "Man-woman — husband-wife" (MZHML)), rank correlation.

**Keywords:** teacher, worldview, students, formation.

## Литература

1. *Емельянова, Т. П.* Социальные представления : История, теория и эмпирические исследования / Т. П. Емельянова. — Москва : Изд-во Института психологии РАН, 2016. — 476 с.

*Emel'yanova, T. P.* Social'ny'e predstavleniya : Istoriya, teoriya i e'mpiricheskie issledovaniya / T. P. Emel'yanova. — Moskva : Izd-vo Instituta psixologii RAN, 2016. — 476 s.

2. *Мид, М.* Культура и мир детства / М. Мид ; сост. и предисл. И. С. Кона. — Москва : Наука, 1988. — 429 с.

*Mid, M.* Kul'tura i mir detstva / M. Mid ; sost. i predisl. I. S. Kona. — Moskva : Nauka, 1988. — 429 s.

3. Педагог в контексте личностного и профессионального развития : кол. монография / под ред. Л. М. Митиной ; Министерство науки и высшего образования РФ, Психологический институт Российской академии образования. — Москва : [б. и.] ; Самара : Бахрах-М, 2022. — 276 с.

*Pedagog v kontekste lichnostnogo i professional'nogo razvitiya : kol. monografiya / pod red. L. M. Mitinoj ; Ministerstvo nauki i vy'sshego obrazovaniya RF, Psixologicheskij institut Rossijskoj akademii obrazovaniya. — Moskva : [b. i.] ; Samara : Vaxrax-M, 2022. — 276 s.*

4. *Толочек, В. А.* Технологии профессионального отбора / В. А. Толочек. — Москва : Юрайт, 2021. — 253 с.

*Tolochek, V. A.* Texnologii professional'nogo otbora / V. A. Tolochek. — Moskva : Yurajt, 2021. — 253 s.

5. *Taylor, Sh. E.* Health Psychology / Sh. E. Taylor. — New York : McGraw Hills, 2018. — 444 p.

УДК 159.9.07

DOI: 10.51944/20738528\_2024\_1\_214

EDN: CUNXPP

*С. В. Персиянцева*

## Взаимосвязь личностного ресурса и психологического благополучия студентов

*S. V. Persiyantseva*

## Relationship of Personal Resource and Psychological Well-Being of Students

В статье рассматривается взаимосвязь индекса общего психологического благополучия, его компонентов с индивидуально-психологическими черта-



ми личности, составляющими личностный ресурс. Установлено, что высокий уровень психологического благополучия достигается за счет проявления таких качеств человека, как самоэффективность, самоконтроль, жизнестойкость, позитивные отношения с другими и позитивное отношение к себе, наличие цели в жизни. Самочувствие студентов напрямую связано с толерантностью к неопределенности. Чем выше хорошее самочувствие, тем больше молодые люди предпочитают неопределенность, перемены, стремление к новизне и решению сложных задач.

**Ключевые слова:** жизнестойкость, самоэффективность, самоконтроль, толерантность к неопределенности, управление окружающей средой, баланс аффекта, психологическое благополучие.

В предыдущем исследовании [1] получены данные значимого вклада ценностных ориентаций в психологическое благополучие студентов. В данной работе проверялось предположение о наличии положительной корреляции между показателями личностного ресурса и психологическим благополучием учащихся.

Для диагностики психологического благополучия использовался опросник «Шкала психологического благополучия» К. Рифф. Показатели личностного ресурса исследовались с помощью таких методик, как «Шкала общей толерантности к неопределенности» (MSTAT), «Краткая шкала самоконтроля», «Тест жизнестойкости» (ТЖ), «Опросник общей самоэффективности» (ООСЭ), «Шкала удовлетворенности жизнью» (SWLS), «Индекс хорошего самочувствия» (WHO). Статистический анализ осуществлялся при помощи корреляционного анализа Спирмена [2]. Выборку составили студенты в возрасте от 18 до 21 года ( $N = 41$ ;  $M = 18,83$ ;  $SD = 0,13$ ).

Корреляционный анализ Спирмена показывает наличие общих положительных корреляций между психологическим благополучием и индексом хорошего самочувствия, а также между психологическим благополучием и показателем удовлетворенности жизнью ( $r = 0,44$ ,  $p < 0,01$ ;  $r = 0,31$ ,  $p < 0,05$  соответственно). Высокий уровень значимости получен между общим показателем психологического благополучия и жизнестойкостью, самоэффективностью, самоконтролем ( $r = 0,53$ ,  $p < 0,001$ ;  $r = 0,46$ ,  $p < 0,01$ ;  $r = 0,34$ ,  $p < 0,05$  соответственно).

Выявлена отрицательная частная связь между значениями шкал «баланс аффекта» и «позитивные отношения с другими», «самопринятие», «управление окружающей средой» ( $r = -0,60$ ,  $r = -0,38$ ,  $r = -0,37$ ). Это свидетельствует о том, что неудовлетворенность собственной жизнью, ощущение собственного бессилия приводят к неспособности поддерживать позитивные отношения с окружающими, к невозможности управлять своей жизнью.

Интересно, что не выявлено корреляционных связей между индексом общего психологического благополучия и показателями по методике толерантности к неопределенности. Однако обнаружены положительные связи между индексом хорошего самочувствия и показателями методики «Шкала общей толерантности к неопределен-

ности» как по общему баллу, так и по отдельным шкалам на 0,01; 0,05 уровнях значимости. Можно предположить, что чем выше у студентов показатель хорошего самочувствия (наличие хорошего настроения, сна, ощущение бодрости, активность), тем выше потребность в изменениях, новизне.

В заключение можно сказать, что студенты с высокой самоэффективностью и жизнестойкостью, высоким уровнем самоконтроля удовлетворены своими успехами в учебе и уверены, что способны контролировать свою жизнь, при этом временные трудности или стресс на своем жизненном пути воспринимают как менее значимые.

Развитие личностных качеств студентов зависит от многих факторов: культуры образовательного пространства, процесса обучения, личности современного преподавателя. Вот поэтому так важно преподавателю быть не просто специалистом в своей области знаний, он должен иметь широкий кругозор, быть готовым к постоянному обучению и развитию, идти в ногу со временем и использовать современные технологии обучения. Кроме того, он должен быть обладателем таких качеств, как терпение, понимание, уважение, духовность и целеустремленность.

The article discusses the relationship between the index of general psychological well-being, its components and individual psychological personality traits that make up a personal resource. It has been established that a high level of psychological well-being is achieved through the manifestation of such human qualities as self-efficacy, self-control, resilience, a positive attitude towards others and positive attitude towards oneself, the presence of a goal in life. The well-being of students is directly related to tolerance for uncertainty. The higher the well-being, the more young people prefer uncertainty, change, the desire for novelty and solving complex problems.

**Keywords:** resilience, self-efficacy, self-control, tolerance for uncertainty, environmental management, affect balance, psychological well-being.

## Литература

1. *Персиянцева, С. В.* Психологическое благополучие и ценностные ориентации в структуре личностного потенциала российской молодежи / С. В. Персиянцева // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании / под ред. С. А. Безгодова. — Санкт-Петербург, 2022. — С. 321–328.

*Persiyanceva, S. V.* Psixologicheskoe blagopoluchie i cennostny'e orientacii v strukture lichnostnogo potenciala rossijskoj molodezhi / S. V. Persiyanceva // Gercenovskie chteniya: psixologicheskie issledovaniya v obrazovanii / pod red. S. A. Bezgodova. — Sankt-Peterburg, 2022. — S. 321–328.

2. *Epskamp, S.* A tutorial on regularized partial correlation networks / S. Epskamp, E. I. Fried // Psychological Methods. — 2018. — Vol. 23, № 4. — P. 617–634.

*С. Ю. Тарасова, М. С. Бушманова*

**Исследование агрессии и тревожности  
в совместной творческой деятельности школьников**

*S. Yu. Tarasova, M. S. Bushmanova*

**Study of Aggression and Anxiety  
in the Joint Creative Activity of Schoolchildren**

Рассматривается проблема повышения уровня агрессии и тревожности у подростков. Методологическую и методическую основу работы составили: Шкала личностной тревожности учащихся 10–16 лет (А. М. Прихожан), Методика оценки уровня агрессии Басса — Перри (адаптация С. Н. Ениколопова, Н. П. Цибульского), Торонтская алекситимическая шкала, полупроективная методика «Тест руки Вагнера». Методики использованы для проведения комплексной диагностики и контроля результатов коррекционной программы «Лицо агрессии». У участников исследования в количестве 26 человек (две тренинговые группы) статистически значимо понизился гнев после прохождения программы «Лицо агрессии».

**Ключевые слова:** агрессия, гнев, тревожность, совместная творческая деятельность, психотерапия творческим самовыражением.

Проблема взаимосвязи агрессии и тревожности у подростков остается актуальной на сегодняшний день, несмотря на относительную изученность.

Цель исследования — определение эффективности коррекционной программы «Лицо агрессии», которая направлена на оптимизацию уровня агрессивности и тревожности у школьников. Коррекционная программа представляет собой совместную творческую деятельность. В исследовании участвовало 26 подростков от 11 до 14 лет, которые составили две тренинговые группы. В батарею методик при пре- и пост-тесте вошли: Шкала личностной тревожности учащихся 10–16 лет (А. М. Прихожан), Методика оценки уровня агрессии Басса — Перри (адаптация С. Н. Ениколопова, Н. П. Цибульского) [2], Торонтская алекситимическая шкала. Тест руки Вагнера использовался один раз. Исследование проводилось на базе универсальной библиотеки Объединенного института ядерных исследований им. Д. И. Блохинцева в г. Дубне. Набор в группы происходил посредством рекламы в соцсетях. Каждое занятие длилось от одного астрономического часа до полутора. Программа включала 11 занятий, в том числе выставку рисунков (по желанию). У подростков также была возможность получить индивидуальные консультации (до трех консультаций на каждого участника), где они могли обсудить с психологом то, что не хотели выносить на групповое обсуждение.

Название тренинговой программы «Лицо агрессии» ориентировано на подростка. Лицо — это образ, символ того, как подросток представляет себе ту или иную эмоцию (ключевая именно агрессия). Это представление является во многом рефлексией чувств детей. Проект направлен на теоретическое знакомство и практическую проработку положительных и отрицательных эмоций, рефлексии собственных состояний и понимание эмоциональных реакций различной интенсивности. При выборе эмоций для проработки мы ориентировались на классика К. Э. Изарда. При составлении и реализации коррекционной программы — на методологию М. Е. Бурно [1]. Совместная творческая деятельность (рисование) помогает лучше взаимодействовать друг с другом и лучше понимать состояние своих сверстников. Целебное влияние оказывает групповая динамика, в частности чувство совместной ответственности, как в любом тренинге. «Находкой» настоящей коррекционной программой стала прицельная ориентация на художественные стили как в теории, так и на практике. Всего восемь стилей: марина (морской стиль), портрет, анимализм, натюрморт, пейзаж, супрематизм, сюрреализм, абстракционизм. В практической части подростки должны были изобразить эмоцию, которую они обсуждали, с помощью представленных стилей, без ограничения инструментария. Подростки продумывают идею рисунка, выбирают стиль и инструменты, которые ассоциируются с определенной эмоцией. Это позволяет сделать работу индивидуальной, уникальной. В итоге участники исследования научаются лучше рефлексировать эмоциональные состояния, что способствует оптимизации уровня агрессивности и тревожности.

#### **Выводы:**

1. Показатели гнева и враждебности как фактора готовности к агрессивному поведению взаимосвязаны со школьной, самооценочной, межличностной и магической тревожностью. Результаты статистически значимы.
2. У участников исследования в количестве 26 человек (две тренинговые группы) статистически значимо понизился гнев после прохождения программы «Лицо агрессии» ( $p = 0,03$ ).

The problem of increasing the level of aggression and anxiety in adolescents is considered. The methodological and methodological basis of the work was: a scale of personal anxiety of students aged 10–16 (A. M. Prikhozhan), a methodology for assessing the level of aggression of Bass — Perry (adaptation by S. N. Enikolopov, N. P. Tsibulsky), Toronto alexithymic scale, semi-projective Wagner hand test technique. The techniques were used to carry out complex diagnostics and control the results of the correctional program “Face of Aggression”. The participants of the study in the amount of 26 people (two training groups) had a statistically significant decrease in anger after undergoing the “Face of Aggression” program.

**Keywords:** aggression, anger, anxiety, joint creative activity, psychotherapy with creative self-expression.

#### **Литература**

1. Бурно, М. Е. Терапия творческим самовыражением / М. Е. Бурно. — Москва : Академический проект, 2012. — 487 с.

*Burno, M. E. Terapiya tvorcheskim samovy`razheniem / M. E. Burno. — Moskva : Akademicheskij proekt, 2012. — 487 s.*

2. *Ениколопов, С. Н. Психометрический анализ русскоязычной версии Опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри / С. Н. Ениколопов, Н. П. Цибульский // Психологический журнал. — 2007. — № 1. — С. 115–124.*

*Enikolopov, S. N. Psixometricheskij analiz russkoyazy`chnoj versii Oprosnika diagnostiki agressii A. Bassa i M. Perri / S. N. Enikolopov, N. P. Cibul'skij // Psixologicheskij zhurnal. — 2007. — № 1. — S. 115–124.*

УДК 159.99

DOI: 10.51944/20738528\_2024\_1\_219

EDN: CZVHHZ

*С. О. Щелина, Е. В. Лёвкина, Е. А. Шеулова*

## **Профессиональные ориентиры потенциальных учащихся психолого-педагогических классов**

*S. O. Shchelina, E. V. Levkina, E. A. Shcheulova*

## **Professional Guidelines for Potential Students of Psychological and Pedagogical Classes**

Статья посвящена проблеме отбора учащихся в психолого-педагогические классы. Отмечается, что большинство учащихся склонны к изучению гуманитарных предметов, предпочитают творческие специальности, рассматривают профессию педагога как запасную. Авторы предлагают осуществлять раннюю профориентацию на педагогические профессии, а также проводить отбор с учетом интересов и склонностей учащихся.

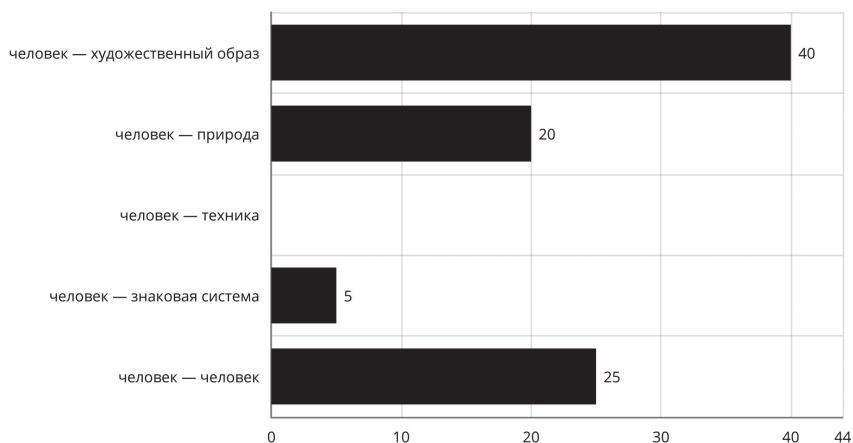
**Ключевые слова:** психолого-педагогические классы, учащиеся школ, профессиональное воспитание, педагогика, психология, профориентация.

В современной России среди образовательных практик подготовки педагога набирают популярность психолого-педагогические классы, направленные на повышение интереса школьников к педагогической профессии [1; 2]. Это обуславливает необходимость изучения психолого-педагогических характеристик будущих учащихся классов данного профиля для организации продуктивной работы с ними и помощи в профессиональном самоопределении.

В исследовании приняли участие 135 учеников 9-х классов школ г. Арзамаса — потенциальных учащихся психолого-педагогических классов. Испытуемым были предложены авторская анкета, направленная на изучение отношения учащихся к педагогической деятельности, их заинтересованности учительской профессией, а также Дифференциально-диагностический опросник Е. А. Климова для изучения склонности к определенным группам профессий.

Согласно результатам анкетирования большинство учащихся (74,8 %) при выборе профиля ориентировались на интерес к гуманитарным предметам. При этом 82,7 % респондентов отмечали, что боятся трудностей в работе с детьми. Возможность в будущем поступить в педагогический вуз (запасной вариант) рассматривают 17,3 %.

Результаты диагностики профессиональных склонностей учащихся представлены на рисунке.



Распределение профессиональных склонностей учащихся (в %)

Исследование показало, что выпускники 9-х классов 2023 г. в большей степени склонны к профессиям сферы «человек — художественный образ». Профессии сферы «человек — человек» занимают второе место в выборах девятиклассников.

В сложившейся ситуации актуальна ранняя профориентация на педагогические профессии, что предполагает формирование у школьников средних классов позитивного имиджа учителя, создание ситуаций успеха в доступных профессиональных пробах: наставничестве, волонтерстве, вожатской практике, днях самоуправления. Психолого-педагогические классы в этой системе становятся переходным этапом между школой и вузом.

The article is devoted to the problem of selecting students for psychological and pedagogical classes. It is noted that the majority of students are inclined to study humanities subjects, prefer creative specialties, consider the profession of a teacher as a spare one. The authors propose to carry out early career guidance for teaching professions, as well as to carry out selection taking into account the interests and inclinations of students.

**Keywords:** psychological and pedagogical classes, school students, professional education, pedagogy, psychology, career guidance.

## Литература

1. Аксёнов, С. И. Потенциал развития профильных классов психолого-педагогической направленности во взаимодействии школы и вуза: опыт, перспективы /



С. И. Аксёнов, А. С. Лабутин, Н. М. Лабутина // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 72/4. — С. 10–13.

*Aksyonov, S. I. Potencial razvitiya profil'ny'x klassov psixologo-pedagogicheskoy napravlenosti vo vzaimodejstvii shkoly' i vuza: opyt, perspektivy' / S. I. Aksyonov, A. S. Labutin, N. M. Labutina // Problemy' sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. — 2021. — № 72/4. — S. 10–13.*

2. *Байбородова, Л. В. Психолого-педагогический класс в воспитательной системе образовательной организации / Л. В. Байбородова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2022. — № 4 (167). — С. 17–22.*

*Bajborodova, L. V. Psixologo-pedagogicheskij klass v vospitatel'noj sisteme obrazovatel'noj organizacii / L. V. Bajborodova // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. — 2022. — № 4 (167). — S. 17–22.*

## Сведения об авторах

**Авдеева Анна Павловна** — кандидат психологических наук, доцент по социологии и психологии управления, доцент кафедры «Промышленная логистика» факультета инженерного бизнеса и менеджмента ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)». ORCID: 0000-0002-8010-7988. E-mail: ap.avdeeva@rambler.ru; ap.avdeeva@bmstu.ru

**Бушманова Мария Сергеевна** — выпускница кафедры клинической психологии ФГБОУ ВО «Университет «Дубна». E-mail: ukitanagava@mail.ru

**Вачков Игорь Викторович** — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии факультета общей и клинической психологии НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа». ORCID: 0000-0001-7784-7427. E-mail: igorvachkov@mail.ru

**Витко Юлия Станиславовна** — аспирант, стажер-исследователь департамента психологии, факультет социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». ORCID: 0000-0001-9375-2647. E-mail: uliyvitko18@gmail.com

**Вязовова Наталья Владимировна** — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и педагогической психологии ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». ORCID: 0000-0002-2093-4252. E-mail: Natali-lapulvia@yandex.ru

**Григорьева Светлана Игоревна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и педагогической психологии ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения». E-mail: grsw60@mail.ru

**Гричанова Татьяна Геннадьевна** — кандидат биологических наук, доцент, заведующая кафедрой анатомии и биологической антропологии ФГБОУ ВО «Российский университет спорта «ГЦОЛИФК». ORCID: 0000-0001-7359-4338. E-mail: gri4anova@mail.ru

**Дейниченко Любовь Борисовна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и педагогической психологии ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения». E-mail: luba\_deyn@mail.ru

**Демидов Станислав Александрович** — директор Центра развития лидерских и управленческих компетенций Института «Высшая школа государственного управления» ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации». E-mail: demidov-sa@ranepa.ru

**Дмитриева Мария Михайловна** — руководитель направления методологии создания образовательных решений «Корпоративный университет» ПАО «Газпром Нефть». ORCID: 0000-0002-2621-5670. E-mail: Dmitrieva.MM@gazprom-neft.ru

**Ермолаев Виктор Владимирович** — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и психологического консультирования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». ORCID: 0000-0002-9206-9261. E-mail: evv21@mail.ru

**Ермолаева Марина Валерьевна** — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры «Промышленная логистика» факультета инженерного бизнеса и менеджмента ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)». ORCID: 0000-0002-1645-5136. E-mail: mar-erm@mail.ru

**Кикина Ирина Владимировна** — магистр психологических наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: ivkikina@edu.hse.ru

**Корешникова Юлия Николаевна** — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, доцент Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». ORCID: 0000-0001-7566-0028. E-mail: koreshnikova@hse.ru

**Корж Елена Михайловна** — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии, декан факультета психологии ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». ORCID: 0009-0003-6779-7333. E-mail: kem\_66@mail.ru

**Косцова Елена Александровна** — магистрант факультета психологии ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». E-mail: kep1117@mail.ru

**Кузёма Татьяна Борисовна** — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры романо-германской филологии и европейских исследований ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет». ORCID: 0009-0006-0031-4781. E-mail: takida\_power@inbox.ru

**Лебедева Анна Александровна** — кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации, департамент психологии, факультет социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». ORCID: 0000-0002-5919-5338. E-mail: aalebedeva@hse.ru

**Лёвкина Елена Викторовна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования Арзамасского филиала ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского». ORCID: 0000-0002-2016-9087. E-mail: levkina\_alena1@mail.ru

**Леонтович Александр Владимирович** — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, председатель Межрегионального общественного движения творческих педагогов «Исследователь». ORCID: 0000-0002-7817-0355. E-mail: leontov@gmail.com

**Лубкова Анастасия Александровна** — магистрант 1-го курса ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». ORCID: 0009-0002-2335-228X. E-mail: lubkova.nastia@yandex.ru

**Лубовский Дмитрий Владимирович** — кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (Психологический институт Российской академии образования), профессор кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства» ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». ORCID: 0000-0001-7392-4667. E-mail: lubovsky@yandex.ru; lubovskiydv@mgppu.ru

**Мелехова Виола Михайловна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры дефектологии ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина». ORCID: 0000-0001-5257-8718. E-mail: Cassandra1@yandex.ru

**Новикова Анастасия Валерьевна** — студентка, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: a.vit.novikova@gmail.com

**Персиянцева Светлана Владимировна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет», старший научный сотрудник Лаборатории возрастной психогенетики ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междис-

циплинарных исследований» (Психологический институт Российской академии образования). ORCID: 0000-0001-8158-5415. E-mail: perssvetlana@yandex.ru

**Плиев Тамази Гаврилович** — аспирант кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет». ORCID: 0009-0006-0545-1670. E-mail: plievtg@yandex.ru

**Подольский Андрей Ильич** — доктор психологических наук, профессор, профессор департамента образовательных программ Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». ORCID: 0000-0002-5788-7015. E-mail: apodolskiy@hse.ru

**Подольский Дмитрий Андреевич** — кандидат психологических наук, доцент факультета социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». ORCID: 0000-0003-1437-3927. E-mail: bicus@bk.ru

**Полковникова Наталья Валерьевна** — магистрант НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа». ORCID: 0009-0000-1483-6034. E-mail: nvpolkovnikova@mail.ru

**Селезнева Елена Владимировна** — доктор психологических наук, профессор, эксперт Научно-образовательного центра современных кадровых технологий факультета оценки и развития управленческих кадров Института «Высшая школа государственного управления» ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации». ORCID: 0000-0003-3600-5148. E-mail: selezneva-ev@ranepa.ru

**Серкин Владимир Павлович** — доктор психологических наук, профессор, профессор департамента психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». ORCID: 0000-0003-1752-4372. E-mail: vserkin@hse.ru; serkinv@mail.ru

**Сизова Лариса Александровна** — кандидат психологических наук, главная медицинская сестра ГБУЗ «Научно-исследовательский институт — Краевая клиническая больница № 1 им. проф. С. В. Очаповского». E-mail: sizowala@mail.ru

**Тарасова Софья Юрьевна** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (Психологический

институт Российской академии образования). ORCID: 0000-0002-5621-2999. E-mail: syutarasov@yandex.ru

**Толочек Владимир Алексеевич** — доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБУН «Институт психологии Российской академии наук». ORCID: 0000-0003-1378-4425. E-mail: tolochekva@mail.ru

**Умнов Сергей Владимирович** — преподаватель ФГБУ «Национальный институт качества» Росздравнадзора, генеральный директор ООО «Клевер консалтинг». ORCID: 0000-0001-8496-2925. E-mail: umnov@clever-pro.ru

**Холманская Марина Владимировна** — аспирант, стажер-исследователь Аспирантской школы, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». ORCID: 0000-0003-0682-4089. E-mail: mvkholmanskaya@hse.ru

**Шафикова Гульназ Радмиловна** — доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры международных отношений, истории и востоковедения ФГБОУ ВО «Уфимский государственный нефтяной технический университет». ORCID: 0000-0001-6085-4647. E-mail: shafikova@inbox.ru

**Щелина Светлана Олеговна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии Арзамасского филиала ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского». ORCID: 0000-0002-2772-7520. E-mail: svetiko191@mail.ru

**Щеулова Екатерина Алексеевна** — аспирант, ассистент кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования Арзамасского филиала ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского». ORCID: 0000-00019460-0768. E-mail: ekaterinashcheulova@bk.ru



## Authors

*Avdeeva, Anna Pavlovna* — Ph. D. (Psychology), Associate Professor in Sociology and Psychology of Management, Associate Professor of the Department of Industrial Logistics, Faculty of Engineering Business and Management, Bauman Moscow State Technical University (National Research University). ORCID: 0000-0002-8010-7988. E-mail: ap.avdeeva@rambler.ru; ap.avdeeva@bmstu.ru

*Bushmanova, Maria Sergeevna* — Graduate of the Department of Clinical Psychology, Dubna State University. E-mail: ukitanagava@mail.ru

*Demidov, Stanislav Aleksandrovich* — Director of the Center for the Development of Leadership and Managerial Competencies, the Graduate School of Public Administration, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. E-mail: demidov-sa@ranepa.ru

*Deynichenko, Lyubov Borisovna* — Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Department of Social and Educational Psychology, Federal State University of Education. E-mail: luba\_deyn@mail.ru

*Dmitrieva, Maria Mikhailovna* — Head of the Methodology for Creating Educational Solutions, Gazprom Neft PJSC Corporate University. ORCID: 0000-0002-2621-5670. E-mail: Dmitrieva.MM@gazprom-neft.ru

*Ermolaev, Viktor Vladimirovich* — Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Department of Occupational Psychology and Psychological Counseling, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Moscow Pedagogical State University”. ORCID: 0000-0002-9206-9261. E-mail: evv21@mail.ru

*Ermolaeva, Marina Valeryevna* — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Professor of the Department of Industrial Logistics, Faculty of Engineering Business and Management, Bauman Moscow State Technical University (National Research University). ORCID: 0000-0002-1645-5136. E-mail: mar-erm@mail.ru

*Grichanova, Tatyana Gennadievna* — Ph. D. (Biological), Associate Professor, Head of the Department of Anatomy and Biological Anthropology, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Russian

University of Sport (GTSOLIFK)”. ORCID: 0000-0001-7359-4338. E-mail: gri4anova@mail.ru

**Grigoryeva, Svetlana Igorevna** — Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Department of Social and Educational Psychology, Federal State University of Education. E-mail: grsw60@mail.ru

**Kholmanskaya, Marina Vladimirovna** — Postgraduate Student, Junior Research Fellow, Postgraduate School, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. ORCID: 0000-0003-0682-4089. E-mail: mvkholmanskaya@hse.ru

**Kikina, Irina Vladimirovna** — Master of Science in Psychology, National Research University Higher School of Economics. E-mail: ivkikina@edu.hse.ru

**Koreshnikova, Yuliya Nikolaevna** — Ph. D. (Pedagogics), Senior Researcher, Associate Professor, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. ORCID: 0000-0001-7566-0028. E-mail: koreshnikova@hse.ru

**Korzh, Elena Mikhailovna** — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Psychology, Head of the Faculty of Psychology, Moscow psychological-social university. ORCID: 0009-0003-6779-7333. E-mail: kem\_66@mail.ru

**Kostsova, Elena Aleksandrovna** — Master’s Student of the Faculty of Psychology, Moscow psychological-social university. E-mail: kep1117@mail.ru

**Kuzyoma, Tatiana Borisovna** — Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Romano-Germanic Philology and European Studies, Sevastopol State University. ORCID: 0009-0006-0031-4781. E-mail: takida\_power@inbox.ru

**Lebedeva, Anna Alexandrovna** — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Senior Researcher of International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, Department of Psychology, Faculty of Social Sciences, National Research University Higher School of Economics. ORCID: 0000-0002-5919-5338. E-mail: aalebedeva@hse.ru

**Leontovich, Alexandr Vladimirovich** — Ph. D. (Psychology), Leading Researcher, Chairman, Interregional Non-Profit Movement of Creative Teachers “Researcher”. ORCID: 0000-0002-7817-0355. E-mail: leontov@gmail.com

**Levkina, Elena Viktorovna** — Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor of the Department of General Pedagogics and Pedagogy of Professional

Education, Arzamas Branch of National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod. ORCID: 0000-0002-2016-9087. E-mail: levkina\_alena11@mail.ru

**Lubkova, Anastasia Aleksandrovna** — Master's Student, 1st year, Moscow psychologic-social university. ORCID: 0009-0002-2335-228X. E-mail: lubkova.nastia@yandex.ru

**Lubovsky, Dmitry Vladimirovich** — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Leading Researcher of the Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research (Psychological Institute of the Russian Academy of Education), Professor of UNESCO Department “Cultural-Historical Psychology of Childhood”, Moscow State University of Psychology & Education. ORCID: 0000-0001-7392-4667. E-mail: lubovsky@yandex.ru; lubovskiydv@mgppu.ru

**Melekhova, Viola Mikhailovna** — Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Department of Defectology, Tambov State University named after G. R. Derzhavin. ORCID: 0000-0001-5257-8718. E-mail: Cassandra1@yandex.ru

**Novikova, Anastasia Valerievna** — Student, National Research University Higher School of Economics. E-mail: a.vit.novikova@gmail.com

**Persiyantseva, Svetlana Vladimirovna** — Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Department of General Psychology, Russian State University for the Humanities, Senior Researcher of the Developmental Behavioral Genetics Laboratory, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research (Psychological Institute of the Russian Academy of Education). ORCID: 0000-0001-8158-5415. E-mail: perssvetlana@yandex.ru

**Pliev, Tamazi Gavrilovich** — Postgraduate Student of the Department of Pedagogy and Psychology, Samara State University of Social Sciences and Education. ORCID: 0009-0006-0545-1670. E-mail: plievtg@yandex.ru

**Podolskiy, Andrey Ilyich** — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Professor of the Department of Educational Programs, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. ORCID: 0000-0002-5788-7015. E-mail: apodolskiy@hse.ru

**Podolskiy, Dmitry Andreevich** — Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Faculty of Social Sciences, National Research University Higher School of Economics. ORCID: 0000-0003-1437-3927. E-mail: bicus@bk.ru

**Polkovnikova, Natalia Valeryevna** — Master's Student, Moscow Institute of Psychoanalysis. ORCID: 0009-0000-1483-6034. E-mail: nvpolkovnikova@mail.ru

***Selezneva, Elena Vladimirovna*** — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Expert of the Scientific and Educational Center of Modern Personnel Technologies of the Faculty of Assessment and Development of Managerial Personnel, the Graduate School of Public Administration, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. ORCID: 0000-0003-3600-5148. E-mail: selezneva-ev@ranepa.ru

***Serkin, Vladimir Pavlovich*** — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Professor of the Department of Psychology, National Research University Higher School of Economics. ORCID: 0000-0003-1752-4372. E-mail: vserkin@hse.ru; serkinv@mail.ru

***Shafikova, Gulnaz Radmilovna*** — Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Professor of the Departments of International Relations, History and Oriental Studies, Ufa State Petroleum Technological University. ORCID: 0000-0001-6085-4647. E-mail: shafikova@inbox.ru

***Shchelina, Svetlana Olegovna*** — Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Department of General and Practical Psychology, Arzamas Branch of National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod. ORCID: 0000-0002-2772-7520. E-mail: svetiko191@mail.ru

***Shcheulova, Ekaterina Alekseevna*** — Postgraduate Student, Assistant of the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Professional Education, Arzamas Branch of National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod. ORCID: 0000-00019460-0768. E-mail: ekaterinashcheulova@bk.ru

***Sizova, Larisa Alexandrovna*** — Ph. D. (Psychology), Head Nurse, GBUZ “Scientific Research Institute — Regional Clinical Hospital No. prof. S. V. Ochapovsky”. E-mail: sizowala@mail.ru

***Tarasova, Sofya Yuryevna*** — Ph. D. (Psychology), Senior Researcher of the Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research (Psychological Institute of the Russian Academy of Education). ORCID: 0000-0002-5621-2999. E-mail: syutarasov@yandex.ru

***Tolochek, Vladimir Alekseevich*** — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Chief Researcher, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences. ORCID: 0000-0003-1378-4425. E-mail: tolochekva@mail.ru

***Umnov, Sergey Vladimirovich*** — Lecturer, Federal State Budgetary Institution “National Institute of Quality” of Roszdravnadzor, CEO in Clever Consulting LTD. ORCID: 0000-0001-8496-2925. E-mail: umnov@clever-pro.ru

***Vachkov, Igor Viktorovich*** — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Professor of the Department of General Psychology, Faculty of General and Clinical Psychology, Moscow Institute of Psychoanalysis. ORCID: 0000-0001-7784-7427. E-mail: igorvachkov@mail.ru

***Vitko, Yuliya Stanislavovna*** — Postgraduate Student, Research Intern of the Department of Psychology, Faculty of Social Sciences, National Research University Higher School of Economics. ORCID: 0000-0001-9375-2647. E-mail: uliyvitko18@gmail.com

***Vyazovova, Natalia Vladimirovna*** — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of General and Pedagogical Psychology, Moscow psychologic-social university. ORCID: 0000-0002-2093-4252. E-mail: Natali-lapulua@yandex.ru

## Содержание

### ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

- Витко Ю. С., Лебедева А. А.* Духовный смысл: возможности понятия и перспективы использования в психологии . . . . . 5
- Кикина И. В., Серкин В. П.* Любовь-агапэ как мировоззренческая установка и феномен жизни современной личности . . . . . 22
- Леонтович А. В.* Модель становления субъекта собственной деятельности учащихся в общеобразовательной школе . . . . . 38

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

- Холманская М. В., Корешникова Ю. Н., Подольский А. И.* Как сохранить энтузиазм и избежать выгорания в профессии учителя: ключевые факторы и рекомендации (часть 1) . . . . . 57
- Вачков И. В.* Целевые ориентиры педагогических коллективов как отражение видения ими будущего обучающихся . . . . . 73
- Дмитриева М. М., Умнов С. В., Подольский Д. А.* Использование инструмента самооценки для анализа образовательного эффекта дистанционных обучающих программ . . . . . 80
- Плиев Т. Г.* Взаимосвязь личностных характеристик работников сферы образования с феноменом «эмоциональное выгорание» . . . . . 91

### СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Ермолаева М. В., Лубовский Д. В., Авдеева А. П.* Личностные факторы инновационного поведения персонала. . . . . 102
- Селезнева Е. В., Демидов С. А.* Современный российский руководитель в представлениях государственных служащих, занимающих разные должностные позиции . . . . . 109
- Вязовова Н. В., Косцова Е. А.* Особенности эмоциональных барьеров общения, самоотношения и эгоцентризма подростка. Часть 1 . . . . . 126
- Григорьева С. И., Дейниченко Л. Б.* Представления о родительском поведении в студенческом возрасте . . . . . 146
- Ермолаев В. В.* Метасистема механизмов управления организационной культурой органов внутренних дел России: двухуровневая элитосубъектная классификация . . . . . 153
- Корж Е. М., Лубкова А. А.* Влияние установок и стилей семейных коммуникаций на показатели супружеского общения у мужчин и женщин . . . . . 164



<i>Вязовова Н. В., Мелехова В. М.</i> Модус обладания и проблема супружеского насилия в семье . . . . .	171
<i>Шафикова Г. Р., Полковникова Н. В.</i> Взаимосвязь профессиональной идентичности и личностных свойств молодых менеджеров по работе с клиентами . . . . .	189

## **НАУКИ ОБ ОБРАЗОВАНИИ**

<i>Кузёма Т. Б.</i> Основные факторы включения экскурсий в образовательный процесс учебных заведений Российской империи во второй половине XIX века . . . . .	200
---	-----

## **XIX МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «УЧИТЕЛЬ БУДУЩЕГО В ФОКУСЕ ДИАЛОГА НАУК И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК»**

*в рамках проведения Года педагога и наставника  
в Российской Федерации*

(окончание публикаций по конференции,  
проведенной 4–5 июля 2023 г.)

<i>Гричанова Т. Г., Новикова А. В., Сизова Л. А., Толочек В. А.</i> Преподаватель и «эталонные» качества человека: прямые и косвенные механизмы трансляции культуры . . . . .	212
<i>Персиянцева С. В.</i> Взаимосвязь личностного ресурса и психологического благополучия студентов . . . . .	214
<i>Тарасова С. Ю., Бушманова М. С.</i> Исследование агрессии и тревожности в совместной творческой деятельности школьников . . . . .	217
<i>Щелина С. О., Лёвкина Е. В., Щеулова Е. А.</i> Профессиональные ориентиры потенциальных учащихся психолого-педагогических классов . . . . .	219
<b>Сведения об авторах . . . . .</b>	222
<b>Правила оформления статей . . . . .</b>	236

## Table of contents

### GENERAL PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

<i>Vitko Yu. S., Lebedeva A. A.</i> Spiritual Meaning: Possibilities of the Concept and Prospects for Use in Psychology . . . . .	5
<i>Kikina I. V., Serkin V. P.</i> Agape Love as the Worldview Belief and as a Phenomenon in Life of a Modern Person . . . . .	22
<i>Leontovich A. V.</i> Model of Formation of the Subject of Student's Own Activity in School . . . . .	38

### EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

<i>Kholmanskaya M. V., Koreshnikova Yu. N., Podolskiy A. I.</i> How to Maintain Enthusiasm and Avoid Teacher Burnout: Factors and Recommendations (Part 1) . . . . .	57
<i>Vachkov I. V.</i> Target Guidelines of Teaching Teams in School Education as a Reflection of Their Vision of the Future . . . . .	73
<i>Dmitrieva M. M., Umnov S. V., Podolskiy D. A.</i> Using a Self-Assessment Tool to Analyze the Educational Effect of Distance Learning Programs . . . . .	80
<i>Pliev T. G.</i> Relationship of Personal Characteristics of Education Workers with the Phenomenon of "Emotional Burnout" . . . . .	91

### SOCIAL PSYCHOLOGY

<i>Ermolaeva M. V., Lubovsky D. V., Avdeeva A. P.</i> Personal Factors of Personnel's Innovative Behavior . . . . .	102
<i>Selezneva E. V., Demidov S. A.</i> Modern Russian Leader in the Representations of Civil Servants Holding Different Positions . . . . .	109
<i>Vyazovova N. V., Kostsova E. A.</i> Features of Emotional Barriers of Communication, Self-Attitude and Egocentrism of a Teenager. Part 1 . . . . .	126
<i>Grigoryeva S. I., Deynichenko L. B.</i> Notion about Parental Behavior in Student Age . . . . .	146
<i>Ermolaev V. V.</i> Metasystem of Mechanisms for Managing the Organizational Culture of the Internal Affairs Bodies of Russia: Two-Level Elite-Subject Classification . . . . .	153
<i>Korzh E. M., Lubkova A. A.</i> The Influence of Family Communication Attitudes and Styles on Indicators of Communication in Men and Women . . . . .	164

<i>Vyazovova N. V., Melekhova V. M.</i> The Mode of Possession and the Problem of Marital Violence in the Family . . . . .	171
<i>Shafikova G. R., Polkovnikova N. V.</i> Relationship between Professional Identity and Personal Characteristics of Young Customer Service Managers . . . . .	189

**SCIENCES OF EDUCATION**

<i>Kuzyoma T. B.</i> Main Factors of the Inclusion of Excursions in the Educational Process of Educational Institutions of the Russian Empire in the Second Half of the XIX Century . . . . .	200
---	-----

**XIX INTERNATIONAL SCIENTIFIC  
AND PRACTICAL CONFERENCE  
“TEACHER OF THE FUTURE IN THE FOCUS  
OF THE DIALOGUE BETWEEN THE SCIENCES  
AND EDUCATIONAL PRACTICES”**

*as part of the Year of the Teacher and Mentor  
in Russian Federation*

(end of publications on the Conference held on July 4–5, 2023)

<i>Grichanova T. G., Novikova A. V., Sizova L. A., Tolochek V. A.</i> Teacher and “Reference” Qualities of a Person: Direct and Indirect Mechanisms for the Transmission of Culture . . . . .	212
<i>Persiyantseva S. V.</i> Relationship of Personal Resource and Psychological Well-Being of Students . . . . .	214
<i>Tarasova S. Yu., Bushmanova M. S.</i> Study of Aggression and Anxiety in the Joint Creative Activity of Schoolchildren . . . . .	217
<i>Shchelina S. O., Levkina E. V., Shcheulova E. A.</i> Professional Guidelines for Potential Students of Psychological and Pedagogical Classes . . . . .	219
<b>Authors</b> . . . . .	227
<b>Articles execution rules.</b> . . . . .	236

## Правила оформления статей

Рукописи, оформленные не по правилам, на рецензирование не передаются.

1. Текст статьи должен быть отредактирован научным редактором.
2. Статья должна быть подписана автором (всеми авторами).
3. Следует указать контактное лицо, с которым редакция будет вести переговоры и переписку.
4. Авторы должны указать индекс по Универсальной десятичной классификации (УДК).
5. Статьи следует направлять в электронном виде по адресу: [publish@mpsu.ru](mailto:publish@mpsu.ru)

*Наименование всех файлов, присылаемых для рассмотрения и дальнейшей публикации, должно начинаться с фамилии и инициалов автора. После Ф.И.О. автора в названии необходимо указать: \_статья / \_заявка / \_фото / \_рис. 1 / \_табл. 1 и т. д. Текст желательно предоставить в формате \*.doc*

6. Для подготовки статьи используется редактор Microsoft Word, текст оформляется с использованием следующих параметров: формат листа — А4; ориентация листа — книжная; все поля — 2 см; шрифт — Times New Roman; размер — 14 пунктов; межстрочный интервал — 1,5; выравнивание — по ширине; абзацный отступ — 1,25 см; без принудительных переносов. **Для форматирования материала пробелы в тексте не использовать.**

7. Название статьи размещается по центру листа и выделяется полужирным шрифтом. Прописными (заглавными) буквами заголовков не набирается. Точка в конце заголовка не ставится.

8. Название статьи должно быть продублировано на английском языке. При переводе заголовка на английский язык все слова, за исключением предлогов и артиклей, следует писать с прописной (заглавной) буквы.

9. Аббревиатуры, сокращения слов и терминов в названии статьи, аннотации и ключевых словах не допускаются, а в тексте должны быть расшифрованы при первом упоминании. В аннотацию не следует включать ссылки на источники из списка литературы.

10. Перед текстом статьи должны быть помещены: аннотация на русском и английском языках объемом не более 800 печатных знаков и ключевые слова. Перечень ключевых категорий по теме статьи — 10–15 научных терминов.

Слово «аннотация» в тексте не указывается.

Ключевые слова — это 10–15 основных терминов. Ключевые слова даются в строчку, через запятую. В конце ставится точка.

11. К рисункам, графикам, таблицам, формулам предъявляются следующие требования.

Количество таблиц в тексте желательно не более 3 и рисунков — не более 5–6.

11.1. Рисунки должны быть выполнены в форматах **jpg, tif с разрешением не менее 300 Dpi**, векторные рисунки в формате **eps** (каждый рисунок должен прилагаться отдельным файлом). **Для схем допустимо использование графики MS Word (без вставных растровых изображений)**. Рисунки должны быть пронумерованы, в тексте на каждый рисунок должна быть ссылка. Название рисунка указывается под ним и располагается по центру. В названии точка не ставится.

На поле рисунка не допускаются шрифты менее 9 пт, текстовые сокращения, перекрытия одних элементов другими.

*Ответственность за качество рисунков и фотографий возлагается на авторов.*

Если рисунки были заимствованы из других источников, то в сноске необходимо указать источник.

11.2. Таблицы создаются с помощью MS Word (Вставка > Таблица). Таблицы из MS Excel могут быть вставлены в вордовский файл.

Таблицы должны быть пронумерованы, в тексте на каждую таблицу должна быть ссылка. Номер таблицы указывается до названия таблицы, выравнивание — по правому краю.

Название таблицы располагается над таблицей по центру. В названии точка не ставится.

Для цифровых показателей в таблице необходимо в шапке указать единицы измерения.

Все столбцы в таблице должны иметь название.

При выполнении таблиц не допускаются текстовые сокращения.

Если таблицы не оригинальные, обязательно должны быть ссылки с библиографическим описанием источников.

11.3 Диаграммы, графики и схемы, созданные в Word, Excel, Graph, Statistica, должны позволять дальнейшее редактирование (необходимо приложить исходные файлы).

11.4. Для формул необходимо использовать встроенный редактор формул. При верстке формулы должны помещаться на половине страницы, поэтому большие формулы следует разбивать на отдельные фрагменты. Фрагменты формул по возможности должны быть независимы (при использовании формульного редактора каждая строка — отдельный объект). Нумерация и знаки препинания ставятся отдельно от формул. Нумеруются только те формулы, на которые есть ссылки в тексте.

12. Список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, со сквозной нумерацией, сначала русские авторы, а потом — иностранные. Отсылки в тексте на соответствующий

источник из списка литературы оформляются в квадратных скобках (порядковый номер источника и, при необходимости, страницы цитирования [0, с. 00]). При перечислении нескольких источников между ними ставится точка с запятой.

На все источники, включенные в список литературы, в тексте статьи должны быть приведены отсылки в квадратных скобках.

Рекомендуемый объем списка литературы должен включать не менее 15 источников.

Библиография должна содержать, помимо основополагающих работ, публикации за последние 5 лет. Допустимый процент самоцитирования — не выше 10–20. Объем ссылок на зарубежные источники должен быть не менее 20 %.

Обратите, пожалуйста, особое внимание на формирование списка литературы в соответствии с ГОСТ Р 7.0-2018. Если в источнике:

— **три автора**, на первом месте пишут фамилию первого автора, потом название, за косой — фамилии всех трех авторов;

— **четыре автора**, описание начинается с названия, за косой — фамилии всех четырех авторов,

— **авторов больше четырех**, описание начинается с названия, за косой — фамилии трех авторов и в квадратных скобках — [и др.]

Примеры оформления см.: [https://work.vk.com/doc-58168585\\_645106724?hash=vjEzfu0DAQRCwdPAzZzoEjuze8vyEGD2uc0KUOga20L](https://work.vk.com/doc-58168585_645106724?hash=vjEzfu0DAQRCwdPAzZzoEjuze8vyEGD2uc0KUOga20L)

**При ссылке на электронный ресурс необходимо указывать режим доступа к документу и дату обращения.**

При наличии у публикации цифрового идентификатора объекта (DOI) необходимо его указать.

На все источники, включенные в список литературы, в тексте статьи должны быть приведены отсылки в квадратных скобках.

13. В конце статьи надо дать **сведения об авторах**: фамилия, имя, отчество автора, ученая степень, ученое звание, должность, место работы, электронная почта, контактный телефон (для каждого автора). Обязательно указывать идентификатор ORCID для автора, который подает статью, и желательно — для каждого автора статьи. Сокращения в информации не допускаются. Сведения приводятся на русском и английском языках. При переводе информации об авторах на английский язык все слова, за исключением предлогов и артиклей, следует писать с прописной (заглавной) буквы.

14. Ссылки на источник финансирования (гранты и пр.), а также благодарности лицам, которые помогали в работе, или ведущим организациям, на базе которых выполнялась научно-исследовательская работа, даются на русском и английском языках.

15. К статье прилагается рецензия специалиста, известного своими трудами в данной области.

16. Оригинальность статьи должна составлять не менее **70–75 %**.

17. На внесение исправлений и (или) ответ на комментарии рецензента и (или) научного редактора у авторов имеется 2 недели.



18. Для принятия к рассмотрению и рецензированию необходим пакет документов:

- заявка;
- статья, оформленная согласно правилам;
- рецензия от специалиста, занимающегося данной темой и известного своими трудами в данной области;
- справка на антиплагиат (оригинальность статьи — не мене 70–75 %).

Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

Если оформление статьи не соответствует настоящим правилам, статья может быть возвращена авторам на доработку.

В случае отказа в публикации статьи редакция направляет авторам мотивированный отказ.

Оригиналы статей авторам редакция не возвращает.



## Здравствуйте, уважаемый автор

Дата выхода вторых номеров журналов — июнь 2024 г. Срок приема статей — до 5 мая 2024 г.

Дата выхода третьих номеров журналов — сентябрь 2024 г. Срок приема статей — до 5 августа 2024 г.

*Научные специальности журналов, по которым издания входят в Перечень ВАК:*

**«Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии»:** научно-практический журнал. Категория К2 в перечне.

Главный редактор — Ермолаева Марина Валерьевна, доктор психологических наук, профессор.

**5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)**

**5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)**

**5.3.7. Возрастная психология (психологические науки)**

Подписной индекс — 36648 в Каталоге группы компаний «Урал Пресс»

**«Известия Российской академии образования»:** научный журнал. Категория К2 в перечне.

Заместитель главного редактора — Бондырева Светлана Константиновна — кандидат педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, член отделения психологии и возрастной физиологии Российской академии образования, академик РАО.

**5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)**

Подписной индекс — 71933 в Каталоге группы компаний «Урал Пресс»

**«Мир образования — образование в мире»:** научно-методический журнал. Категория К2 в перечне.

Главный редактор — Алёхин Игорь Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.

**5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)**

**5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)**

**5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)**

**5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)**

**5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)**

Подписной индекс — 80531 в Каталоге группы компаний «Урал Пресс»

«Мир психологии»: научно-методический журнал. Категория К1 в перечне. Главный редактор — Подольский Андрей Ильич, доктор психологических наук, профессор.

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)

5.3.5. Социальная психология, политическая и экономическая психология (психологические науки)

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

Подписной индекс — 47110 в Каталоге группы компаний «Урал Пресс»

«Новое в психолого-педагогических исследованиях. Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики»: научно-практический журнал. Категория К2 в перечне.

Главный редактор — Григорович Любовь Алексеевна, доктор психологических наук, профессор.

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)

5.3.7. Возрастная психология (психологические науки)

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

Подписной индекс — 36640 в Каталоге группы компаний «Урал Пресс»

Редакция не взимает плату с авторов за подготовку, размещение и печать материалов.

Материалы, подготовленные при финансовой поддержке различных фондов и программ (грантов), публикуются на платной основе:

— в журнале категории К1 — 10 тыс. руб. (объем статьи — до 30 тыс. знаков с пробелами);

— в журнале категории К2 — 8 тыс. руб. (объем статьи — до 30 тыс. знаков с пробелами).

Если автор отзывает из работы статью, прошедшую рецензирование, он возмещает затраты, понесенные издательством в ходе его выполнения.

Если автор отзывает статью, рекомендованную к публикации, он возмещает все затраты, понесенные издательством в ходе выполнения работ по подготовке статьи к публикации (регистрация, рецензирование, корректура).

**Будем рады принять Вашу статью для публикации**

Издательство ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»

**Каталог периодических изданий  
«Газеты и журналы»  
Группы компаний «Урал-Пресс»  
Подписной индекс: 47110**

**Мир психологии  
2024, № 1 (116)**

Адрес редакции:  
115191, Москва, 4-й Рощинский пр-д, 9а.  
Тел.: (495) 796-92-62  
E-mail: [publish@mpsu.ru](mailto:publish@mpsu.ru)

Подписано в печать 25.03.2024. Формат 70x100/16.  
Усл. печ. л. 19,66. Тираж 1 000 экз. Заказ № 0000

Отпечатано в типографии ООО «Паблит»  
127214, г. Москва, Полярная ул., д. 31В, стр. 1,  
Э/ПОМ/К 3/1/1  
Тел.: 8 (495) 230-20-52