



XXXII МЕРЛИНСКИЕ ЧТЕНИЯ

**Способности. Одаренность.
Индивидуальность.**

20-21 октября 2017г.
г.Пермь

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»
Институт психологии

XXXII МЕРЛИНСКИЕ ЧТЕНИЯ

СПОСОБНОСТИ. ОДАРЕННОСТЬ. ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ

Материалы
Всероссийской научно-практической конференции
(20–21 октября 2017 г., г. Пермь, Россия)

Пермь
ПГГПУ
2017

УДК 159

ББК 88

М 52

Редакционная коллегия:

А.А. Вихман – кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии, директор Института психологии (*научный редактор*)

А.Ю. Калугин – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой практической психологии (*технический секретарь*)

А.А. Скорынин – магистрант Института психологии
(*ответственный секретарь*)

М 52 XXXII Мерлинские чтения: Способности. Одаренность. Индивидуальность : матер. Всерос. науч.-практ. конф. (20–21 октября 2017 г., г. Пермь, Россия) / ред. кол. А.А. Вихман (науч. ред.), А.Ю. Калугин (техн. секр.), А.А. Скорынин (отв. секр.); Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2017. – 230 с.

ISBN 978-5-85218-908-0

В сборнике представлены тезисы докладов Всероссийской научно-практической конференции «XXXII Мерлинские чтения: Способности. Одаренность. Индивидуальность», подготовленные участниками конференции из различных регионов России, представляющих различные научные психологические школы и направления. Тематика тезисов охватывает актуальные проблемы психологии способностей, психологии индивидуальных различий и теории интегральной индивидуальности.

Для исследователей, студентов, аспирантов, преподавателей и педагогов, практикующих психологов, а также всех интересующихся проблемами теории, методологии и практики интегрального исследования индивидуальности, системного изучения способностей и одаренности.

УДК 159

ББК 88

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

ISBN 978-5-85218-908-0

© Коллектив авторов, 2017

© ФГБОУ ВО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет», 2017

© Институт психологии, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	9
ОСНОВНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ.....	10
Раздел 1. Способности и одаренность.....	11
Дорфман Л.Я. Креативное ментальное поле и его эмпирические референты.....	11
Карпов А.В. Взаимосвязь общих и специальных способностей к управленческой деятельности	14
Крюкова Е.А. Особенности проявления математической одаренности у школьников разного пола и возраста.....	19
Морозова Е.И. Соотношение эмпатийных способностей и успешности профессиональной деятельности в структуре индивидуальности участковых врачей-терапевтов.....	22
Разина Т.В. Рефлексия как метакогнитивный процесс в системе мотивации научной деятельности.....	26
Шварева С.В. Развитие самостоятельной творческой личности подростка.....	29
Шумакова Н.Б. К вопросу о перспективах обучения одаренных детей в современном мире.....	31
Щебланова Е.И. Взаимосвязь креативности и многосторонности способностей одаренных подростков.....	34
Раздел 2. Индивидуальность.....	37
Александрова О.В., Дерманова И.Б. Совладающее поведение в трудной жизненной ситуации в связи с разноуровневыми свойствами индивидуальности.....	37
Аликина Е.Л. Роль социально-психологической службы школы в интеграционном процессе научного психолого-педагогического знания о личности и индивидуальности в образовательное пространство школы.....	40
Атаманов В.М. Проблема адаптации при сахарном диабете.....	42

Балин В.Д. Комбинаторная психофизиология.....	45
Богомягкова О.Н. Исследование личностной мотивации обучающихся в условиях интенсификации образовательной деятельности.....	48
Вартанова И.И. Психолого-педагогические аспекты мотивации старшеклассников: половые особенности.....	51
Вихман А.А., Смирнов Д.О., Шведчикова Ю.С. Образовательная навигация как технология системной организации образовательной среды.....	54
Волкова Е.В., Русалов В.М. Темпераментально-когнитивные предпосылки мотивации достижения.....	57
Волочков А.А. Структура и профиль разноуровневых свойств в исследованиях интегральной индивидуальности.....	60
Воронова Е.Ю. Развитие модели системного подхода в теории индивидуальности В.С. Мерлина: 30 лет спустя.....	64
Вяткин Б.А., Попова В.В., Самбикина О.С., Хотинец В.Ю. Этнопсихологические особенности семейного воспитания коренных народов Урала.....	67
Гильманов С.А. Влияние игрового опыта на будущую профессиональную деятельность.....	69
Голованова Н.Ф., Дерманова И.Б. Самоосуществление как функция интегральной индивидуальности: психолого-педагогический аспект.....	72
Горобец Т.Н. Диалоговое взаимодействие подростков с девиантным и нормативным поведением.....	75
Гурова О.В. Школьный графический вандализм как стратегия поведения подростка в образовательном пространстве.....	77
Жданова С.Ю., Печеркина А.В. Психологическое сопровождение в системе высшего образования.....	81

Жданова С.Ю., Зарипова Л.З., Печеркина А.В. Театральные технологии в психологическом сопровождении развития индивидуальности студентов.....	85
Исаева А.Н. Интегральный подход к изучению отношения личности к жизненным оппозициям.....	89
Калугин А.Ю. Смыслы и эмоции: соотношение понятий.....	92
Капцов А.В., Колесникова Е.И. Динамика индивидуального стиля регуляции подростков.....	95
Карпов А.В., Маркова Е.В. Пол руководителя как фактор стиля принятия управленческих решений.....	98
Кондаурова О.П. Актуализация проблем психологии индивидуального развития ребенка в современной действительности.....	101
Коптева Н.В. Субъективное отчуждение (на основании подходов Р. Лэйнга и С. Мадди).....	103
Котлярова Л.Н. Использование знаний об интегральной индивидуальности в практике ротации кадров на промышленном предприятии.....	108
Леонов Н.И., Праздникова Д.В., Останина Т.А. Конфликт самооценки в развитии личности.....	111
Маркелов В.В. Системная детерминация соревновательной надежности в спорте.....	114
Меньшикова О.А. К вопросу о социализации личности ребенка дошкольного возраста в поликультурном пространстве.....	117
Митрофанова Е.Н. Психологические особенности студентов, имеющих «полярные» профили активности.....	120
Мишкевич А.М., Щебетенко С.А. Вклад экстраверсии в активность в социальных сетях (на примере подростков).....	124
Орлова Д.Г. Психологическое благополучие в структуре интегральной индивидуальности студента.....	127

Пономарева И.В., Сизова Я.Н., Эвнина К.Ю. Особенности контроля поведения у подростков с личностной беспомощностью (постановка проблемы).....	130
Праздникова Д.В., Останина Т.А. Психолого-педагогическое сопровождение формирования самооценки младшего подростка.....	133
Пузырева Л.О. Особенности восприятия индивидуальности политика у мужчин и женщин.....	135
Разина Т.В. Линии развития научной деятельности в онтогенезе.....	139
Распопин Е.В. Экспериментальная методика изучения стрессоустойчивости.....	142
Ротманова Н.В. Психологические «блокираторы» предпринимательской деятельности.....	145
Русских О.А., Миронов И.П., Бронников В.А., Перовощиков П.В. Особенности восприятия у пациентов с последствиями инсультов.....	147
Самбикина О.С. Детско-родительские отношения как фактор формирования стиля учебной деятельности подростков разного пола.....	150
Смирнов Д.О. Эргатическая система – построение конструкта в русле идей отечественного системного подхода.....	154
Сунцова Я.С. Психическая надежность и копинг-стратегии спортсменов.....	157
Толочек В.А. «Психологические ниши» как ресурсы успешности субъектов.....	160
МОЛОДЕЖНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ.....	166
Раздел 1. Способности и одаренность.....	167
Бабарыкина Н.Е. Изучение способностей специалистов к экономической деятельности.....	167
Волкова Н.Э. Особенности восприятия концептов «ресурсы», «резерв» и «потенциал» у студентов психологических и не психологических специальностей.....	169

Кандалина А.А. Особенности мотивационной сферы личности студентов, занимающихся научной и творческой деятельностью.....	171
Краева В.С. Особенности личностной зрелости и политический интеллект у студентов гуманитарного и технического направления.....	174
Пономарева А.В. Изучение ассоциации полиморфизмов генов KIBRA, CLSTN2, DRD2 с интеллектуальными способностями одаренной молодежи.....	177
Федулова И.О. Особенности организации концепта «движение» в структуре общих и специальных способностей.....	179
Раздел 2. Индивидуальность.....	182
Вихман Г.Ю. Проблема «ложного Я».....	182
Доронина В.Ф. Танцевально-двигательная психотерапия как метод работы психолога в системе высшего образования.....	186
Дудникова Т.А. Когнитивные стили в структуре индивидуальности в период ранней юности.....	188
Калинина К.В. Особенности саморегуляции студентов различных направлений подготовки.....	191
Князев В.А. Структура симптомов интернет-зависимого поведения и онтологических характеристик индивидуальности в группах с различной степенью выраженности интернет-зависимости (на примере студенчества).....	193
Копылов А.А. Современный подход к изучению маскулинности и его психоаналитическое описание.....	195
Мельчакова Н.С. К вопросу о связи интернет-зависимости молодых супругов с онтологической уверенностью и семейной тревогой.....	197
Мельчакова Ю.С. Сравнение психодиагностических методик, направленных на изучение ценностно-смысловой сферы личности.....	198

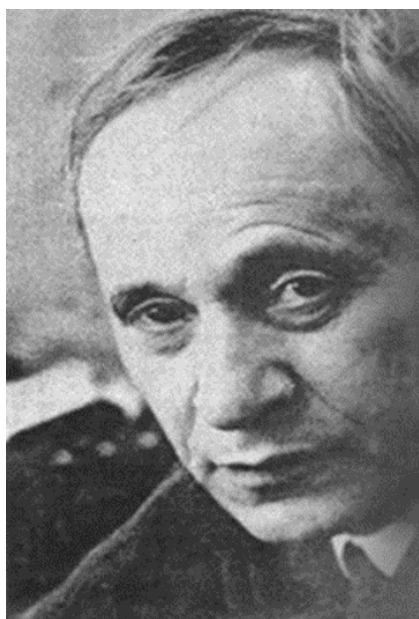
Носкова М.А. Индивидуальные особенности подростков из однопородных и многодетных семей в связи со спецификой детско-родительских отношений.....	200
Романова Д.В. Совладающее поведение спортсмена в конфликтной ситуации (постановка проблемы).....	202
Скорынин А.А. Музыкальные предпочтения как показатель психологического благополучия личности (постановка проблемы).....	205
Скурыгин М.А. Связи интернет-зависимого поведения со статусами идентичности и отчуждением в различных формах и сферах жизни учащейся молодежи.....	208
Слободчикова Н.Ю. Тип детско-родительских отношений как фактор возникновения интернет-аддикции у подростков.....	210
Степанова Ю.В. Применение закона фазовости к теории темперамента В.В. Белоуса.....	212
Сукманова А.А. Интегральный подход к проблеме времени.....	214
Сыпачева М.С. Интенциональный опыт в ракурсе разноуровневых свойств индивидуальности у старших подростков.....	216
Трунова Е.Н. Психологические особенности подростка с разным уровнем интернет-активности и факторы семейного воспитания.....	218
Шакирова Ю.И. Специфика супружеских взаимоотношений в парах, имеющих ребенка-первенца и не имеющих детей.....	221
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	223

ПРЕДИСЛОВИЕ

Вольф Соломонович Мерлин – один из крупных отечественных психологов XX века, основатель Пермской психологической школы и основоположник учения об интегральной индивидуальности. За длинную и плодотворную научную жизнь им самим и его учениками накоплен богатый опыт в разных областях психологической науки и практики. Научным сообществом признается вклад В.С. Мерлина в общую психологию, психофизиологию, дифференциальную психологию, психологию личности, психологию индивидуальности. С середины 80-х годов в Пермской психологической школе под руководством Бронислава Александровича Вяткина освоены новые горизонты исследования интегральной индивидуальности: развернуто изучение индивидуальных стилей деятельности, различных видов активности индивидуальности, затронуты вопросы метаиндивидуальности. Системный взгляд на психику человека, с присущей ему интегрированностью и многоплановостью, стремление к гуманизации психологии, внимание к процессам формирования индивидуальности – все это объясняет неубывающую актуальность научных работ ученых Пермской психологической школы.

Одна из актуальных проблем современного образования – проблема развития способностей и одаренности. Модель современного ученика уже не может ограничиваться только знаниевым компонентом (знания, умения, навыки), а необходимо дополняется всеми аспектами ментальных ресурсов человека (умение учиться) и индивидуальности в целом (интегральная индивидуальность). Это приводит нас к необходимости системного анализа способностей в совокупности со всеми уровнями индивидуальности. Данный подход легко узнаваем в названии конференции и настоящего сборника – «Способности. Одаренность. Индивидуальность».

*Директор Института психологии
Вихман А.А.*



«Способности характеризуются не
только свойствами “ума”, но и всеми
свойствами индивидуума»
В.С. Мерлин

ОСНОВНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

Раздел 1. Способности и одаренность

КРЕАТИВНОЕ МЕНТАЛЬНОЕ ПОЛЕ И ЕГО ЭМПИРИЧЕСКИЕ РЕФЕРЕНТЫ

Дорфман Л.Я.

Пермь, Пермский государственный институт культуры

Как известно, креативность является важной стороной одаренности [3; 8]. Взгляд на креативность смещается к одаренности, и их взаимоотношения попадают в фокус внимания исследователей. Это – одна линия изучения креативности. Вторая линия касается изучения креативности как таковой. В огромном числе работ тема креативности разрабатывается безотносительно к одаренности. Наша работа вписывается во вторую линию исследований креативности.

Исследования в области креативности весьма разнообразны (Богоявленская, Дорфман, Пономарев, Ушаков, Eysenck, Guilford, Martindale, Mednick). Предпосылками данного исследования являются теория поля Пономарева [7; 9] и теория дивергентного мышления Гилфорда [11]. На их основе теоретически и эмпирически развиваются представления о креативном ментальном поле [4].

Поле понимается как сплошная среда ментального пространства, которая в разных его узлах принимает качественно разные значения. Как сплошная среда, поле интегрировано, а с учетом наличия в нем качественно различающихся узлов, оно, напротив, внутренне диверсифицировано [4]. Креативное ментальное поле (КМП) характеризуют три главные особенности. Во-первых, оно продуцирует расходящиеся идеи; в дивергенции и вариативности проявляется дробление КМП. Во-вторых, в общности может проявляться свертывание расходящихся мыслей и их интеграция. В-третьих, дивергенция, вариативность и общность идей могут соотноситься в формате дополнительности. Исходя из этого, эмпирическими референтами КМП могут выступать, предположительно, дивергентное мышление, вариативность, общность.

Гилфорд [11] ввел понятие дивергентного мышления и определял его как движение мысли в разных направлениях, мыслительный процесс, который генерирует множество идей. Они возникают в ответ на проблему и создают почву для ее нескольких равнозначных решений. Кроме того, порождение множества идей предполагает их вариативность. Хотя дивергенция лежит в основе вариативности, последняя схватывает также события между идеями, переходы одних идей в другие. В конструкте дивергентного мышления аспект вариативности упускается. Он последовательно развивается в другом конструкте – конструкте дивергентной (креативной) вариативности [4; 5; 6; 10].

В дивергенции и вариативности схватываются различия между креативными идеями. Но имеют ли расходящиеся идеи общие корни? В первом

приближении, можно полагать, что хотя идеи расходятся, у них есть нечто общее, к которому они восходят. Общность, с одной стороны, противостоит дивергенции и вариативности идей, с другой, может служить их латентной основой.

Конструкт дивергенции Гилфорда [11] касается мышления. Вариативность также рассматривается по отношению к мышлению. Исходя из расходящихся идей, по Гилфорду [11], их полагаемые общности тоже следует рассматривать в аспекте мышления. Но достаточно ли ограничиваться оценкой дивергенции, вариативности и общности только в аспекте мышления? Действительно, в тестах на дивергенцию мышления (типа теста «Необычное использование») предъявляются несколько заданий, которые носят условный, не более чем стимульный характер. Требования же собственно задачи (особенности предмета) недооцениваются. Мы предлагаем расширить понятия дивергенции, вариативности и общности, оценивая их не только по мышлению, а также по предмету.

В эмпирической части работы базовой рассматривалась дивергенция идей по переменным беглости, гибкости, оригинальности. Предполагалось, что дивергенция идей позволяет устанавливать их общность, а также вклады дивергенции идей в их вариативность. Оба вопроса оценивались по мышлению и по предмету.

В исследовании приняли участие 194 учащихся старших классов общеобразовательных школ Перми (75 юношей и 119 девушек), возраст в диапазоне от 15 до 17 лет ($M = 15,36$, $SD = 0,54$, исходные данные Гасимовой). Участники выполняли тест «Необычное использование», адаптированный к российской популяции Авериной и Щеблановой [1]. Участников просили назвать необычное использование предметов «кирпич», «газета», «карандаш». Переменными были беглость, гибкость, оригинальность при выполнении этих заданий. Размах вариативности переменных устанавливался по стандартным отклонениям. Вначале стандартное отклонение переменных дивергенции оценивалось у каждого участника отдельно от других участников. Затем создавались новые показатели из индивидуальных значений стандартных отклонений в наборах переменных по всей выборке [4; 5; 6; 10].

Операционально параметры дивергенции, вариативности и общности разводились по мышлению и по предмету. По мышлению, беглость, гибкость, оригинальность оценивались отдельно, но кросспредметно (факторы «беглость», «гибкость», «оригинальность»). По предмету, наоборот, беглость, гибкость, оригинальность оценивались совместно в ответ на каждое задание (факторы «кирпич», «газета», «карандаш»). Строились две группы моделей. Первая группа оценивала латентные общности, отдельно по мышлению и по предмету (конфирматорный трехфакторный анализ). Во второй группе устанавливались вклады дивергентных идей в их вариативность, тоже отдельно по мышлению и по предмету (структурные линейные уравнения). Кроме того, для контроля и сравнения оценивались альтернативные модели вкладов вариативности в дивергенцию, опять-таки по мышлению и по предмету.

Было установлено, что общности дивергентного мышления возникают по предмету, а не по мышлению. Вклады дивергенции в вариативность не обнаруживались ни по мышлению, ни по предмету. Однако обнаружили вклады вариативности идей в их дивергенцию, причем по мышлению, а не по предмету.

Полученные результаты позволяют пересмотреть некоторые прежние представления о КМП. Их можно расширить, выделяя полюсы мышления и предмета. Первый служит источником дивергенции и вариативности, второй – источником общности. Далее обратим внимание на то, что в нашей работе дивергенция креативных идей, их вариативность и общность выступают в качестве ненаблюдаемых конструкторов, они латентны. В то же время эти конструкторы оцениваются по внешне наблюдаемым манифестным переменным. Это может означать, что КМП складывается из латентного и внешне наблюдаемого слоев.

Библиографический список

1. *Аверина, И.С.* Вербальный тест творческого мышления «Необычное использование» / И.С. Аверина, Е.И. Щебланова. – М.: Соборъ, 1996.
2. *Богоявленская, Д.Б.* Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону: изд-во Ростовского ун-та, 1983.
3. *Богоявленская, Д.Б.* Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002.
4. *Дорфман, Л.Я.* Креативное ментальное поле, дивергенция и вариативность / Л.Я. Дорфман // Психологический журнал. – 2016. – Т. 37. – № 1. – С. 26-34.
5. *Дорфман, Л.Я.* Взаимосвязь креативности и вариативности / Л.Я. Дорфман, М.В. Балева // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35. – № 2. – С. 57-67.
6. *Дорфман, Л.Я.* Поле дивергентного и конвергентного мышления: сравнительный анализ // Современные исследования интеллекта и творчества / Л.Я. Дорфман, М.В. Балева, В.А. Гасимова, В.С. Кабанов / Под ред. А.Л. Журавлева, Д.В. Ушакова, М.А. Холодной. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2015. – С. 189-210.
7. *Пономарев, Я.А.* Перспективы развития психологии творчества / Я.А. Пономарев // Психология творчества: школа Я.А. Пономарева / Под ред. Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2006. – С. 145-276.
8. *Таллибулина, М.Т.* Музыкальная одаренность: модель структуры, методы выявления и развития / М.Т. Таллибулина. – М.: Директ-Медиа, 2016.
9. *Ушаков, Д.В.* Языки психологии творчества: Яков Александрович Пономарев и его научная школа // Психология творчества: школа Я.А. Пономарева / Под ред. Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2006. – С. 19-142.

10. *Dorfman, L. A variation account of divergent thinking / L. Dorfman, V. Gassimova // Journal of Literature and Art Studies. – 2017. – Vol. 7. – No. 8. – P. 1039-1053.*
11. *Guilford, J.P. Intelligence, creativity, and their educational implications / J.P. Guilford. – San Diego, CA: EDITS, 1968.*

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБЩИХ И СПЕЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ К УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ¹

Карпов А.В.

Ярославль, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова

Предельно общий статус понятия «способности», а также их нерасторжимая связь как с деятельностью, так и с личностью обуславливают трудности исследования собственно управленческих способностей. Суть этих трудностей заключается в следующем. Любая управленческая деятельность имеет три основных «измерения»: 1) собственно деятельностное, связанное с организацией и управлением какой-либо системой; 2) кадровое – «личностное», связанное с управлением людьми, с организацией межличностных взаимодействий; 3) производственно-технологическое, связанное непосредственно с организацией технологического процесса, с его оперативным управлением [2]. Эффективность управления определяется тем, насколько руководитель способен обеспечить три этих очень разных «измерения», а также согласовать их между собой. Первое – деятельностное, организационно-административное – требует развитых общеуправленческих навыков и способностей, умений эффективно организовать совместную деятельность. Второе – личностное «измерение» – требует наличия качественно иных способностей, обеспечивающих эффективные межличностные взаимодействия, организацию и управление людьми. В роли таких способностей (и это главное отличие управленческой деятельности от многих иных видов деятельности) будут выступать не специальные, и даже не общие способности, а основные личностные качества. Третье – производственное «измерение» предполагает наличие собственно профессиональных качеств руководителя – его специальных способностей.

Кроме того, *согласование* этих трех «измерений» в процессе управления требует наличия еще одной категории способностей – координационного, общеорганизационного плана, который опять-таки связан с ведущими личностными качествами. В силу этого, содержание и состав управленческих способностей очень широк. Ими являются не только свойства, которые имеют профессиональную специфику, но и многие иные – собственно личностные

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ), № проекта 14-06-00542

качества руководителя. Поэтому вопрос об управленческих способностях часто обсуждается в связи с проблемой *общей структуры личности руководителя*, а иногда и подменяется ею. Понятие собственно способностей отождествляется при этом с понятием личностных качеств руководителя. Это наиболее характерная особенность современных взглядов на управленческие способности. В результате такого подхода перечни управленческих способностей оказываются весьма обширными; они включают очень разные по степени обобщенности и характеру свойства психики и личности.

Такой подход имеет право на существование; он отражает реальную сложность управленческой деятельности, многообразие требований, предъявляемых ею к личности. В зарубежной психологии он оформился в «теорию черт», содержащей обширные перечни такого рода способностей, а также в ряде иных направлений. Вместе с тем, данный подход обозначается как «коллекционистский». Он не дает ответа на вопрос о том, какова *структура* управленческих способностей, как они взаимосвязаны и каковы особенности их организации? Решение этого – действительно сложного вопроса может способствовать, на наш взгляд, дифференциация ряда категорий управленческих качеств из общей совокупности. Они либо являются управленческими способностями в собственном смысле, либо способствуют эффективному выполнению управленческой деятельности, то есть *выступают в функции способностей*.

Во-первых, это категория основных характеристик личности управленца, которая обозначается понятием *менеджерских характеристик*. Все они либо необходимы для управленческой деятельности, либо желательны для нее, поскольку обуславливают – при прочих равных условиях – высокий уровень ее успешности. Кроме того, они являются и фактором, обуславливающим предпочтение личностью выбора управленческой деятельности, *склонность* к ней. Эти характеристики подразделяются на две группы. Первая – это общесоциальные, так называемые *биографические характеристики*, свойственные «эффективному менеджеру» (социально-статусные, культурно-образовательные, половозрастные и др.). Вторая – это собственно *личностные качества* «эффективного менеджера».

Во-вторых, это категория *собственно управленческих способностей*. Она включает только те свойства, которые непосредственно и наиболее значимо влияют на управленческую деятельность, определяются ее содержанием и требованиями. Данная категория чаще всего рассматривается как управленческие способности в «узком смысле». Она также подразделяется на две группы. Первая – это *общеуправленческие* (или – общеорганизационные) способности. Они определяют эффективность данного *типа* деятельности в целом, а не успешность какой-либо входящей в ее состав функции (функций). Вторая – это *частные* управленческие способности, которые обеспечивают эффективное выполнение ее отдельных функций; решение частных, хотя и важных задач управления.

Две указанные категории выделяются по так называемому *деятельностно-функциональному критерию* – т.е. по тому, какие свойства психики и качества личности требуются для деятельности. Вместе с тем, необходимо учитывать и еще один критерий дифференциации способностей – *структурно-психологический*. Согласно ему, в основу выделения способностей должна быть положена не структура и содержание деятельности, а структура психики. В соответствии с этим критерием, во-первых, различают проявления в управленческой деятельности *общих* и *специальных* способностей. Во-вторых, способности структурируются по основным классам психических процессов – когнитивным, регулятивным, коммуникативным, мотивационным, волевым.

Таким образом, общая структура управленческих способностей должна основываться на взаимодополнительном использовании двух критериев – *функционально-деятельностного* и *структурно-психологического*. В итоге выделяется три основных категории качеств, которые являются либо непосредственно управленческими способностями, либо опосредствованно реализуют функции способностей (то есть влияют на успешность управленческой деятельности – «менеджерские характеристики»). Каждая из основных категорий дифференцируется, в свою очередь, на две главные подгруппы. При этом третья категория является психологической основой для первых двух, обуславливает уровень развития входящих в них способностей.

Как было показано выше, эта третья категория управленческих способностей, в отличие от первых двух, выделяется не по функционально-деятельностному, а по структурно-психологическому критерию. Она отражает принятое в психологии разделение способностей на *общие* и *специальные*. При этом необходимо учитывать, что понятие специальных способностей рассматривается в двух основных планах. Традиционно под ними понимается способность к какому-либо виду деятельности (тогда как общие – это способности, необходимые для многих или практически для всех видов деятельности). Однако специальные способности соотносятся также и с индивидуальной мерой сформированности, с мерой развития отдельных *психических процессов и функций*. В этом случае дифференцируются мнемические, мыслительные, имажинативные, перцептивные и иные способности.

К числу общих способностей, значимо влияющих на успешность управленческой деятельности, относятся, как известно, интеллект, креативность, обучаемость, рефлексивность, активность, саморегуляция. Все присущие им закономерности влияния на управленческую деятельность дают и характеристику указанных качеств как общих способностей руководителя. Одной из наиболее интересных особенностей влияния общих способностей на управленческую деятельность является специфическая криволинейная зависимость – зависимость *типа оптимума* ее эффективности от меры развития этих способностей. В отношении интеллекта, рефлексивности и креативности этот факт является экспериментально доказанным [2]. В плане другой общей способности – обучаемости – эмпирические данные носят пока

предварительный характер, хотя они также свидетельствуют в пользу указанной закономерности [1].

В отличие от общих способностей, специальные способности связаны с успешностью управленческой деятельности *прямой зависимостью*. Чем выше уровень их развития, тем выше и показатели эффективности деятельности (конечно, при прочих равных условиях). Так, например, связь уровня развития мнемических процессов с параметрами управленческой деятельности, безусловно, является прямой и достаточно сильной. И долговременная память (как психологическая основа профессионального опыта), и оперативная память (как основа реализации функций оперативного управления) являются объективными условиями успешности деятельности руководителя. Столь же очевидна и непосредственная прямая связь мыслительных способностей с успешностью управленческой деятельности. Аналогичную роль играют, по существу, и все иные специальные способности: перцептивные, волевые, аттенционные (развитие процессов внимания), имажинативные (развитие процессов воображения).

Вместе с тем, по отношению к управленческой деятельности необходимо учитывать следующее основополагающее положение. Дело в том, что основные психические процессы и функции приобретают очевидную специфику в этой деятельности, выступают в ней своеобразными проявлениями и гранями. Для процессов восприятия – это особая роль в них *социальной перцепции*; для мнемических процессов – это их продукты в виде «кристаллизованного» *профессионального опыта*, а также свойство *мобилизационной готовности* оперативной памяти. Для мыслительных процессов – это *практическое мышление*. Следовательно, и частные способности в управленческой деятельности выступают в двух своих основных аспектах. Во-первых, как уровень развития тех или иных психических процессов и функций. Во-вторых (что еще более существенно) – как качественно своеобразные, насыщенные теми компонентами, которые наиболее специфичны именно управленческой деятельности. Несколько упрощая сказанное, можно, например, считать, что руководителю лучше обладать «средним практическим мышлением», чем высокоразвитым, но абстрактным (теоретическим) мышлением. И уж тем более ему важно обладать не «острым и развитым восприятием», а развитым социальным восприятием – способностью социальной перцепции.

Характеристика психологической структуры управленческих способностей должна учитывать и то, что психика в целом включает три основных подсистемы – *когнитивную, регулятивную и коммуникативную*. Соответственно и отдельные способности, проявляющиеся в управленческой деятельности, подразделяются на три класса – когнитивные, регулятивные и коммуникативные. Индивидуальную меру выраженности имеют процессы всех этих классов, а не только когнитивные, о которых шла речь выше. Так, индивидуальной мерой выраженности характеризуются специфически регулятивные процессы, обозначаемые понятием интегральных процессов регуляции деятельности и поведения. В связи с этим, необходимо

дифференцировать способности целеобразования, прогнозирования, планирования, принятия решения, самоконтроля и др. Их можно обозначить понятием *интегральных способностей* личности. Их состав практически изоморфен составу основных регулятивных функций по организации деятельности в целом и составу управленческих функций, в частности. В этом проявляется глубокая связь строения и организации управленческой деятельности и собственно психической деятельности. И та и другая базируются на сходных механизмах и процессах, требуют высокого уровня их сформированности и, следовательно, предполагают наличие соответствующих регулятивных способностей. К числу последних, помимо указанных, относится еще и толерантность к неопределенности. Это одна из наиболее интегральных регулятивно-когнитивных способностей личности.

Аналогичным образом и те процессы, которые входят в состав коммуникативной подсистемы и обеспечивают ее функционирование, также имеют индивидуальную меру выраженности, сформированности. Это – процессы эмпатии, аттракции, идентификации, речепорождения, речепонимания, экспрессии и др. В зависимости от меры их развитости, следует говорить и о различиях в уровне коммуникативных способностей.

Таким образом, наличие специфических регулятивных и коммуникативных способностей, обусловленных самой структурой психики, заставляет дополнить общую систему способностей еще одним их типом. Они более интегративны, нежели специальные, частные способности. Но одновременно они являются менее обобщенными, чем общие способности (интеллект, креативность, обучаемость, рефлексивность). Общие способности составляют *макроуровень* в их психологической структуре. Частные (специальные) способности локализуются на *микроуровне этой структуры*. Интегральные же способности располагаются между этими двумя уровнями и образуют в своей совокупности *мезоуровень* общей структуры способностей.

Именно этот средний (то есть центральный во всей структуре) уровень наиболее важен и наиболее специфичен природе управленческой деятельности. Состав способностей, входящих в него, даже по самому их названию (не говоря о содержании), изоморфен главным управленческим функциям (функциям целеобразования, прогнозирования, планирования, принятия решения, контроля, самоконтроля, коррекции и др.).

Библиографический список

1. *Карпов, А.А.* Общие способности в структуре метакогнитивных качеств личности / А.А. Карпов. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2014.
2. *Карпов, А.В.* Психология менеджмента / А.В. Карпов. – М.: Гардарики, 1999.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ РАЗНОГО ПОЛА И ВОЗРАСТА

Крюкова Е.А.

Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Интерес к математическим способностям и одаренности присутствует с древности, так как этот вид способностей, во-первых, универсален; во-вторых, отражает качества ума в целом; в-третьих, обслуживает все практические области человеческой деятельности и лежит в основе технического, конструкторского, архитектурного, экономического и других видов мышления, которые в современных условиях значительно пополнились.

Исследование проводилось в течение четырёх лет методом поперечных срезов ежегодно в параллелях III, VII, X; набор детей для обследования был осуществлен из 32 классов школы с углубленным изучением предметов физико-математического цикла, в которую поступают дети с высокими общими способностями. В результате определилась группа учащихся в 180 человек: 53 младших школьника (25 девочек и 28 мальчиков), 70 подростков (26 девочек и 44 мальчика), 57 старшекласников (26 девочек и 31 мальчик).

Для исследования были взяты методики, позволяющие фиксировать показатели интеллекта, общих и математических способностей (тестовая и экспертная оценка), нервной системы, темперамента, личностные и социальные особенности. Результаты исследования были обработаны с помощью методов математической статистики, таких как: корреляционный, факторный и кластерный анализы, сравнение средних данных по t-критерию Стьюдента.

Приведенные ниже выводы основаны на полученных коэффициентах не более 0,05 уровня значимости и касаются в основном той части исследования, в которой анализу подвергались интеллектуальные показатели и показатели математических способностей. В качестве компонентов математической одаренности рассматривались показатели общего, вербального и невербального интеллекта по тестам Векслера (детская и взрослая формы), показатель математических способностей, включающий математическую интуицию (тест «Математических аналогий» В.Н. Дружинина), а также экспертная оценка общих и математических способностей учащихся, выполненная учителями начальной школы и учителями математики, работающими в специализированных классах. Корреляционный анализ показал высокосignимые прямые взаимосвязи между всеми составляющими компонентами на общей выборке школьников. Это говорит о том, что математические способности тесно связаны с показателями интеллекта и в целом адекватно проявляются в результативности специальной математической деятельности учащихся. В основе математической одаренности, таким образом, лежит высокий уровень интеллектуального развития, невербального и вербального, способность к математической аналогии, специальная интуиция.

Однако если разделить выборку на шесть групп по показателям возраста и пола, корреляционные связи и группировки показателей в факторах начинают

отражать специфические проявления математических способностей.

Например, высокий интеллект девочек, учениц начальной школы, проявляется в учебной деятельности и замечается учителями, однако показатель специальных математических способностей по «Тесту математических аналогий» не имеет связи ни с одним из перечисленных компонентов. Здесь могут быть высказаны различные предположения. Первое связано с тем, что специальная математическая интуиция может быть не так явно выражена у младших школьников, в силу того, что сензитивный возраст для развития способностей данного вида наступает значительно позднее. Второе предположение связано с тем, что математическая интуиция менее востребована в учебной деятельности, в которой математическая деятельность хотя и присутствует, но в достаточно упрощенном виде.

У мальчиков картина иная. У них высокий невербальный и общий интеллект оказываются не связанными с экспертной оценкой математических способностей учителем, т.е., по-видимому, не находят достаточного применения в учебной деятельности, не всегда замечаются педагогами. Возможно, именно этим и объясняется взаимосвязь математических способностей одарённых мальчиков на личностном уровне с эмоциональной неустойчивостью, а математических и общих способностей, вербального интеллекта с озабоченностью, что было показано в дальнейшем при анализе психодинамических и личностных свойств индивидуальности.

Проявлению математической одаренности в подростковом возрасте свойствен процесс рассогласования связей между показателями. Диагностируемые математические способности, экспертные оценки учителей и показатели интеллекта утрачивают взаимосвязи (остаются только внутритестовые взаимосвязи между показателями интеллекта). У девочек-подростков учителя отмечают очень высокие общие способности, математические чаще оценивают как хорошие.

Уменьшение количества взаимосвязей между показателями и дестабилизация структуры математической одаренности может быть связана с периодом полового созревания, изменением гормонального фона, отношения к себе, процессом самоидентификации, сменой интересов и интеллектуальных предпочтений, социальными тенденциями, связанными с различиями в предпочитаемых видах деятельности между мужчинами и женщинами.

Мальчики с подросткового возраста начинают демонстрировать значительно более высокую продуктивность в математической деятельности, что в первую очередь отражается в победах на математических олимпиадах разного уровня, в большей степени активности в обсуждении решения задач, позволяющих предлагать вариативные решения на уроках. С точки зрения наличия корреляционных взаимосвязей между показателями, их интеллектуальный потенциал в учебной деятельности проявляется достаточно случайным образом. Оценки математических способностей мальчиков-подростков учителями не имеют взаимосвязи ни с показателями интеллекта, ни с показателем математических способностей по Тесту математических

аналогий. Возможно, что при оценке математических способностей, учителя начинают оценивать иные, например, личностные, мотивационные факторы.

В целом структура взаимосвязей компонентов математической одаренности у подростков характеризуется независимостью проявления способностей от интеллектуальных возможностей.

Имеется и еще одна существенная закономерность. Если разбить выборку во все возрастные периоды по отдельности на кластеры высокоодаренных и среднеодаренных в области математики детей, то в начальной школе в кластер высокоодаренных детей попадают примерно в равной пропорции и девочки, и мальчики (1:1), но уже с подросткового возраста пропорция резко меняется в пользу мальчиков (4,5:1), в старшем школьном возрасте эта тенденция еще более заметна. Результативность решения Теста математических аналогий на уровне значимости $p < 0,01$ во все возрастные периоды выше в пользу мальчиков.

В старшем школьном возрасте взаимосвязи между исследуемыми показателями вновь восстанавливаются, что говорит о высокой согласованности математических способностей, интеллекта и внешней оценки реализации данных качеств в специальной математической деятельности, т.е. имеет место адекватная самореализация индивидуальности в данной деятельности. Имеется, однако, специфика, связанная с полом испытуемых. Если в выборке девочек-старшекласниц существует прямая взаимосвязь почти всех показателей с показателем по Тесту математических аналогий, то у мальчиков эта связь значимо не выражена, по всей вероятности, они в меньшей степени опираются на аналогию и интуицию. Кроме этого, имеет место инверсия: в младшем школьном возрасте математическая одаренность у девочек связана с выраженностью невербального показателя интеллекта, а у мальчиков – вербального, в старшем школьном возрасте высокая математическая одаренность мальчиков-старшекласников связана с невербальным интеллектом, а у девочек – с вербальным.

Выводы:

1. Математическая одаренность различным образом проявляется в выборках, отличающихся по показателям пола и возраста.

2. Математической одаренности свойственны латентные периоды, в большинстве случаев это подростковый возраст, однако дети переживают сложности реализации способностей и в другие периоды: мальчики в начальной школе, девочки – в среднем звене и особенно в старшей школе.

3. В своем развитии математическая одаренность претерпевает ряд изменений. Они начинаются в подростковом возрасте у представителей обоих полов, после чего у представителей мужского пола наблюдается положительная динамика развития математической одаренности, как в качественном, так и в количественном отношении, у представительниц женского пола положительная динамика отмечается в качественном отношении (увеличение количества взаимосвязей между показателями), отрицательная – в количественном.

4. Во все школьные периоды развития математически одаренного ребенка

необходима психолого-педагогическая поддержка, которая состоит в научно-обоснованной дифференциации образования не ранее подросткового возраста, создании индивидуально необходимого уровня трудности в организации специальной деятельности, построении специфической образовательной среды, предоставления возможности изменения образовательной траектории с учетом индивидуальных кризисов развития, создания толерантного к неравномерности развития социально-психологического климата в образовательном учреждении, а также групповом и индивидуальном психологическом сопровождении математически одаренных школьников.

Библиографический список

1. *Дружинин, В.Н.* Диагностика математических способностей // Методы психологической диагностики / Под ред. В.Н. Дружинина, Т.В. Галкиной. – М., 1993.
2. *Емельянова, Е.В.* Особенности математических способностей одаренных детей и их развитие в условиях применения информационно-коммуникационных технологий / Е.В. Емельянова // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 7. – С. 82-84
3. *Крюкова, Е.А.* Математическая одаренность: индивидуальные, гендерные и возрастные особенности. Автореферат дисс. ...канд. психол. наук / Е.А. Крюкова. – Пермь, 2001.

СООТНОШЕНИЕ ЭМПАТИЙНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СТРУКТУРЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ УЧАСТКОВЫХ ВРАЧЕЙ-ТЕРАПЕВТОВ

Морозова Е.И.

Москва, Институт психологии Российской академии наук

Изучение роли эмпатийных способностей в успешности профессиональной деятельности работников помогающих профессий в настоящее время является одним из актуальных направлений современных исследований.

Термин «эмпатия» впервые употребляется Фишером в 1873 г. и получает дальнейшее развитие в статье Т. Липпса «Знание о чужом "Я"» [5]. В современном понимании (сформулированном Э. Титченером в 1909 г.), эмпатия трактуется как всеобъемлющий механизм познавательных процессов, позволяющий чувствовать себя в состоянии другого человека, проникать в чувства другого человека и основанный на внутренней имитации [6].

Отечественные исследователи обнаружили, что низкий уровень эмпатии является одной из главных причин непродуктивной стандартизации поведения, в результате успешность профессиональной деятельности снижается. Именно

эмпатия позволяет оптимизировать и выстроить необходимый эмоциональный фон для продуктивного общения [3; 4; 7].

А.А. Бодалев установил, что у лиц, недостаточно интеллектуально развитых и легко вступающих в контакт с другими людьми, эмпатия может проявляться недостаточно и не у всех, при этом может возникнуть неадекватная оценка и понимание переживания тех, с кем они взаимодействуют [1].

Е.В. Волкова отмечает, что, сопоставляя особенности организации ментальных структур как основы общих и специальных способностей, мы можем узнавать о специфике развития эмпатийных способностей на уровне внешних проявлений по точности и адекватности поведения и деятельности, а на уровне внутренних проявлений – по субъективным переживаниям, самооценке [2].

Проведенное исследование психологических особенностей эмпатии у практикующих врачей-терапевтов ставило перед собой задачу выявить, в какой мере эмпатийные способности соответствуют успешности профессиональной деятельности врачей общей практики.

Анализ литературных источников и бесед с пациентами позволили выдвинуть следующую гипотезу: успешность профессиональной деятельности участкового врача-терапевта связана с уровнем эмпатийных способностей, причем чем выше показатель эмпатии, тем выше показатель успешности профессиональной деятельности.

Для решения поставленной задачи была выбрана группа испытуемых: добровольцы 20 человек – участковые врачи-терапевты районной поликлиники г. Москва в возрасте от 30 до 41 года. Всего четырнадцать женщин и шестеро мужчин. Поскольку значимых различий между мужчинами и женщинами как по показателям эмпатийных способностей, так и по показателям профессиональной успешности выявлено не было (таблица 1), то для изучения взаимосвязи между данными показателями мы можем объединить мужчин и женщин в одну выборку. Респонденты выполняли методики на своих рабочих местах в вечернее время, после окончания своего рабочего дня.

Таблица 1.

Различия между мужчинами и женщинами по показателям эмпатии и профессиональной успешности

	Возраст	Мера выраженности способности личности к эмоциональному отклику на переживания других людей (баллы)	Уровень эмпатии (баллы)	Эмоциональная отзывчивость на переживания других людей (баллы)	Профессиональная успешность (баллы)
U – критерий Манна-Уитни	32,500	29,500	36,000	34,000	34,000
p – значимость различий	0,432	0,301	0,617	0,491	0,462

Для исследования эмпатийных способностей респондентов применялись методики, позволяющие оценивать меру выраженности способности личности к эмоциональному отклику на переживания других людей (опросник А. Меграбяна и Н. Эпштейна); уровень и направленность эмпатии (методика И.М. Юсупова); эмоциональную отзывчивость на переживания других людей (шкала «Эмоциональный отклик» методики В.В. Бойко).

Профессиональная успешность деятельности респондентов оценивалась руководителем учреждения здравоохранения на основе критериев, учитывающих численность, возрастно-половой состав населения, уровень заболеваемости, географические и иные особенности, полноту медицинской отчетности.

Критерии оценки эффективности деятельности участкового врача-терапевта:

- «2» (плохо) означает несоответствие нормам Министерства здравоохранения;
- «3» (удовлетворительно) означает соответствие нормам;
- «4» (хорошо) – превышает некоторые параметры;
- «5» (отлично) – значительно превышает нормы Министерства здравоохранения.

Таблица 2.

Результаты дескриптивного анализа

	Возраст	Мера выраженности способности личности к эмоциональному отклику на переживания других людей (баллы/стены)	Уровень эмпатии (баллы)	Эмоциональная отзывчивость на переживания других людей (баллы)	Профессиональная успешность (баллы)
Mean	35, 95	78,35/6,90	74,15	6,80	4,15
Std.dev.	0,470	5,254/ 1,586	10,747	1,673	0,671

Согласно данным, представленным в таблице 2, у всех респондентов отмечается выраженность эмпатийных способностей выше среднего.

Поскольку полученные данные не соответствуют нормальному распределению (критерий Колмогорова-Смирнова), для выявления связей между уровнем эмпатии участковых врачей-терапевтов и их профессиональной успешностью мы использовали ранговую корреляцию Спирмена, а для оценки меры влияния – непараметрический Н-критерий Крускала-Уоллиса

Корреляционный анализ показал наличие высокой достоверной положительной связи между показателями эмпатии и успешностью профессиональной деятельности: способность к эмоциональному отклику/профессиональная успешность ($r = 0,7223$); уровень эмпатии/профессиональная успешность ($r = 0,9069$); эмоциональная

отзывчивость/профессиональная успешность ($r = 0,9283$). Во всех трех случаях для всех трех коэффициентов значение $p < 0,001$.

Таблица 3.

Показатели влияния уровня эмпатии на успешность профессиональной деятельности (Н-критерий Крускала-Уоллиса)

	возраст	Мера выраженности способности личности к эмоциональному отклику на переживания других людей (баллы/стены)	Уровень эмпатии (баллы)	Эмоциональная отзывчивость на переживания других людей (баллы)
Chi-Square	5,986	10,465	15,629	16,376
df	2	2	2	2
Asymp. Sig.	0,50	0,005	0,000	0,000

Полученные данные свидетельствуют о значимом изменении показателей успешности профессиональной деятельности под влиянием градации показателей эмпатийных способностей (таблица 3). Также обнаружено влияние возраста на успешность профессиональной деятельности. Вероятно, это может объясняться накоплением профессионального опыта в процессе осуществления профессиональной деятельности; однако для подтверждения данного предположения или поиска других факторов необходимы дальнейшие исследования с использованием формирующего эксперимента.

В настоящее время только от участкового врача-терапевта зависит своевременность и объем медицинской помощи, доступной пациенту. Эмпатия, как профессиональный инструмент, как одно из средств для своевременной постановки диагноза, остается значимой в профессиональной деятельности врача.

Библиографический список

1. Бодалев, А.А. Психология общения / А.А. Бодалев. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО МОДЭК, 1996.
2. Волкова, Е.В. Роль дифференциально-интеграционного подхода в разработке теории специальных способностей // Дифференционно-интеграционная теория развития. Кн. 2. / Сост. и ред. Н. И. Чуприкова, Е. В. Волкова. – М.: Языки славянской культуры: Знак, 2014. – С. 61-85.
3. Гаврилова, Т.П. Эмпатия как специфический способ познания человека человеком / Т.П. Гаврилова. – Краснодар, 1975.
4. Джрнзаян, Л.Н. Механизмы эмпатии в межличностных отношениях: Автореф. дисс. канд. психол. наук. – Тбилиси, 1984.
5. Липпс, Т. Основные вопросы этики / Т. Липпс. – СПб, 1905.

6. *Титченер, Э.Б.* Очерки психологии / Э.Б. Титченер. – СПб, 1998.
7. *Юсупов, И.М.* Вчувствование, проникновение, понимание / И.М. Юсупов. – Казань, 1993.

РЕФЛЕКСИЯ КАК МЕТАКОГНИТИВНЫЙ ПРОЦЕСС В СИСТЕМЕ МОТИВАЦИИ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Разина Т.В.

Ярославль, филиал Московского психолого-социального университета

В последние годы в отечественной психологии возрастает интерес к метакогнитивному подходу, который позволяет объяснить многие психические процессы и феномены, на новом уровне описать интегративные аспекты психики. Одним из метакогнитивных процессов является рефлексия, которая направлена на «внутреннюю среду» [1]. Рефлексия проявляется в структуре психики дважды. На среднем (в рамках макроподуровня) уровне психики рефлексия осуществляет функции организации, координации и регуляции, определяя содержание и функциональную динамику других процессов, и на высшем (третичном) уровне осуществляет метакогнитивную регуляцию психики в целом. Рефлексия, таким образом, пронизывает все уровни психики, обуславливает ее интегративность и целостность, согласованность реагирования. В данной работе показано, как подобная структура рефлексии проявляется в системе мотивации научной деятельности и оптимизирует ее функциональные возможности.

Мотивация научной деятельности (далее – МНД) рассматривается нами как система специфического класса – со встроенным метасистемным уровнем, воплощает в себе все их атрибутивные характеристики и может быть адекватно изучена с позиций метасистемного подхода. Система МНД организована на основе структурно-уровневого принципа и образует целостную иерархию пяти структурных уровней: метасистемного, системного, субсистемного, компонентного и элементного. Важнейшую роль играет качественно специфический уровень – субсистемный, он внутренне гетерогенен и образован синтезом десяти основных мотивационных субсистем: внутренней, внешней, достижений, безопасности, ценностной, познавательной, конкуренции, антимотивации, рефлексивной, косвенной. Субсистемы нередуцируемы к аддитивной совокупности входящих в них мотивов. Рефлексивную подсистему образует рефлексия, находящаяся на среднем уровне организации психики. Рефлексия как процесс третичного уровня осуществляет метасистемную регуляцию мотивации научной деятельности.

Рефлексивная мотивация (субсистема) по своему содержанию, характеристикам и функциям отчасти похожа на автономную мотивацию, которая включает личностные смыслы, внутренние обобщенные правила, с

помощью которых человек интегрирует свою деятельность и приводит ее в соответствие со своими ценностями [4]; правила, полностью интегрированные с самоидентичностью [2]. На наш взгляд, рефлексивная мотивация представляет собой отдельную субсистему, в то время как ценности, разделяемые личностью, образуют другую субсистему (ценностную). Рефлексивная мотивация обладает большей гибкостью и руководствуется не только некими устоявшимися правилами, интегрированными с самоидентичностью, но и особенностями актуальной быстро меняющейся ситуации. При необходимости рефлексивная мотивация создает условия для отступления от этих правил. Таким образом, рефлексивная субсистема не может быть отождествлена с автономной мотивацией.

Рефлексивная мотивация не тождественна и внутренней мотивации, которую определяет само содержание научной деятельности (т.е. предметно-деятельностная среда). Рефлексивная мотивация универсальна, надпредметна и связана в первую очередь с личностными особенностями ученого, в том числе с индивидуальной мерой рефлексивности, присущей каждому [2]. Свою качественную специфичность в отношении научной деятельности рефлексивная мотивация приобретает, объединяясь с другими мотивационными субсистемами.

В деятельности ученого рефлексивная самомотивация будет проявляться в осуществлении постоянного контроля, управления всеми психическими процессами, обеспечивающими научную деятельность. Эффективность рефлексивной самомотивации будет зависеть от рефлексивной *одаренности* субъекта. Однако рефлексивные способности могут быть развиты до определенного предела «...сформированы на базе какой-либо области знаний, в которой субъект достаточно компетентен» [2, с. 27]. По нашим данным ученые, имеющие большой научный опыт, более высокую научную степень, обладают более высоким уровнем рефлексивной мотивации. В группе из 56 кандидатов наук (средний возраст 59,1 лет) и 56 докторов наук (средний возраст 58,3 года) у докторов наук уровень рефлексивной мотивации значимо выше ($t = -2,33$ при $p = 0,03$).

Рефлексивная мотивация проявляется в различных формах: диалога ученого с самим собой или неким оппонентом, самодисциплины, своеобразного внутреннего «научного руководителя». При наблюдении проявлений рефлексивной мотивации может казаться, что научный сотрудник «заставляет себя», преодолевая огромное внутреннее сопротивление. Однако это сопротивление не столь сильно, и сам процесс самоорганизации приносит человеку удовлетворение. Рефлексивная мотивация может также проявляться в самооценивании своего научного потенциала с последующей регуляцией своей научной активности на этой основе. Рефлексивная мотивация не дает ученому растрачивать усилия на то, что он заведомо сделать не может, но «заставляет» и постоянно подталкивает к достижению целей, которые трудновыполнимы, но реалистичны.

Однако рефлексия в МНД проявляется не только на субсистемном, но и на метасистемном уровне, где она представляет собой рефлекссию высшего, третичного уровня, и проявляется как общая рефлексивность. Здесь рефлексия определяет функциональные возможности системы МНД, оптимизируя их. По результатам наших исследований, наблюдалась взаимосвязь между силой МНД и ее функциональными возможностями по типу оптимума, т.е. высоко- и низкомотивированные индивиды обладают низкими функциональными возможностями системы МНД, что сказывается на эффективности их научной деятельности. Однако если уровень рефлексивности у индивида соответствовал уровню МНД, то это существенно повышало ее функциональные возможности. Иными словами, у научных работников с низким уровнем МНД и рефлексивности уровень функциональных возможностей системы МНД был выше, чем у их коллег с низким МНД, но со средней или высокой рефлексивностью. В свою очередь у лиц с высокой рефлексивностью и высокой МНД уровень функциональных возможностей был выше, чем у их коллег с высокой МНД, но со средним или низким уровнем рефлексивности. Можно отметить, что механизм оптимизации функциональных возможностей МНД со стороны рефлексии состоит не в максимальном росте рефлексивности, а в соответствии ее уровня уровню мотивации.

Таким образом, можно наблюдать действие рефлексии как метакогнитивного процесса и свойства личности на двух уровнях МНД, что обуславливает гибкость ее функционирования и способность адаптироваться к самым различным условиям труда, способность сохранять единство и целостность при наличии диаметрально противоположных целей и мотивационных тенденций.

Библиографический список

1. *Карпов, А.В.* Роль и место рефлексии в системе психических процессов / А.В. Карпов // Вестник ЯрГУ им. П.Г. Демидова. – 2007. – № 5. – С. 25-28.
2. *Карпов, А.В.* Метакогнитивные способности личности / А.В. Карпов // Вестник ЯрГУ им. П.Г. Демидова. – 2008. – № 7. – С. 24-29.
3. *Deci, E.L.* Self-determination theory: A macro-theory of human motivation, development, and health / E.L. Deci, R.M. Ryan // Canadian psychology. – 2008. – Vol. 49. – № 3. – P. 182-185.
4. *Guay, F.* On the hierarchical structure of self-determined motivation: A test of top-down, bottom-up, reciprocal, and horizontal effects / F. Guay, G.A. Mageau, R.J. Vallerand // Personality and Social Psychology Bulletin, 2003. – Vol. 29. – № 8. – P. 992-1004.

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

Шварева С.В.

Лысьва, Средняя общеобразовательная школа № 6

Феномен одаренности – это повышенный уровень развития. У многих выдающихся людей начало творческой карьеры относится к довольно позднему возрасту. При этом некоторые из них в детстве и юности ничем не выделялись из среды сверстников. Известна слабая школьная успеваемость таких колоссов науки, как Ч. Дарвин, Б. Паскаль, А. Эйнштейн. Поэтому главной задачей педагога, работающего с одаренными детьми, состоит в том, чтобы разбудить в них заложенные природой способности и задатки, не подавить присущее детям стремление к творчеству [2].

Работая с детьми, обладающими высокой познавательной мотивацией, необходимо развивать творческие способности, воспитывать у них черты характера, свойственные изобретателю, рационализатору и новатору производства. С этой целью содержание программы для работы с одаренными детьми разрабатывается с учетом возможностей, которыми обладает ребенок, а также с учетом потенциальных способностей, которые необходимо развивать, совершенствовать, обогащать. Для этого используются разные методы и задания, развивающие творческие способности детей с высокой познавательной мотивацией.

1. Развитие творческого воображения (РТВ)

Для включения в работу своего воображения попробуйте придумать новое окончание понравившегося фильма, спектакля, книги или предложить эмблему к сегодняшнему занятию.

Для разминки предлагаются простые задачи на воображение.

1.1. Нарисуйте квадрат с двумя диагоналями. Сколько фигур в этом рисунке? (В данном задании ребенок с хорошим воображением найдет более 12 фигур)

1.2. Две монеты в сумме дают 15 рублей. Какие это монеты, если одна из них не 5 рублей?

1.3. Нарисуйте два концентрических круга, один в другом. Какие фигуры вы здесь видите? А теперь нарисуйте треугольник (или другую фигуру). Что получилось?

А теперь задачи сложнее.

1.4. Необходимо в металлическом бруске просверлить строго криволинейное отверстие. Используются спиральные сверла. Стыки навстречу не допускаются (Решение: учитывается подсказка – слово «в металлическом», и применяется мощный трубогиб: предварительно брусок сгибается, просверливается отверстие, а после разгибается.)

Решая подобные задачи, учащийся раскрепощается и переходит на новую ступень мышления. Причем знания и навыки, полученные с помощью метода

РТВ, являются очень прочными и глубокими. При постоянном использовании метода РТВ вырабатывается творческое мышление, формируется умение принимать нестандартные, оригинальные решения.

2. Метод фокальных объектов (МФО)

Название метода связано с принципом концентрации множества идей на каком-нибудь объекте. Иногда его также называют методом сфокусированных объектов, что точнее определяет его суть. Нужно отметить, что МФО является самым распространенным из методов, основанных на случайностях [1]. Метод хорошо работает на выявление простых решений в любой области изобретательства, в основном при поиске новых модификаций уже известных устройств и решений.

Для изучения темы МФО можно предложить несколько задач.

- 2.1. Предложите новые модели автомашин, игрушек, игр, зданий и т.п.
- 2.2. Предложите новые модели инвалидных кресел.
- 2.3. Измените конструкцию вашего рабочего места в мастерской.
- 2.4. Разработайте новые инструменты: слесарный, столярный, монтажный.

Кроме вышеперечисленных методов, в работе с одаренными детьми можно использовать: метод контрольных вопросов, метод семикратного поиска, мозговой штурм.

Библиографический список

1. *Алексеев, В.Е.* Активизация работы по развитию технического творчества учащихся: учебно-методич. пособие / В.Е. Алексеев. – М.: Высшая школа, 1989.
2. *Безрукова, В.С.* Педагогика: учебник для инженерно-педагогических специальностей / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1993.

К ВОПРОСУ О ПЕРСПЕКТИВАХ ОБУЧЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Шумакова Н.Б.

Москва, Психологический институт Российской академии образования

Обучение одаренных детей, или детей с высокими интеллектуальными и творческими способностями, остается одной из актуальных и в то же время малоизученных проблем, как психологии, так и педагогики. Несколько десятилетий активных исследований в этой области, выполненных главным образом в американской психологии, фактически свидетельствуют о её кризисе. Такое заключение можно сделать исходя из результатов мета анализа исследований в области обучения одаренных детей, выполненного весьма авторитетными специалистами. Согласно этим результатам, мы до сих пор не располагаем убедительными, научно обоснованными экспериментальными данными, позволяющими сделать заключение о положительном или отрицательном влиянии тех или иных программ поддержки детей с высокими способностями [5].

Такое положение связано, конечно же, с объективно существующими трудностями экспериментального изучения и оценки эффективности тех или иных практик обучения детей с высокими способностями. К таким трудностям можно отнести и малые размеры выборки, и проблемы учета уровня и вида способностей, особенностей семейного влияния, а также и многое другое, что не позволяет обеспечить удовлетворительные характеристики для контрольной группы. В то же время, нельзя и игнорировать трудности теоретико-методологического характера, в преодолении которых с начала третьего тысячелетия наметились существенные сдвиги. Примечательно, что этот сдвиг можно охарактеризовать как движение в сторону системного понимания феномена одаренности, которое так или иначе начинает определять как тенденции в политике отбора одаренных детей, так и в стратегиях их поддержки и обучения [5; 6]. Так, например, интегративная модель одаренности, предложенная в 2002 году Barab и Plucker [3], является, в настоящее время, основополагающей для самых популярных теорий в США. В этой модели важны два момента: широкое определение таланта и понимание его как постоянно развивающегося в процессе взаимодействия индивидуального потенциала, среды и социокультурного содержания.

Отмечая мировые тенденции в понимании феномена одаренности, нельзя не обратить внимание на эвристический потенциал теоретического наследия отечественной психологии, на десятилетия опередившего ключевые положения современной науки, в частности, психологии одаренности. Так, центральные идеи теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина – идеи системности и целостности, фактически только с начала третьего тысячелетия начинают осознаваться как ключевые для понимания и изучения одаренности в зарубежных исследованиях. Принимая во внимание идею В.С. Мерлина о

системности интегральной индивидуальности и её функционировании как целостности, попробуем проанализировать эффект «неоправданных надежд» в отношении программ поддержки детей с высокими способностями, во многом обусловивший современный кризис в области обучения одаренных детей.

При самом общем разделении подходов к обучению и поддержке одаренных детей можно выделить три, определяющие политику в области образования детей с высокими способностями: акселерация или ускоренное обучение, углубление или вертикальное обогащение, и собственно обогащенное обучение. Анализ результатов разнообразной практики акселерации в обучении одаренных детей, представленный в Национальном докладе фонда Темплтона об ускоренном обучении, ясно показывает неоднозначность и слабые места ускорения [1]. С одной стороны, авторы убедительно показывают, что применение того или иного варианта акселерации в обучении одаренных детей – это лучше, чем ничего не делать. С другой же стороны, становится очевидной и принципиальная ограниченность акселерации, оставляющая за скобками социальное и эмоциональное развитие одаренных детей. Практика продвинутых курсов, т.е. углубленного изучения какого-то предмета или области, широко распространенная в нашей стране, дает хорошие результаты в отношении повышения академической успешности, компетентности в той или иной предметной области. Почему же и в этом случае в литературе отмечается неудовлетворенность результатами? Фактически, проблема в том же, что и в случае акселерации. Углубленное обучение сфокусировано на интеллектуальном развитии, оставляя «за скобками» функционирование индивидуальности как целостности. И как следствие – далеко не все одаренные дети могут реализовать свой высокий потенциал во взрослой жизни.

Единственный подход, имеющий отношение к личности в целом – обогащенное обучение. Его сутью является ни повышение скорости обучения, ни продолжение традиционных курсов, а принципиально другое содержание, методы и результаты обучения. В связи с этим неудивительно, что метаанализ исследований результатов обогащенного обучения показывает не только позитивное влияние такого обучения на академическую успешность одаренных школьников, но и на их социальное и эмоциональное развитие, которое имеет принципиальное значение в реализации одаренности во взрослой жизни [4]. Понятно, что размер эффекта такого влияния опосредован рядом переменных: и типом обогащенной программы, и особенностями применения, и возрастом школьников и т.п. Тем не менее, основной эффект от таких программ не случаен, т.к. они, фактически, опираются на другое теоретическое основание, понимание одаренности как целостной системы.

Нами было выполнено эмпирическое исследование особенностей развития креативности и мотивации у одаренных младших подростков в условиях творческого междисциплинарного обучения, подтверждающее наличие системных эффектов в случае обогащенного обучения. В срезовом ($n = 100$) и лонгитюдном ($n = 18$) исследовании креативности, определяемой с помощью

методики «Образная и вербальная креативность» [2], мы не выявили статистически достоверной отрицательной динамики креативности (как вербальной, так и невербальной) у одаренных школьников в период между 4-м, 5-м и 7-м классами в условиях обогащенного обучения, в отличие от имеющихся данных, полученных у их сверстников в условиях углубленного обучения. Более того, нами была обнаружена статистически значимая положительная динамика показателя вербальной оригинальности ($p \leq 0,01$) и вербальной разработанности ($p \leq 0,05$) в период между 4-м и 7-м классами. Существенные сдвиги в отдельных показателях свидетельствуют о качественных изменениях креативности у одаренных подростков при сохранении стабильно высокого уровня. Обнаружена также позитивная динамика развития мотивационной сферы одаренных подростков в условиях творческого междисциплинарного обучения: при стабильно высоких показателях внутренней мотивации зафиксировано достоверно значимое снижение показателя внешней мотивации с 40,6 до 35,4 ($p \leq 0,01$) в период между 5-м и 7-м классами (по методике Р. Райан, Т.О. Гордеева).

Полученные нами данные свидетельствуют о благоприятном характере мотивационно-личностного развития одаренных школьников в условиях обогащенного обучения по системе творческого междисциплинарного обучения и вносят вклад в понимание перспектив преодоления кризиса в области обучения и поддержки одаренных детей.

Библиографический список

1. Колангело, Н. Обманутая нация: как школы сдерживают развитие одаренных детей Америки / Н. Колангело, С. Дж. Эссоулайн, М.У. Гросс // Национальный доклад Фонда Темплтона об ускоренном обучении: Translation of the English version of A Nation Deceived, Volume I by 1-800-Translate, an ISO: 9001 certified language service provider, 2004.
2. Шумакова, Н.Б. Психологические условия выявления творческих способностей у одаренных детей младшего школьного возраста / Н.Б. Шумакова // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2011. – Т. 4. – № 3. – С. 5-14.
3. Barab, S.A. Smart people or smart contexts? Talent development in an age of situated approaches to learning and thinking / S.A. Barab, J.A. Plucker // Educational Psychologist. – 2002. – Vol.37. – Pp. 165-182.
4. Kim, M. A Meta-Analysis of the Effects of Enrichment Programs on Gifted Students / Mihyeon Kim // Gifted Child Quarterly. – 2016. – Vol. 60(2). – Pp. 102-116.
5. Plucker, J.A. Research on Giftedness and Gifted Education: Status of the Field and Considerations for the Future / Jonathan A. Plucker, Carolyn M. Callahan // Exceptional Children. – 2014. – Vol. 80, No. 4. – Pp. 390-406.
6. Toward a Global Vision of Gifted Education: An Interview With Michael S. Matthews / Roeper Review, Vol.39, No.2. – Pp. 80-86.

ВЗАИМОСВЯЗЬ КРЕАТИВНОСТИ И МНОГОСТОРОННОСТИ СПОСОБНОСТЕЙ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ¹

Щебланова Е.И.

Москва, Психологический институт Российской академии образования

В современной психологии отсутствует единое общепризнанное определение одаренности, однако большинство специалистов согласны с пониманием одаренности как сложной системы, включающей в качестве важнейших компонентов интеллект, креативность и личностные характеристики, представляющие собой также сложные системы (подсистемы). Развитие одаренности детей в школьном обучении связано с решением вопросов об особенностях их психологической адаптации в школе и возможных трудностях в этом процессе. Данные многих исследований свидетельствуют, что одаренные дети, как правило, адаптируются к школе не менее, а часто даже более успешно, чем в среднем их сверстники. Тем не менее, существуют данные о том, что некоторые из интеллектуально и творчески одаренных детей могут сталкиваться с особыми социальными и эмоциональными проблемами из-за своей одаренности, в частности, из-за своих потребностей в темпе и уровне обучения в соответствии с их высокими способностями, поиске близких по интересам друзей, преодолении чувства непохожести на окружающих и т.д.

Так, данные проведенного нами ранее исследования показали, что одной из наиболее выраженных проблем по самооценкам самих одаренных учащихся была многосторонность их способностей, или мультипотенциальность [2]. С этой проблемой сталкиваются одаренные дети и подростки, обладающие несколькими сопоставимыми по уровню высокими способностями, интересами и достижениями в разных учебных предметах или сферах деятельности [4]. Вследствие этого они могут испытывать трудности при необходимости выбора направления (профиля) в школьном и дополнительном обучении, в профессиональной карьере из множества одинаково привлекательных и доступных для них альтернатив. Специалисты по психологическому консультированию считают, что для многих интеллектуально одаренных учеников такой выбор служит уникальным источником конфликтов и стресса из-за боязни совершить «неправильный» выбор и упустить возможность раскрыть свой потенциал в другой области. Это может приводить к затягиванию процесса принятия решений, метаниям от одного решения к другому или выбору наугад, по случайным обстоятельствам. Можно предположить, что высокая креативность также связана с проблемой многосторонности способностей и выбора сферы реализации одаренности.

В нашем исследовании изучались взаимосвязи креативности с интеллектуальными способностями, проблемами школьной адаптации и социальным статусом одаренных учащихся основной школы. В исследовании

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках проекта № 17-06-00207

участвовали 184 учащихся (84 мальчика и 100 девочек) VIII – XI классов московских гимназий. Возраст испытуемых варьировал от 14,7 до 17,6 лет ($M = 16,2$, $SD = 0,8$). Уровень интеллекта соответствовал IQ от 120 до 145 баллов. Использовались следующие диагностические методики: тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра [3]; вербальные тесты творческого мышления «Необычное использование» объектов «Газета» и «Деревянная линейка» [1]; анкета проблем школьной адаптации, включающая 24 пункта, которые оцениваются учащимися по шкале от 1 до 5 баллов в зависимости от выраженности у них проблем, связанных с многосторонностью способностей, перфекционизмом, завышенными ожиданиями родителей, эмоциональной сверхвозбудимостью, недостаточно сложной учебной программой, трудностями в межличностных отношениях [2]; социометрический статус по номинациям одноклассников для участия в интеллектуальных соревнованиях («интеллектуальные лидеры») или дружеских развлечениях («эмоциональные лидеры»); средняя успеваемость по 7 основным учебным предметам за год. Статистическая обработка результатов проводилась с помощью SPSS 22.

Результаты корреляционного анализа показали слабые, но статистически значимые положительные корреляции ($r = 0,20 - 0,30$, $p < 0,01$) параметров креативности (беглости, гибкости и оригинальности) с параметрами интеллекта (преимущественно вербальными шкалами) и средней успеваемостью, что соответствует данным других исследований. Кроме того, были обнаружены, слабые, но достоверные положительные корреляции всех параметров креативности с выраженностью проблем из-за многосторонности способностей по самооценкам учащихся, а также оригинальности творческого мышления с интеллектуальным (но не эмоциональным) лидерством по номинациям одноклассников: $r = 0,20 - 0,27$, $p < 0,01$.

Для определения различий по показателям вербального интеллекта, самооценок мультипотенциальности, интеллектуального лидерства и успеваемости между учащимися с разным уровнем креативности использовался однофакторный дисперсионный анализ. С этой целью были сформированы примерно равные по численности подгруппы учащихся, значимо отличающиеся уровнем оригинальности творческого мышления ($p < 0,01$ по t-критерию). Эти уровни служили независимыми переменными и получили следующее обозначение: ниже среднего (1); средний (2); выше среднего (3) и самый высокий (4). Post hoc тесты использовались для множественного сравнения этих подгрупп. Результаты продемонстрировали значимое ($p < 0,01$) положительное влияние креативности на все изученные показатели. Однако различия между подгруппами были достоверными ($p < 0,01$) только при сравнении подгрупп с самой низкой и самой высокой креативностью. А именно, в подгруппе 1 показатели вербальных субтестов, самооценок многосторонности способностей, интеллектуального лидерства и успеваемости в школе были значимо ниже, чем в подгруппе 4. Во всех других межгрупповых сравнениях различия не были обнаружены.

Таким образом, данные проведенного исследования демонстрируют положительные взаимосвязи между параметрами творческого мышления (на вербальном материале) и показателями вербального интеллекта (по тесту Р. Амтхауэра), многосторонности способностей (по самооценкам), интеллектуального лидерства (по номинациям одноклассников) и школьной успеваемости интеллектуально одаренных учащихся. Однако эти взаимосвязи были хотя и достоверными, но слабыми, что может объясняться относительной однородностью выборки, поскольку все участники имели IQ выше средневозрастного уровня. Полученные данные могут свидетельствовать о сложности и нелинейности указанных взаимосвязей, так как значимые различия между изученными показателями наблюдались только при сравнении крайних подгрупп с самым высоким и самым низким уровнями креативности. Данные исследования имеют значение для организации психолого-педагогической поддержки одаренных учащихся, но нуждаются в уточнении на более широкой и разнообразной выборке с учетом возраста и пола участников.

Библиографический список

1. *Аверина, И.С.* Вербальный тест творческого мышления «Необычное использование» / И.С. Аверина, Е.И. Щебланова. – М.: Соборъ, 1996.
2. *Щебланова, Е.И.* Психологические особенности школьной адаптации интеллектуально одаренных подростков / Е.И. Щебланова // Вопросы психологии. – 2017. – № 3. – С. 16-27.
3. *Ясюкова, Л.А.* Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (IST): методическое руководство / Л.А. Ясюкова. – СПб: ИМАТОН, 2002.
4. *Muratori, M.C.* Guiding the talent and career development of the gifted individual / M.C. Muratori, C.K. Smith // Journal of counseling and development. – 2015. – V. 93(2). – P. 173-182.

Раздел 2. Индивидуальность

СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ В СВЯЗИ С РАЗНОУРОВНЕВЫМИ СВОЙСТВАМИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ¹

Александрова О.В., Дерманова И.Б.

Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский государственный университет

Совладающее поведение является одним из механизмов адаптации и нормального функционирования субъекта в трудной жизненной ситуации (ТЖС). В современной отечественной литературе совладание рассматривается как один из вариантов защитного поведения, опосредованный различными уровнями и особенностями организации индивидуальности [4]. Множество исследований стратегий совладания, проведенных на различных группах испытуемых и в различных обстоятельствах, свидетельствует в пользу сложной детерминации этого явления. Понимание этих зависимостей может существенно обогатить психологию индивидуальности и очень важно с точки зрения оказания практической помощи людям, попавшим в ТЖС. В частности, в отечественной психологии еще слабо изучен «вклад» различных уровней и отдельных переменных индивидуальности в совладающее поведение взрослых здоровых членов семьи в ситуации жизнеугрожающего заболевания ребенка. Данная ситуация относится к высокострессогенным жизненным ситуациям и может оказывать влияние на все уровни индивидуальности человека. В ответную реакцию на эту ситуацию (способы совладания) также включаются разные уровни интегральной индивидуальности [3].

В данном исследовании мы остановились на рассмотрении только двух групп характеристик, относящихся, по В.С. Мерлину, к разным уровням интегральной индивидуальности – свойств темперамента и характеристик осмысленности жизни. Современные исследования показывают, что экстраверсия соотносится с лучшей адаптацией, пластичностью в поведении человека; в то время как нейротизм – с возбудимостью, тревожностью и т.д. По некоторым данным, нейротизм оказывает наибольшее влияние на выбор стратегий поведения, определяя, в частности, в раннем юношеском возрасте до 50% выборов копинг-стратегий [5]. А нахождение смысла в ТЖС, осознание и оценка целей и возможностей ее разрешения способствуют более конструктивному функционированию человека даже в самых тяжелых жизненных обстоятельствах [6].

Выборка: 132 человека – матери, отцы и др. близкие родственники (от 20 до 60 лет) детей с тяжелыми заболеваниями с неблагоприятным прогнозом для жизни (новообразования, тяжелые генетические и соматические заболевания). Возраст детей от 1 до 18 лет. Все дети не в терминальной стадии заболевания (длительность М = 2,5 года). Методики: тест копинг-стратегий Лазаруса в

¹ Работа поддержана грантом РГНФ 16-06-00307

адаптации Л.И. Вассермана, Е.А. Трифионовой; опросник Г. Айзенка ЕРІ; тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева; авторская анкета для сбора биографических данных.

При исследовании средних значений изучаемых параметров было обнаружено следующее. По параметру «экстраверсия–интроверсия» значения соответствуют среднешкальным ($M = 11,04$); а по фактору «нейротизм» – завышены ($M = 14,33$). Это характеризует испытуемых скорее как эмоционально неустойчивых, с выраженной нервозностью и сниженной адаптацией. Последнее может быть следствием негативного влияния ТЖС.

Более низкие значения в сравнении с нормативной выборкой [2] обнаружены по показателям «СЖО»: «Результат» ($M = 21,58$ против $M = 24,38$; при $p < 0,001$); «Процесс» ($M = 27,53$ против $M = 29,94$; при $p < 0,001$) и «ЛК-Жизнь» ($M = 26,96$ против $M = 29,42$; при $p < 0,01$). Это свидетельствует о сниженном ощущении продуктивности и осмысленности прожитой части жизни; восприятии процесса своей жизни как менее интересного, эмоционально насыщенного и наполненного смыслом; ощущении неподконтрольности собственной жизни, фаталистического отношения к ней.

По показателям совладающего поведения в целом по выборке была обнаружена средняя представленность практически всех видов копингов и их слабая дифференцированность, при некотором преобладании копинга «Бегство-избегание». Это может быть связано с отсутствием четкого выбора модели совладания и являться результатом смятения, которое переживается родственниками ребенка в связи с непредсказуемостью ситуации, крушением планов на будущее и существующей смертельной угрозой для болеющего ребенка. В сравнении с нормативной выборкой [1] обнаружены значимые различия по всем исследуемым параметрам, за исключением копинга «Дистанцирование». В нашей выборке существенно слабее выражены «Планирование решения проблемы» ($M = 48,9$ против $M = 67,8$; при $p < 0,001$) и «Положительная переоценка» ($M = 50,9$ против $M = 56,1$; при $p < 0,001$), а «Бегство-избегание» – наоборот выше ($M = 52,2$ против $M = 45,2$; при $p < 0,001$). Такой профиль совладания может свидетельствовать об истощении психологических резервов, а позитивный смысл иметь только в ограниченный период времени.

Анализ структуры взаимосвязей показателей копинг-поведения с исследуемыми характеристиками индивидуальности обнаружил, что «экстраверсия» соотносится с более конструктивными стратегиями поведения («Положительная переоценка», $r = 0,24$ при $p < 0,01$; «Планирование решения проблемы», $r = 0,20$ при $p < 0,05$), а «нейротизм» – с менее конструктивными («Бегство-избегание», $r = 0,44$ при $p < 0,01$; «Конфронтационный» копинг, $r = 0,34$ при $p < 0,01$; «Принятие ответственности», $r = 0,33$ при $p < 0,01$; «Поиск социальной поддержки», $r = 0,33$ при $p < 0,01$). Таким образом, эмоциональная неустойчивость способствует реагированию в данной ситуации по типу уклонения. «Экстраверсия» соотносится с преодолением проблемы за счет попыток целенаправленного анализа ситуации и выработки стратегии разрешения с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся

ресурсов; либо попыток преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет ее положительного переосмысления, рассмотрения ее как стимула для личностного роста. В то же время разное количество связей свидетельствует о большем влиянии на выбор модели совладания нейротизма (4 связи против 2).

Более высокий уровень осмысленности жизни способствует выбору «Планирования решения» и «Положительной переоценки», отказу от стратегии «Бегство-избегание» (всего 13 связей при $0,01 < p < 0,05$). «Бегство-избегание» соотносится с более низким уровнем осмысленности жизни и ощущением неудовлетворенности своей жизнью в настоящем; восприятием процесса жизни как мало интересного и осмысленного, эмоционально неинтенсивного.

Таким образом, выбор стратегий совладания в ТЖС, связанной с тяжелой болезнью ребенка, в значительной степени определяется свойствами темперамента (в большей степени нейротизмом) и связан со всеми характеристиками осмысленности жизни, т.е. соотносится с разными уровнями индивидуальности.

Библиографический список

1. *Исаева, Е.Р.* Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни / Е.Р. Исаева. – СПб: Изд-во СПбГМУ, 2009.
2. *Леонтьев, Д.А.* Тест смысложизненных ориентации / Д.А. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Смысл, 2000.
3. *Мерлин, В.С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986.
4. *Сергиенко, Е.А.* Субъектная регуляция совладающего поведения // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2008. – С. 63-83.
5. *Хазова, С.А.* Темперамент в трудных жизненных ситуациях // Психология и практика: Сборник научных статей / под ред. Т.Л. Крюковой, С.А. Хазовой. – Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2006. – С. 32-43.
6. *Чернов, Д.Ю.* Осмысленность как самостоятельное понятие и его место в системе наук о человеке / Д.Ю. Чернов // Ученые записки СПбГИПСР. – 2010. – Т.14 – № 2. – С.52–56.

РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ШКОЛЫ В ИНТЕГРАЦИОННОМ ПРОЦЕССЕ НАУЧНОГО ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ О ЛИЧНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ШКОЛЫ

Аликина Е.Л.

Усть-Качка, Усть-Качкинская средняя школа

Одним из основных положений новых федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) является индивидуализация образования, то есть осознание каждым педагогом индивидуальности каждого ребенка, независимо от того, на какой ступени образования он находится, какую образовательную программу он осваивает. Осуществление данного положения невозможно без интеграции научного психолого-педагогического знания о личности и индивидуальности в современное образовательное пространство. В Пермской школе интегральной индивидуальности накоплен огромный научный материал. Ряд исследований на этапе перехода на новые ФГОС приобретают особую актуальность (А.А. Волочков, 2002; Е.В. Щербакова, 2005; А.В. Краснов, 2012; Ю.С. Шведчикова, 2002). Результаты исследований, посвященные стилю деятельности, в том числе индивидуальным особенностям учебной деятельности [2], а также полученные в направлении психологии познания индивидуальности человека [1; 3], могут быть применены как основа создания методических материалов для психологического сопровождения педагогов.

Как показывает практика, и подтверждают исследования [4], наибольшие затруднения в процессе внедрения новых образовательных стандартов среди участников образовательных отношений испытывают именно педагоги. Основные проблемные моменты в деятельности педагогов вызваны не технологическими вопросами, системно представленными в комплексных методических пособиях, которыми подготовленный современный педагог овладевает самостоятельно или во время курсовой подготовки. А в первую очередь вопросами психологической готовности педагогов видеть в каждом ребенке индивидуальность, работать с каждым ребенком, учитывая его индивидуальные особенности, необходимостью выйти за рамки классно-урочной системы, находясь в стандартном кабинете со стандартным классом.

Традиционная курсовая подготовка не решает обозначенной задачи, так как направлена в первую очередь на повышение предметных компетенций педагога. Именно проблема психологической перестройки и приобретение новых профессиональных компетенций является краеугольным камнем при переходе на новые стандарты. Самостоятельно с этим вызовом может справиться незначительная часть педагогов, тогда как для перехода на новый качественный уровень образования количество педагогов с психологической готовностью должно составлять 70-80%. Если учесть, что возрастной ценз педагогических работников составляет не менее 50 лет, то сложность

обозначенной задачи увеличивается. Таким образом, вырисовывается необходимость психолого-педагогического сопровождения педагогических работников образовательной организации в процессе перехода на новые образовательные стандарты.

Актуализируя проблему необходимо подчеркнуть, что педагоги-стажисты нуждаются не в голом теоретическом материале, для работы с ними необходимы «практикоориентированные» технологии, в том числе тренинговые, направленные на развитие процессов самопознания, самопонимания, самопринятия, самовыражения и самореализации, а также познания, понимания, принятия, помощи и поддержки Другого» [5]. Именно в таком ключе, на наш взгляд, наиболее эффективно реализовывать интеграцию научного психолого-педагогического знания о личности и индивидуальности в современное образовательное пространство.

Интегрирующим звеном при передаче новых знаний педагогам должны, в соответствии с функциональными обязанностями, и могут, в соответствии с квалификационным уровнем, выступать специалисты социально-психологической службы образовательной организации – в основном это педагоги-психологи, социальные педагоги. Площадкой для их обучения наиболее удобно рассматривать, традиционно существующие районные методические объединения (РМО). Таким образом, представляется следующая структура интеграции научного психолого-педагогического знания о личности и индивидуальности: трансформация научных разработок в практикоориентированные технологии, трансляция нового знания специалистам сопровождения образовательных организаций на уровне РМО, передача специалистами сопровождения нового знания педагогам на уровне образовательной организации. Предлагаемая структура имеет ряд преимуществ и решает несколько задач. Во-первых, формируются новые необходимые компетенции у большинства педагогов образовательной организации; во-вторых, происходит повышение квалификации специалистов сопровождения через овладение ими новыми тренинговыми технологиями; в-третьих, возрастает актуальность РМО как средства повышения профессионального роста; в-четвертых, соответственно, обратная связь между «наукой и практикой» при системной работе получит необходимое ускорение. В построении данной структуры взаимодействия прослеживаются некоторые сложности в первую очередь организационного и финансового порядка. Однако при наличии взаимного интереса у участников образовательного пространства плодотворное сотрудничество возможно.

В заключение необходимо подчеркнуть, что роль специалистов службы сопровождения в интеграцию научного психолого-педагогического знания о личности и индивидуальности в современное образовательное пространство является двухсторонней:

- актуализировать потребность в новых знаниях у практикующих педагогических работников;

- формулировать и транслировать запросы из практической педагогической плоскости в научное сообщество.

Библиографический список

1. *Аликина, Е.Л.* Познание матерью индивидуальности ребенка в зависимости от характеристик семейной среды: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Е.Л. Аликина. – Екатеринбург, 2015.
2. *Вяткин, Б.А.* Индивидуальность и стиль учения растущего человека. Книга для родителей и учителей / Б.А. Вяткин, О.С. Самбикина. – Пермь, 2016.
3. *Жданова, С.Ю.* Психология познания индивидуальности человека / С.Ю. Жданова. – Пермь, 2005.
4. *Петунин, О.В.* Готовность учителей к реализации ФГОС среднего общего образования / О.В. Петунин // Молодой ученый. – 2016. – № 13.3. – С. 71-74.
5. *Фалунина, Е.В.* Психолого-педагогическая модель системы подготовки будущих учителей к работе в пространстве современного образования: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Е.В. Фалунина. – М., 2012.

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ ПРИ САХАРНОМ ДИАБЕТЕ

Атаманов В.М.

Пермь, Пермский государственный
медицинский университет им. академика Е.А. Вагнера
Министерства здравоохранения Российской Федерации

Пациенты с сахарным диабетом 1-го типа (СД-1) по-разному реагируют на возникновение и развитие заболевания. Психологические особенности, оценку природы человеческой индивидуальности, как сложной интегральной системы, мы проводим с позиций концепции метаиндивидуального мира Л.Я. Дорфмана, выросшей из теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина [1; 2; 6]. Понятие адаптации (приспособления) организмов к среде обитания занимает центральное место в эволюционной теории Ч. Дарвина [7]. Развитое мышление людей позволяет лучше решать задачи своей адаптации, и обеспечивать адекватное положительное развитие. Познавательные, психологические механизмы позволяют личности, интегральной индивидуальности реализовать механизмы копинга (совладания) в условиях заболевания [4,7].

Целью работы явилась оценка возможных факторов снижающих адаптацию у пациентов с СД-1.

Материал и методы. Проведено клиническое и психологическое обследование 173 больным СД-1, средний возраст $35,7 \pm 5,4$ года, которых мы

разделили по гендерному признаку: 1-я группа – 74 мужчин СД-1 (длительность заболевания $13,65 \pm 0,10$ года) и 2-я группа 99 женщин с СД-1 (длительность болезни $13,34 \pm 1,04$ года). Контрольные группы составили 44 здоровых близкого возраста, разделённых по половому признаку: 3-я группа 29 мужчины и 4-я группа 35 женщины. Больных СД-1 обследовали вначале во время лечения и обучении в школе сахарного диабета, тестировали на уровень знаний и умений по анкете предложенной Российским эндокринологическим центром сразу после обучения, а повторно через год [8]. Полиmodalный Я определяли с помощью Пермского вопросника Я (ПВЯ) предложенного Л.Я. Дорфманом и соавторами [3]. Использовали методику Г. Айзенка [5], согласно которой можно оценить структуру личности, состоящую из 3-х факторов, определяемых по шкалам: экстраверсии – интроверсии (15 и выше баллов – экстраверт, 7 и ниже баллов – интроверт), нейротизма и психотизма. До обучения в школе диабета справились с опросником 32% пациентов. После обучения ориентировались в проблеме диабета и соблюдали рекомендованные нормы около 95% пациентов 1-й, и 92 % 2-й группы. Через 1 год после обучения сохранили компетентность в вопросах СД-1 (ответили на 70% и более вопросов) только 27% - в 1-й, и 33% больных во 2-й группе.

Оценивая шкалы «интраверсия – экстраверсия» нами не выявлено достоверных отличий между СД-1 и контрольными группами. При сравнении мужских групп выявлено достоверное преобладание субmodalностей Я-авторского и Я-превращенного над Я-воплощенным и Я-вторящим, как в группе вмешательства (1-я), так и контрольной (3-я), а также достоверное повышение Я-вторящего в группе с СД-1 в сравнении с контролем ($31,7 \pm 0,9$ в 1-й, и $27,1 \pm 0,8$ балла в 3-й группе). По остальным субmodalностям отличий между группой СД и контрольной найдено не было. При оценке мужской группы СД-1, в сравнении с контрольной, выявлено достоверное повышение по шкале психотизма ($8,08 \pm 1,0$ баллов) по сравнению с контрольной группой ($5,63 \pm 1,19$ баллов). Других отличий по методике Айзенка среди мужчин найдено нами не было. Во 2-й и 4-й женских выявлено достоверное преобладание Я-превращенного в сравнении с мужскими группами. По проявлениям субmodalностей достоверных отличий между женскими группами (2 и 4) выявлено не было. В женской группе наблюдения СД-1 найдено увеличение по шкале нейротизма ($14,35 \pm 0,45$ балла при контроле $12,50 \pm 0,56$).

При анализе субmodalностей мужской и женской групп СД нами обнаружены достоверные изменения: повышение Я-авторского в мужской (в 1-й - $40,8 \pm 1,2$ балла) в сравнении со 2-й ($36,5 \pm 1,0$ балла), а также и Я-вторящего (в 1-й $31,7 \pm 0,9$ балла, а во 2-й группе – $26,5 \pm 1,1$ балла, $p < 0,05$). В контрольных группах достоверная разница только по Я-авторскому (3-я группа - $40,31 \pm 0,94$, а в 4-й группе - $36,2 \pm 1,1$ балла, $p < 0,05$). При оценке динамики субmodalностей за 1 год в мужской группе, после проведения обучения для больных СД и лечения, найдено достоверное снижение Я-авторского ($40,8 \pm 1,2$ до $37,0 \pm 1,1$ балла) и повышение Я-превращенного ($38,0 \pm 1,2$ до $42,4 \pm 1,3$

балла). При сравнении динамики субмодальностей в женской группе СД за год выявлено только достоверное снижение Я-авторского ($37,9 \pm 1,1$ до $34,1 \pm 1,2$ балла, $p < 0,05$), в остальном – без динамики. Пациенты с высоким уровнем нейротизма, психотизма, как мужчины, так и женщины, преимущественно проявлялись субмодальностями Я-превращенное, Я-вторящее, характеризовались низким усвоением программы школы диабета.

Результаты и обсуждение. В.С. Мерлин считал, что исследование человеческой индивидуальности должно быть целостным, интегральным, междисциплинарным [6]. Понятие «интегральное» характеризует прежде всего иерархически упорядоченную, организованную структуру индивидуальных свойств [1]. Патологическая, психологическая реакция на болезнь (нейротизм, психотизм) может являться фактором риска различных заболеваний, наравне с лишним весом, гипергликемией, повышенным уровнем холестерина. Возникает необходимость освоения способов совладания с трудностями жизни (развития, формирования совладающего интеллекта) позволяющего пациенту адаптироваться к условиям жизни «вместе» с сахарным диабетом [4; 7].

Выводы: Ухудшение адаптации при СД-1 во многом можно объяснить значительным снижением усвоения (не использованием) в практике знаний полученных в школе сахарного диабета, что может быть и следствием повышенного уровня нейротизма, психотизма у пациентов. Преобладание Я-вторящего и Я-превращенного среди больных СД-1 является предрасполагающим фактом ухудшающим адаптацию при СД-1.

Библиографический список

1. Дорфман, Л.Я. Проблема целостности в теории интегральной индивидуальности / Л.Я. Дорфман // Полисистемное исследование индивидуальности человека / Под ред. Б.А. Вяткина. – М., Per Se, 2005. – С. 91-112.
2. Дорфман, Л.Я. Интегральная индивидуальность, Я-концепция, личность / Л.Я. Дорфман. – М., Смысл, 2004.
3. Дорфман, Л.Я. Новая версия Пермского вопросника Я / Л.Я. Дорфман с соавт. // Творчество в образовании, культуре, искусстве / Ред. колл. Е.А. Малянов, Л.А. Шипицина, Л.Я. Дорфман, С.И. Корниенко, К. Мартиндейл. – Пермь, изд-во ПГИИК, 2000. – С.179-183.
4. Либина, А.В. Совладающий интеллект / А.В. Либина. – М., Эксмо, 2008.
5. Методика Айзенка – EPQ / Практическая психодиагностика. – Составитель Д.Я. Райгородский. – Самара, БАХРАХ-М, 2007. – С.121-132.
6. Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. – М., Педагогика, 1986.
7. Налчаджан, А.А. Психологическая адаптация / А.А. Налчаджан. – М., Эксмо, 2010.
8. Терапевтическое обучение больных сахарным диабетом / И.И. Дедов, Е.В. Суркова, А.Ю. Майоров, Г.Р. Галстян, А.Ю. Токмакова. – М., 2004.

КОМБИНАТОРНАЯ ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ

Балин В.Д.

Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский государственный университет

Психофизиология накопила обширный эмпирико-теоретический материал, позволяющий описывать *механизмы* возникновения психических явлений. Если нервная система – это «черный ящик», на входе которого имеются сигналы из окружающей среды, а на выходе – психические явления, то данную ситуацию можно рассматривать с двух позиций.

1. Микроподход. Сигналы из внешней среды взаимодействуют с нейронными сетями. Совокупности клеток на выходе дают нам некие сочетания нейронов, выполняющие функции по переработке информации (это — психические явления). При таком подходе мы идем от нервных клеток и впоследствии гадаем, какому психическому явлению соответствуют эти совокупности?

2. Макроподход. Сигналы из внешней среды *каким-то образом* взаимодействуют с нервными клетками (не важно, как и с какими), но важно то, что на выходе мы имеем некие конструкторы, психические явления: готовые психологические механизмы взаимодействия человека со средой. Сочетание таких конструкторов дает нам адаптивное поведение. К настоящему времени накоплен и описан в литературе богатый арсенал таких механизмов. Такой подход можно назвать **конструктивной (комбинаторной) психофизиологией**.

Предлагаемый метод требует «конструирования» психических явлений из некоторых исходных элементов. Эту совокупность исходных элементов можно назвать алфавитом, на основе которого можно строить то или иное психическое явление. В связи с этим возникают два вопроса: 1. Каков состав и природа этих элементов? 2. Какие законы управляют формированием психических явлений из существующего алфавита элементов?

Состав элементов

В качестве таковых предлагается взять известные физиологические механизмы. Вот некоторые из них.

1. Сканирующая функция α -ритма. Согласно ей, в нервной системе имеется некий сканер, который квантует поступающую извне информацию на порции, длительностью по 100 мс.

2. Нервная модель стимула Е.Н. Соколова. В нервной системе существует модель стимула, но она не точна. Вновь поступающий стимул вызывает сравнение существующей модели с вновь формируемой, рассчитывается некая Δ (разность наличной информации и вновь пришедшей). Чем больше Δ , тем сильнее выражена ориентировочная реакция (ОР). Каждое очередное предъявление стимула вызывает уточнение сформированной нервной модели, так что с каждым разом Δ становится все меньше и меньше, а ОР, соответственно, также редуцируется, в итоге Δ становится равной нулю, а вслед за этим исчезает и ОР.

3. *Модульный принцип* организации нервной системы. При описании строения нервной системы известен так называемый модульный подход. Согласно Г. Шеперду, можно говорить о 5 уровнях организации нервной системы: а) микросети — нижний уровень организации нервных сетей; его образуют отдельные синапсы с их пре- и постсинаптическими структурами; б) локальные сети — их образуют коллатерали проводящих путей и интернейроны; в) локальные модули — колонки, клубочки, ядра, ганглии; г) поля и доли коры; д) полушария. Для нас главным в данном случае является то обстоятельство, что каждый модуль — это устройство для интеграции информации, поступающей в нервную систему по разным путям. Выражаясь математическим языком, модуль высчитывает инвариантные характеристики разнохарактерных потоков информации. Таким образом, нервная система противостоит неопределенности окружающей среды, выискивая в изменяющейся среде устойчивые (т.е. инвариантные) сочетания признаков, что делает среду устойчивее, и что делает возможным, в свою очередь, адаптацию к ней.

4. *Охранительное (запредельное) торможение*. Это комплекс явлений, возникающих в нервных клетках при перегрузках. Выполняет защитную функцию.

5. *Механизм регуляции взаимодействия фигуры и фона («Фигура-фон»)*. Пара терминов, используемых для описания перцептивной связи между объектом фокусирования (фигурой) и остальной частью перцептивного поля (фоном). Фигура обычно имеет форму или структуру и выступает вперед из фона. Фон выглядит относительно однородным и как бы отодвинутым назад, за фигуру. В психологии личности в качестве фигуры (гештальта) могут выступать желание, чувство, мысль, которые в данный момент преобладают над всеми остальными желаниями, чувствами, мыслями. Фоном здесь выступают второстепенные в данный момент потребности. Известен главный закон фигуры и фона: «Все, что не осознается субъектом (самим человеком) — уходит в фон. Все, что ему необходимо — становится фигурой».

Существуют два типа регуляции: нервная и гуморальная. Основные отличия нервной регуляции от гуморальной следующие: нервный сигнал целенаправленный, быстрый; краткий (фигура). Гуморальный сигнал, т.е. молекулы гормона, распространяется с током крови по всему организму (т.е. действие гормона носит генерализованный характер). Гуморальный сигнал медленный (фон).

Известны и другие пары, которые можно отнести к такому же классу явлений: «Пирамидная нервная система» (фигура) и «экстрапирамидная» (фон). В КГР выделяют тоническую (фон) и фазическую активность (фигура). В ЭЭГ различают высокие и низкие частоты. Низкие частоты характеризуют активационный статус индивида, высокие — рисунок (паттерн) актуального состояния. Другие примеры: симпатика-парасимпатика (деятельность вегетативной нервной системы), билатеральная асимметрия, (одно полушарие в какой-то момент времени регулирует «фигуру», а в другой — «фон»), и т.п.

Видно, что сказанное характеризует какой-то общий принцип организации работы нервной системы и психики. Почему же в устройстве мозга и психики так часто встречаются случаи, которые мы условно называем «фигура-фон»?

Видимо, многослойная организация разных систем организма позволяет кодировать большие массивы информации. Фон (общий слой) хранит родовые характеристики поступающей информации, фигура – видовые и типовые. Такая организация хранилища позволяет хранить больше информации при минимальных рисках ее искажения.

6. *Детектор ошибок Н.П. Бехтеревой.* В нервной системе есть механизм, суть которого состоит в сравнении реального состояния окружающего или внутреннего мира субъекта с условной моделью, содержащейся в краткосрочной или долгосрочной матрице памяти.

Можно назвать и другие механизмы-атомы, из которых возможно «конструировать» психические явления. Одна из задач психофизиологии – формировать арсенал таких механизмов.

Законы объединения элементов в целое

В математике известно направление, которое обозначается словом комбинаторика. Термин «комбинаторика» был введен в математический обиход Лейбницем. *Комбинаторика* – область математики, изучающая вопросы о том, сколько различных комбинаций, подчиненных тем или иным условиям, можно составить из элементов, принадлежащих данному множеству. Применительно к нашему случаю, задача звучит так: какое сочетание элементов (физиологических механизмов) позволяет сконструировать некоторую совокупность (конфигурацию) этих элементов, выполняющих функцию адаптации к среде и каким образом? Если у такого сочетания элементов обнаруживается функция адаптации к среде, то его можно назвать психическим явлением.

Таким образом, *комбинаторная психофизиология* позволяет не только найти физиологические корни психических явлений, но и позволяет уточнить понятие границы между психическим и физиологическим явлениями. Все вместе, кроме этого, позволяет создать в будущем новую классификацию психических явлений на основе определения способа объединения элементов (физиологических механизмов) в целостную структуру, имеющую свою адаптивную функцию.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Богомягкова О.Н.

Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Образование в современной России интегрирует ценности мирового сообщества, инновации федерального уровня, опыт научных школ, личность и индивидуальность субъектов образовательного процесса. В связи с этим особую актуальность приобретают формы организации образования, обеспечивающие развитие активности человека, индивидуализацию и формирование образовательных компетенций. Интенсификацию обучения можно считать одним из перспективных направлений активизации учебной деятельности. Интенсификация познавательной деятельности заключается в том, что «в каждый момент времени неизменное или даже меньшее количество усилий субъекта приводит в движение все большую массу прошлого знания, воплощенного в более совершенных средствах познавательной деятельности, создает при меньших затратах все большее количество продукта познания» (И.С. Морозова). Сильнейшим социальным регулятором образовательной деятельности, главным механизмом ее интенсификации является субъектность. Как справедливо отмечает Е.Н. Волкова, субъектность выражает определенную позицию личности и раскрывает те характеристики личности, которые определяют ее отношение к деятельности [2]. Атрибутами субъектности, влияющими на интенсификацию познавательной деятельности, являются: активность, сознательность, ответственность, высокая самооценка, готовность к саморазвитию и самоуправлению, самомотивация.

Проблема исследования заключена в низкой мотивации обучающихся школ, вузов, в стремлении формализовать интеллектуальную задачу (приоритет тестовых форм работы), в отсутствии интереса к сущности предмета (темы), поверхностные представления и отсутствие понятийного аппарата, дефицит аналитического мышления, суждений и умозаключений в коммуникативной и познавательной деятельности обучающихся.

Зарождение понятия «мотивация» связывают с А. Шопенгауэром [1]. Авторы существующих в настоящее время теорий придерживаются двух точек зрения: 1) мотивация – это совокупность мотивов или факторов, которые составляют индивидуальную систему мотивов; 2) мотивация – это динамическое образование, процесс, механизм, т.е. система действий по активизации мотивов определенного человека. В первом случае мотивация рассматривается как система факторов, детерминирующих поведение и деятельность (В.Н. Мясищев; Ж. Годфруа, К. Мадсен, К.К. Платонов), как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее его направленность, т.е. как весь комплекс факторов, направляющих и побуждающих поведение человека (П.М. Якобсон). Дж. Аткинсон, А. Маслоу

рассматривают ее как особую сферу, включающую в себя потребности, мотивы, цели, интересы в их сложном переплетении и взаимодействии. Во втором случае – это процесс образования, формирования мотивов, характеристика этого периода образований и преобразований, т.е. процесс психической регуляции конкретной деятельности (М.Ш. Магомед-Эминов, В.С. Мерлин). Мотивация трактуется и как процесс детерминации активности человека и животных, формирования побуждения к действию или деятельности (А.Б. Орлов).

Мы рассматриваем мотивацию как динамический процесс непрерывного выбора и принятия решений на основе взвешивания поведенческих альтернатив, который объясняет целенаправленность действия, организованность и устойчивость целостной деятельности, направленной на достижение образовательной цели, выступает как побуждение к действию определенным мотивом.

В отношении категорий «активность» и «деятельность» существуют разные научные подходы (И.А. Джидарьян, 1988; А.В. Брушлинский, 1992; К.А. Абульханова-Славская, 1991; А.А. Волочков, 1997, 2007), и все они существенным фактором успешности в проявлении активности и реализации деятельности определяют мотивацию, самомотивацию субъекта. Однако современная наука неоднозначно относится к терминологии «образовательная активность», «учебная активность», «познавательная активность». А.Н. Леонтьевым предложена, по существу, формула активности: «Внутреннее (субъект) воздействует через внешнее и этим само себя изменяет» [3]. К.А. Абульханова-Славская, С.Л. Рубинштейн рассматривают природу активности как инициативу, внутреннюю потребность индивида в эффективном освоении внешней деятельности, самовыражении относительно внешнего мира. В.Д. Шадриков утверждает, что эффект мотивации должен носить двойственный характер. С одной стороны, мотивация должна направлять активность субъекта деятельности и проявляться в программах поведения, а с другой стороны, она воздействует на энергетические процессы, обеспечивающие деятельность. Уникальная особенность учебной деятельности, особенно на раннем этапе, заключается в распределенности мотива-цели между ребенком и взрослым: мотив ребенка, а цель взрослого. Этот тезис во всей своей фундаментальности представлен в трудах В.Д. Шадрикова. На определенных этапах обучения эта цель может передаваться от учителя к ученику на основе развития процессов самопознания. Несомненно, что цель реализации потенций человека должна доминировать и на каждом уроке, именно через призму данной цели должен строиться индивидуализированный учебный процесс.

Отношение к деятельности определяется мотивацией субъекта, что обращает на себя внимание в части организации социальных условий, обеспечивающих интериоризацию внешней мотивации во внутриличностную структуру мотивов. Возможности саморазвития, самовоспитания и самообучения становятся предметом исследования возрастно-

психологического, деятельностного, личностно-ориентированного подхода. Зарубежная и отечественная психология, социальная педагогика и юриспруденция все больше акцентируют внимание на социальных условиях, в которых реализуются воспитательно-образовательные задачи. В этом контексте факт социально-психологической безопасности образовательной и семейной системы является тем условием, которое обеспечивает личность необходимым ресурсным фондом.

В рамках исследования мы исходим из того, что существует взаимосвязь между активностью субъекта в образовательной деятельности и его внутриличностной мотивацией (самотивацией). При этом, стимулирующим механизмом активации деятельности и мотивационной сферы личности является социальное окружение: семейная система и образовательное пространство. В условиях психологического комфорта и безопасности субъект имеет потенциал актуализировать ресурсы саморазвития.

Гипотеза исследования. Мы предполагаем, что можно смоделировать образовательный процесс таким образом, что при условии его психологической безопасности педагог (вне зависимости от профиля его профессиональной деятельности) сможет стимулировать активность учащихся в освоении образовательной программы, их субъектную позицию, инициативу в процессе освоения учебного курса, ответственность в выполнении научных проектов и сдачи аттестационных испытаний.

В рамках поставленной гипотезы можно определить цель исследования: создание образовательного пространства, в условиях которого повысится активность обучающихся в образовательной деятельности.

Комплекс диагностических процедур позволяет организовать констатирующий эксперимент и на основе его результатов спланировать, адаптировать программу формирующего эксперимента с целью повышения образовательной активности школьников и студентов.

Научная значимость исследования связана с выстраиванием теоретического концепта интенсификации в триаде с психологией личности и психологической безопасностью среды.

Исследование имеет прикладную значимость прежде всего для педагогов, которые ежедневно сталкиваются с апатией, пассивностью, игнорированием, пренебрежением, обесцениванием обучающимся образовательного процесса и призвано помочь установить конструктивный диалог, избежать прокрастинации в решении образовательных задач, повысить академическую успеваемость и учебную дисциплину.

Библиографический список

1. *Ильин, Е.П.* Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2002.
2. *Лаврентьева, Н.Б.* Интенсификация учебно-познавательной деятельности студентов в процессе использования педагогических

- технологий / Н.Б. Лаврентьева, Ю.В. Попов // Ползуновский вестник. – 2005. – № 1. – С. 280-286.
3. *Шадриков, В.Д.* Психология деятельности человека / В.Д. Шадриков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОТИВАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: ПОЛОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ

Вартанова И.И.

Москва, Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова

Как известно, к индивидуальным различиям относятся помимо базальных (свойства нервной системы, темперамент, характер и т.д.) еще и программирующие свойства личности, определяющие динамику и содержание поведения (мотивы, эмоции, мировоззрение и др.). Диагностика этих личностных особенностей имеет большое значение в прикладной психологии, в частности в школьном обучении, так как позволяет прогнозировать поведение учащихся и повысить эффективность обучения. Эти индивидуальные особенности личности в значительной степени определяется половой спецификой и проявляются в мотивации учебной деятельности.

В исследованиях [3, 4, 6] были получены результаты, свидетельствующие о различиях психологических характеристик подростков разного пола. Соответствующие психологические различия проявляются, в частности, в мотивационной сфере. Обнаружено также, что одни и те же личностные характеристики, выявляемые известными вербальными психодиагностическими методиками, несут для мужчин и женщин различный психологический смысл [2].

Выявление половой специфики мотивации в старшем школьном возрасте представляется важной проблемой, как для понимания структуры личности, так и механизмов ее развития в ходе школьного обучения.

Цель данной работы – выявить половую специфику мотивации (мотивационного профиля) старшеклассников к учебе.

Методика

1) Для исследования вариантов мотивировок (мотивации) учебной деятельности был разработан специальный опросник [1]. В него вошли 70 утверждений, отражающие возможные варианты мотивировок учебы в школе в настоящем и отношения к профессиональному будущему, степень согласия с каждым утверждением оценивалась по 5-балльной шкале.

В опросе добровольно (при согласии родителей) приняли участие школьники 9-11 классов (возраст от 15 до 17 лет) двух школ г. Москвы с

традиционной парадигмой обучения: по методике опрошены 198 человек, в том числе 105 мальчиков и 93 девочки.

Результаты

В результате факторного анализа полученных ответов опросника по всей выборке в целом было выделено четыре фактора, которые получили следующую интерпретацию. Фактор 1 – мотивация аффилиации (признание, одобрение, авторитет). Фактор 2 – познавательная мотивация (ориентация на процесс познания, на решение сложных задач и преодоление трудностей). Фактор 3 – прагматическая мотивация (учеба как долг, как необходимость для продолжения учебы и успешной карьеры в будущем). Фактор 4 – мотивация общения (ориентация на группу). Факторный анализ, проведенный по двум группам – для мальчиков и девочек отдельно, показал следующее. С одной стороны, интерпретация факторов по отдельным группам обнаружила определенное сходство с общегрупповыми факторами: все четыре фактора можно в целом интерпретировать как фактор аффилиации (одобрения и признания в коллективе) (1), фактор познавательной мотивации (2), прагматической мотивации (3) и общение (ориентация на групповую работу) (4). Но, с другой стороны, содержание первого и третьего факторов наполнено несколько по-разному для мальчиков и девочек. Так в фактор прагматической мотивации, кроме общих для всех высказываний о пользе учебы для будущей карьеры, для мальчиков это ассоциировано еще и с достойным местом среди товарищей, тогда как для девочек в этот фактор входит учеба как долг и обязанность, а успешное будущее связано с необходимостью хорошо учиться.

Для мальчиков в фактор аффилиации (одобрения, уважения и признания в коллективе) (1), кроме собственно престижных (связанных с авторитетом), входит много утверждений про одобрение родителей, учителей и одноклассников, а также ответственностью перед ними, т.е. признание в коллективе скорее связано с принятием и одобрением. У девочек же признание в коллективе связано с потребностью в самоутверждении и проявляется в стремлении к престижу, желании заметно отличаться от других, быть лучше остальных, привлекать к себе особое внимание. Содержательно у девочек, в отличие от мальчиков, в данном типе мотивации помимо наличия мотива уважения и признания, преобладает мотив самоутверждения через конкуренцию (быть лучше остальных). В других исследованиях отмечается, что у девочек-подростков отношение к учебе обусловлено стремлением к успешности при изучении школьных предметов, а у мальчиков – внешней мотивацией (занять определенное положение, заслужить похвалу и уважение) [4; 5]. Как отмечается в [2], если мужчины ощущают себя «в порядке», будучи интегрированными в группу при значимости собственной роли в достижении успеха, то женщинам присуща способность к эмоциональному, привлекающему внимание окружающих, выразительному самопредъявлению [2], что в соответствии с полученными данными, наблюдается уже в подростковом возрасте.

В содержании познавательной мотивации (фактор 2) и в общении (ориентации на группу сверстников, фактор 4) существенных различий для мальчиков и девочек не обнаруживается.

Таким образом, выявлена половая специфика мотивационного отношения к учебе, которая заключается в том, что мотивация аффилиации у мальчиков помимо одобрения и признания дополняется еще мотивом долга и ответственности, тогда как у девочек, в отличие от мальчиков, в составе данной мотивации помимо наличия мотива уважения и признания, преобладает мотив самоутверждения. В тоже время для девочек, в отличие от мальчиков, в прагматическом мотиве успешное будущее связано не только с необходимостью хорошо учиться, но дополняется мотивом долга и ответственности. Выявленные закономерности позволяют более дифференцированно и эффективно осуществлять психологическую поддержку воспитательной работы в школе, что обеспечит качество образовательного процесса.

Библиографический список

1. *Вартанова, И.И.* Мотивация и стиль атрибуции старшеклассников // ОТ ИСТОКОВ К СОВРЕМЕННОСТИ: 130 лет организации психологического общества при Московском университете / Сборник материалов юбилейной конференции в 5 томах. Том 4 / Отв. ред. Богоявленская Д.Б. – М.: Когито-Центр, 2015. – С. 98-100.
2. *Визгина, А.В.* Проявление личностных особенностей в самоописаниях мужчин и женщин / А.В. Визгина, С.Р. Пантилеев // Вопросы психологии. – 2001. – № 3. – С. 91-100.
3. *Каган, В.Е.* Стереотипы мужественности-женственности и образ Я у подростков / В.Е. Каган // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 53-62.
4. *Кудинов, С.И.* Полоролевые аспекты любознательности подростков / С.И. Кудинов // Психологический журнал. – 1998. – Т.19. – № 1. – С.26-36.
5. *Собкин, В.С.* Динамика мотивационно-целевых трансформаций учебной деятельности у учащихся основной школы / В.С. Собкин, Е.А. Калашникова // Вопросы психологии. – 2015. – № 3. – С. 3-15.
6. *Юферева, Т.И.* Образы мужчин и женщин в сознании подростков / Т.И. Юферева // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 84-90.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ НАВИГАЦИЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ СИСТЕМНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Вихман А.А., Смирнов Д.О., Шведчикова Ю.С.

Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Современное образование признает значимость активной, субъектной позиции учащегося и инициирует появление личностно-ориентированного обучения, одним из аспектов которого является вариативность образования, раскрываемая в построении для ученика индивидуального образовательного маршрута (траектории). О необходимости индивидуализации и вариативности педагогического процесса заявляется в научной среде [1; 3] и декларируется как важная задача в программах развития системы образования [5].

С.А. Вдовина и И.М. Кунгурова обозначают три направления реализации индивидуальной образовательной траектории учащихся: содержательное, деятельностное и процессуальное. Содержательное направление акцентирует внимание на сути образовательных программ и особенностях учебных планов, дающих возможность ребенку индивидуализироваться в соответствии с его возможностями и интересами. Деятельностное направление, по мнению авторов, фокусируется на современных педагогических технологиях в целях поддержания вариативности обучения. Наконец, процессуальное направление связано с масштабом (класс, параллель, вся школа) и организационным аспектом педагогического процесса [2]. Последнее особенно актуально, так как реализация системного принципа в образовании и построение системных моделей индивидуализации обучения объединяет традиционные образовательные практики и инновационные научные разработки.

Опыт реализации системных моделей индивидуальных образовательных траекторий накоплен в рамках работы некоторых инновационных школ. Позитивный опыт масштабного подхода к индивидуализации демонстрируют «Умная школа» (М. Сартан), «Школа-парк» (А.М. Гольдин), школа «Апельсин» (Д. Зицер) и некоторые другие. В рамках высшего образования системный подход к построению индивидуальных образовательных маршрутов реализован в Институте психологии ПГГПУ [4]. Стоит отметить, что реализация модели «свободного образования» в обычной массовой школе сопряжена с серьезными материальными и человеческими затратами. Нужна промежуточная модель системной индивидуализации образовательных маршрутов и такой моделью может выступать «Образовательная навигация».

Образовательная навигация – это совокупность инструментов, алгоритмов, механизмов, позволяющих произвести ориентирование субъекта в образовательном пространстве (осуществить образовательную навигацию) и реализовать выбор образовательного маршрута на основе осознания собственных возможностей и интересов.

Системообразующим фактором построения образовательной навигации выступает потребность субъектов образовательного процесса иметь ясные

ориентиры для самостоятельного построения образовательной траектории. Компетентностный подход признает знание не самоцелью образования, а выступает одним из компонентов образовательных результатов. Наряду с предметной компетентностью важнейшими задачами образования являются социальная и личностная компетентность, которые выступают средством:

- самоопределения ребенка в мире,
- вхождения его в культуру и осознания себя в культурном и образовательном пространстве,
- организации творчества учащихся, способствующего их социальной вовлеченности,
- создания возможности для осуществления сознательного выбора,
- формирования готовности и способности изменять мир и нести ответственность за эти изменения.

Образовательная навигация предполагает наличие: 1) системы «маяков», то есть общих, ясных, вариативных ориентиров развития, деятельности и взаимодействия субъектов образовательного процесса; 2) механизмов построения безопасных, эффективных, вариативных «маршрутов».

Образовательная навигация осуществляется на ценностно-смысловом, личностном, информационном, возрастном, профессионализирующем, социальном и средовом уровнях.

Принципы системы образовательной навигации

Образовательная навигация для социального и личностного развития ребенка основана на следующих принципах.

I. Принцип субъектности реализуется в побуждении субъекта образовательных отношений к самостоятельному и осознанному выбору образовательных возможностей и ответственности за результат этого выбора.

II. Принцип индивидуализации реализуется в: (1) построении и воплощении индивидуальных образовательных траекторий на основе учета интересов и активности, возрастных особенностей; (2) создании системы ориентиров (маяков) для осуществления выбора, формирования и реализации образовательной траектории во всех аспектах.

III. Принцип сотрудничества субъектов образовательного процесса (педагогов, родителей, обучающихся) реализуется в: (1) поддержке (фасилитации) развития как имеющегося потенциала, так и развития личности и социализации; (2) соуправлении, создании кластерной системы групп активов, состоящих из педагогов, родителей, обучающихся, включенных в управление образовательным пространством; (3) социальном партнерстве со всеми субъектами образовательных отношений.

IV. Принцип информационного единства и доступности информации – создания единого информационного пространства, позволяющего каждому субъекту свободно получать информацию об образовательных возможностях.

Условиями реализации системы образовательной навигации являются:

1. Осознание собственной субъектности каждым участником образовательного процесса;
2. Отношение каждого субъекта к себе как к саморазвивающейся личности, со стремлением к самоуважению, самореализации;
3. Наличие у субъекта образовательного процесса целей, направленных на социальное и личностное развитие ребенка, формирование профессионально значимых отношений всех субъектов образовательного процесса;
4. Отношение к ученику как наивысшей ценности – направленность педагогической поддержки (фасилитации) на саморазвитие ученика, развитие его субъектности, способностей, а также самостоятельности и ответственности;
5. Отношение учителя к своей профессиональной деятельности как творческой и гуманной, ориентация на формирование у учеников личностных качеств, способствующих его успешной адаптации в обществе, общечеловеческих ценностей и установок и т.п.;
6. Создание новых отношений – сотрудничества, соуправления и сотворчества между всеми участниками образовательного процесса.

Обозначенная концепция образовательной навигации позволяет перейти к системному построению программы развития школы.

Общими механизмами выступают структурность, многоуровневость, иерархичность, детерминизм, саморазвитие.

Структурность подразумевает создание и развитие компонентов системы, установление функциональных связей между ними.

Многоуровневость обеспечивается осуществлением навигации на нескольких ранее обозначенных уровнях.

Иерархичность задается поэтапным созданием кластерной структуры групп.

Детерминизм как механизм указывает на учет возрастных особенностей, протекания онтогенеза обучающихся, закономерностей личностного и социального развития человека при построении навигационных маршрутов. Цели определяются субъектами образовательного процесса в соответствии с потребностями, выбором, и внутренними возможностями развития.

Саморазвитие – механизм, создающий открытую саморазвивающуюся систему на основе базы общих ориентиров, позволяющий свободно и самостоятельно осуществлять выбор вектора развития в безопасных условиях, количественно и качественно наращивать компоненты навигации и возможности выбора.

Библиографический список

1. *Асмолов, А.Г.* Стратегия развития вариативного образования: мифы и реальность / А.Г. Асмолов // Магистр. – 1995. – № 1.

2. *Вдовина, С.А.* Сущность и направления реализации индивидуальной образовательной траектории / С.А. Вдовина, И.М. Кунгурова // Интернет-журнал «Науковедение». – 2013. – № 6.
3. *Мерлин, В.С.* Формирование индивидуального стиля деятельности в процессе обучения / В.С. Мерлин, Е.А. Климов // Советская педагогика. – 1967. – № 4.
4. *Смирнов, Д.О.* «Траектория – Пси» научно-практический журнал. Выпуск-1. Материалы проекта «Траектория-Пси» - программы развития системы профессионализирующих объединений студентов, выпускников и преподавателей Института психологии ПГГПУ за 2012-13 учеб. год. – Пермь, изд-во ПГГПУ, 2013.
5. Стратегия развития системы образования г. Перми до 2030 года. – Пермь, 2014.

ТЕМПЕРАМЕНТАЛЬНО-КОГНИТИВНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ

Волкова Е.В., Русалов В.М.

Москва, Институт психологии Российской академии наук

Проблема мотивации поведения и деятельности человека, в частности, мотивация достижения, является одной из фундаментальных проблем психологии. Как отмечал С.Л. Рубинштейн, «мотивация человеческого поведения – это опосредованная процессом отражения субъективная детерминация поведения человека миром» [1]. Через мотивацию, через соотношение внутренних условий с внешними человек вплетен в контекст действительности. Мотивация заключена в каждом звене процесса отражения, поскольку в процессе отражения определяются не только свойства тех или иных предметов и явлений окружающего мира, но и их значение для человека. Все течение психической деятельности человека сопряжено с мотивационными процессами, которые обусловлены не только предметами и явлениями окружающего мира, но и разноуровневыми свойствами индивидуальности. Поэтому особый интерес вызывают исследования сопряженности разноуровневых свойств индивидуальности с мотивацией достижения.

Целью настоящего исследования является выявление темпераментально-когнитивных предпосылок мотивации достижения.

Организация исследования

В исследовании принимали участие молодые люди из Екатеринбурга, Калуги, Москвы и Перми в возрасте от 17 до 29 лет ($19,4 \pm 1,6$), из них 23 % юношей. Диагностический комплекс включал методики, позволяющие оценивать:

- 1) формально-динамические свойства индивидуальности (показатели активности и эмоциональности в психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной сферах деятельности) – ОФДСИ [2];
- 2) когнитивные стили (полезависимость / полenezависимость, узкий / широкий диапазон эквивалентности, абстрактная / конкретная концептуализация, импульсивность / рефлексивность, толерантность / интолерантность, гибкий / ригидный познавательный контроль) – CPS-Q [4];
- 3) мотивацию достижения (Spence, Helmreich, 1983); русская адаптированная В.М. Русаловым версия опросника, Альфа Кронбаха = 0,903 [3].

Статистическая обработка данных проводилась на базе стандартных программ из пакета IBM SPSS Statistics 22. Для оценки сопряженности мотивации достижения с разноуровневыми свойствами в структуре индивидуальности использовался дескриптивный анализ и факторный анализ (метод главных компонент с последующим вращением по критерию Varimax). Данные одномерной описательной статистики (Детерминант = 0,001; мера адекватности выборки Кайзера-Майера-Олкина (КМО) = 0,820 и критерий сферичности Бартлетта (Прибл. хи-квадрат) = 3001,420; $p = 0,000$) свидетельствуют о правомерности применения факторного анализа к полученным данным.

Результаты

Факторный анализ выделил 5 факторов, собственные значения которых больше 1 (объясненная дисперсия составила 63,05 %). Однако, согласно графику собственных значений функций, целесообразно обратиться к интерпретации трех факторов (рис. 1). Значение показателя объясненной дисперсии становится меньше при трехфакторном решении (56,998 %), но не столь существенно для данного конкретного случая.

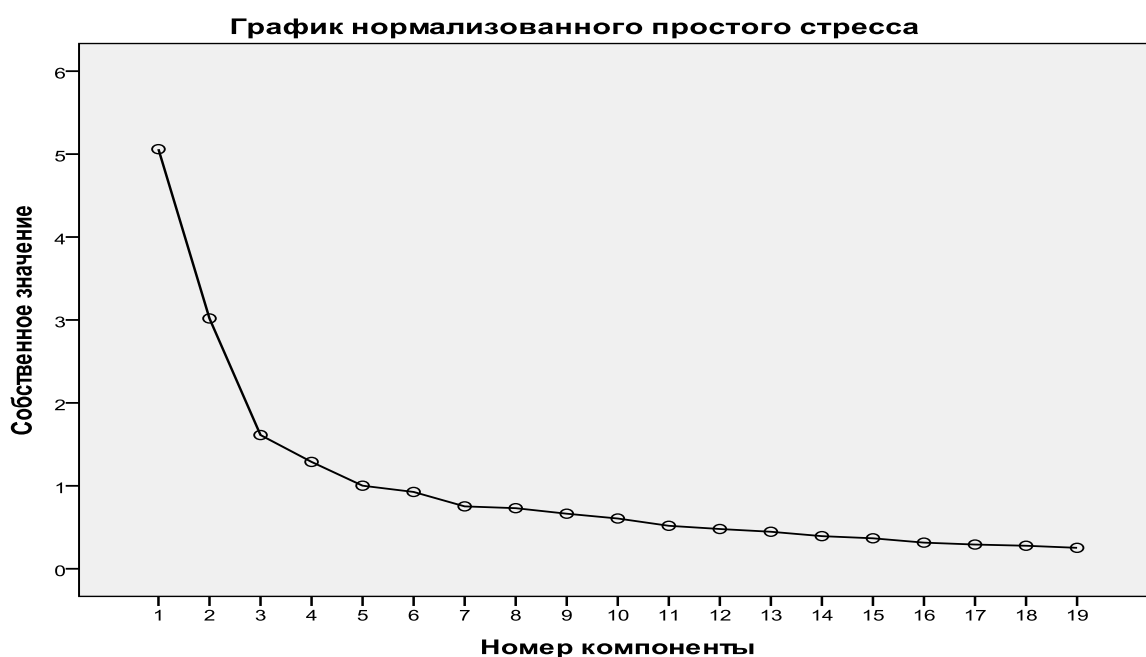


Рисунок 1. График собственных значений функций

В первый фактор, охватывающий 23,236 % общей дисперсии, вошли показатели мотивации достижения (0,688), активности в интеллектуальной (0,728), коммуникативной (0,615) и психомоторной (0,587) сферах деятельности, а также показатели когнитивных стилей индивидуальности, таких как: гибкость познавательного контроля (0,798), толерантность к неопределенным ситуациям (0,676) и абстрактная концептуализация (0,650).

Во второй фактор (18,350 %) вошли показатели только когнитивных стилей индивидуальности – ригидность познавательного контроля (0,709), конкретная концептуализация (0,707), широкий диапазон эквивалентности (0,639), рефлексивность (0,610), полнезависимость (0,580) и нетолерантность к неопределенным ситуациям (0,558).

Третий фактор (15,413 %) составили показатели эмоциональности в коммуникативной (0,778), интеллектуальной (0,658), психомоторной (0,597) сферах деятельности и когнитивного стиля – полнезависимость (0,636).

Заключение

Эмпирическое исследование позволило выявить сопряженность показателя мотивации достижения с активностными шкалами темперамента и продуктивным когнитивно-стилевым комплексом (абстрактная концептуализация, толерантность и гибкость познавательного контроля).

По-видимому, для высокой мотивации достижения необходим достаточно высокий уровень активации мозговых структур, отвечающих за интеллектуальную, коммуникативную и психомоторную активности и обеспечивающих энергетическую составляющую построения высокодифференцированных и иерархически связанных структур ментального опыта, обуславливающих легкость перехода с одних личностно-познавательных функций на другие, открытость к новому опыту и способность оценивать его по фактическим характеристикам, даже если эти характеристики противоречат сложившимся ранее представлениям, способность переступать пределы непосредственного контакта с реальностью и переходить в область более отдаленных временных, пространственных и семантических контекстов. Вместе с тем, показатели эмоциональности оказались в разных факторах с показателем мотивации достижения, что противоречит традиционным представлениям о связи эмоций и мотивации и требует дальнейшего более глубокого анализа.

Авторы выражают огромную благодарность за помощь в сборе эмпирического материала А.Ю. Калугину (Пермь), Е.И. Горбачевой (Калуга) и И.О. Куваевой (Екатеринбург).

Библиографический список

1. *Рубинштейн, С.Л.* Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2003.
2. *Русалов, В.М.* Темперамент в структуре индивидуальности человека / В.М. Русалов. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2012.

3. *Spence, J.T. Achievement-related motives and behaviors / J.T. Spence, R.L. Helmreich // Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches. – San Francisco: Freeman, 1983. – P. 7-74.*
4. *Volkova, E.V. Cognitive style and personality / E.V. Volkova, V.M. Rusalov // Personality and Individual Differences. – 2016. – V. 99. – P. 266-271.*

СТРУКТУРА И ПРОФИЛЬ РАЗНОУРОВНЕВЫХ СВОЙСТВ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Волочков А.А.

Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Интегральная индивидуальность (ИИ), как правило, представляется иерархической системной моделью полиморфно взаимосвязанных разноуровневых подсистем с набором характеристик, отражающим целостность человека [5; 7]. Такой подход соответствует интегративному тренду современных психологических исследований человека [6]. Вместе с тем, на этом пути возникает ряд противоречий и проблем, среди которых:

1. Проблема исходного ограничения модели. С одной стороны, человек и его индивидуальность бесконечны. Так, Б.А. Вяткин определяет ИИ как «...целостную характеристику индивидуальности, выражающую индивидуальное своеобразие связей между всеми свойствами человека» [8, с. 61]. Между тем, В.С. Мерлин подчеркивает, что, с одной стороны, человеку действительно присуще бесконечное количество свойств и характеристик, но эта бесконечность не может быть объектом специального изучения [7]. ИИ как научная абстракция как раз и является способом сокращения этой бесконечной размерности, способом изучения человека как целостности, позволяющим перейти к относительно компактной системной модели бесконечной сложности человека и постановке тестируемых гипотез эмпирических исследований. В частности, интегральный подход позволяет построить обоснованный *профиль индивидуальности*, содержащий ограниченную выборку разноуровневых индивидуальных свойств, характеризующих достаточно целостный психологический портрет индивидуальности.

2. Проблема противопоставления изучения *совокупности* и *выраженности* разноуровневых свойств ИИ и их *взаимосвязей*. Понятно, что система не является простой суммой частей. Но мы не можем, изучая целое, забывать о том, что делаем это, измеряя отобранные в соответствии с логикой организации ИИ отдельные характеристики ее уровней и подуровней. Проблема редукции интегральности к связности межуровневых индивидуальных свойств [5] приводит к доминированию корреляционного дизайна в интегральных исследованиях индивидуальности, господству корреляционного и эксплораторного факторного анализа практически на всех

уровнях исследований. В свою очередь, обилие переменных в интегральных исследованиях приводит к высокой размерности корреляционных и факторных матриц, нарастанию интерпретационного субъективизма в анализе этих матриц при отсутствии согласованных критериев интегральности, целостности, гармонии, эффективности и т.п. На наш взгляд, такая «корреляционная редукция» ограничивает, а порой отделяет фундаментальные интегративные модели от психологической практики преимуществ применения интегрального подхода в образовании, бизнесе, спорте, профориентации и других сферах жизнедеятельности. Учителя, бизнесмена, тренера, родителей обычно не интересуют «уникальные» или «универсальные» (инвариантные), полиморфные или одно-однозначные взаимосвязи тех или иных характеристик, но привлекают зримые эффекты определенных системообразующих звеньев, средовых или «внутренних» факторов по отношению к учебным, спортивным или производственным достижениям, а также к профилю личности, профилю индивидуальности в зависимости от этих факторов. Между тем, анализ основных и тем более многомерных эффектов этих звеньев и факторов в силу указанной «редукции» и соответствующей технологической традиции в интегральных исследованиях индивидуальности скорее исключение, чем правило. Аналогичная проблема прослеживается в исследованиях стиля человека, которые порой альтернативно акцентируют либо структуру, либо профиль стиля [9].

3. Проблема активности ИИ. Важнейшей методологической посылкой в этом плане является положение В.С. Мерлина о том, что *вся интегральная индивидуальность* является субъектом активности: «...все практические проблемы оптимизации деятельности человека в обучении, труде, спорте, организации коллектива наиболее успешно разрешаются тогда, когда в качестве субъекта активности рассматривается вся интегральная индивидуальность, а не отдельные ее уровни» [7, с. 212]. В традициях школы В.С. Мерлина активность является формой и способом существования интегральной индивидуальности, которая в полисистемном взаимодействии с миром проявляет себя одновременно и как субъект, и как объект [1; 2; 3; 4; 5; 7].

4. Среди системообразующих факторов в структуре ИИ выделяют, прежде всего, стили деятельности и активности, но также и иные феномены (пол и гендер, группа крови, возраст, этническое самосознание). Сами эти факторы, как правило, достаточно сложные системы, представленные множеством подсистем, компонентов и характеристик. При этом очевидна странная закономерность – пока еще ни одна гипотеза относительно системообразующей функции того или иного стиля или другого феномена не оказалась нулевой – все они неизменно подтверждаются [8]. «Инвентаризации», соотнесения значимости этих факторов и звеньев в Пермской школе пока не проводилось, равно как и взаимодействия системы этих звеньев (или факторов) по отношению к ИИ. Нас же в этом плане интересуют эффекты активности самого человека, активности его

индивидуальности на развитие ее иерархической структуры и выраженность самих компонентов, «частей» этой структуры. И если влияние общего уровня активности (например, учебной) или ее стиля *на структуру* интегральной индивидуальности нами достаточно подробно обсуждалось [2; 3], то сравнение профилей индивидуальности респондентов с контрастным уровнем активности, эффекты активности на отдельные компоненты и подсистемы интегральной индивидуальности оставались «в тени» сравнительного анализа корреляционных плеяд и факторных матриц.

Фундаментальные исследования состава, структуры и взаимосвязей уровней и подуровней ИИ дают возможность относительно компактного представления индивидуальности как целостности, сокращения бесконечной размерности ее характеристик. На наш взгляд, возможно совмещение традиционно фундаментальных исследований *структуры* интегральной индивидуальности с изучением и представлением эффектов определенных феноменов (например, активности индивидуальности) на выраженность ее отдельных компонентов и подсистем.

Профиль индивидуальности в зависимости от уровня учебной активности (итоги эмпирических исследований)

1. Не только стиль, пол или гендер, но и общий уровень выраженности ряда феноменов способны определять структуру и профиль индивидуальности. К таким феноменам относится уровень активности в определенной сфере жизнедеятельности, например, уровень учебной активности обучающегося.

2. По мере движения от младшего школьного к старшему подростковому возрасту значимость учебной активности в развитии индивидуальности возрастает. Наблюдается своеобразный парадокс: при очевидном и хорошо известном в возрастной психологии снижении роли учебной деятельности в развитии индивидуальности подростка, значимость учебной активности резко нарастает. Такая картина является эмпирическим подтверждением соотношения учебной деятельности с ее доминантой социальной нормативности и воспроизведения социокультурного опыта и учебной активности, которая раскрывает школьника и студента как субъекта, автора, инициатора образовательных взаимодействий.

3. В студенческом возрасте различный уровень учебной активности соотносится с различным профилем индивидуальности. Если у старших подростков «нормативные» и пассивные школьники были скорее сходны, чем различны, у студентов все три профиля статистически достоверно различаются по принципу: разный уровень учебной активности – качественно разный профиль интегральной индивидуальности.

4. Как у школьников, так и у подростков наиболее значимые различия профилей обнаружены на уровнях когнитивных и социально-психологических характеристик. Во всех трех возрастных нишах обнаружены значительные различия по свойствам нейро- и психодинамики (темперамента), а также когнитивных характеристик. Кроме того, к подростковому возрасту

наблюдается резкий, скачкообразный рост различий профилей по свойствам личности, который сохраняется и закрепляется у студентов.

5. И у младших школьников, и у старших подростков, и у студентов наиболее высокий уровень учебной активности приводит к наиболее благоприятному профилю интегральной индивидуальности в целом и отдельных его уровней в частности. Данный факт убедительно демонстрирует обычно незримые, скрытые преимущества действительно активных учащихся и студентов, которые становятся долговременными ресурсами их дальнейшего развития.

Библиографический список

1. Активность, ценностная направленность и психологическое здоровье студенчества / под ред. А.А. Волочкова. – Пермь: Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т, 2015.
2. Волочков, А.А. Активность субъекта сферы жизни: теоретическая модель и эмпирика (на примере профессиональной активности учителя) / А.А. Волочков // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – Т. 7. – 2010. - № 1. – С. 12-45.
3. Волочков, А.А. Активность субъекта бытия: интегративный подход / А.А. Волочков. – Пермь, Перм. гос. пед. ун-т, 2007.
4. Волочков, А.А. Активность индивидуальности: понятие и структура / А.А. Волочков, Е.Н. Митрофанова // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2016. – Вып. 4(28). С. 64–75.
5. Вяткин, Б.А. Теория интегральной индивидуальности В. С. Мерлина: история и современность / Б.А. Вяткин, Л.Я. Дорфман // Образование и наука. – 2017. – Т. 19. – № 2. – С. 145-160.
6. Вяткин, Б.А. Об интеграции теорий и подходов к целостному познанию человека / Б.А. Вяткин, М.Р. Щукин // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия, психология, педагогика». – 2016. – Т. 26, вып. 2. – С. 47 – 57.
7. Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. / В.С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986.
8. Психология интегральной индивидуальности: Пермская школа / Сост. Б.А. Вяткин, Л.Я. Дорфман, М.Р. Щукин. – М.: Смысл, 2011.
9. Толочек, В.А. Проблемы стилей в психологии: Историко-теоретический анализ / В.А. Толочек. – М.: Институт психологии РАН, 2013.

РАЗВИТИЕ МОДЕЛИ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В ТЕОРИИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В.С. МЕРЛИНА: 30 ЛЕТ СПУСТЯ

Воронова Е.Ю.

Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

По меткому выражению В.М. Бехтерева, «весь мир состоит из особых индивидуальностей, представляющих собой замкнутые системы любой сложности» [2].

«Специфика системного познания состоит в возможности описания, объяснения и понимания интегральных образований психики и поведения», по мнению В.А. Барабанщикова, и «предполагает разработку концептуальных схем, позволяющих интегрировать эмпирические данные, методы исследования и понятия, принадлежащие к разным научным парадигмам» [1].

Э.Г. Винограй [3] главными из причин, тормозящих прогресс системной методологии, снижающих ее теоретический уровень и прикладную эффективность, считает: 1) фрагментарность и разрозненность имеющихся системных теорий, отсутствие преемственности между ними, крайне слабые интенции к интеграции подходов, к взаимообогащающему синтезу результатов; 2) недостаточное использование методологического потенциала диалектики при создании большинства версий ОТС, а именно, способность выявлять и эффективно разрешать актуальные противоречия; 3) недостаточность математических подходов для построения адекватного системного аппарата.

В отечественной психологии эмпирическое системное изучение человека Б.Г. Ананьев и В.С. Мерлин связывали с изучением индивидуальности как интегрального образования. С внедрением субъектного подхода в изучении индивидуальности С.Л. Рубинштейном появляется новый аспект, включающий в себя характеристики человека, связанные с проявлением самодетерминации, самореализации, самоорганизации и саморегуляции в разных видах жизнедеятельности человека. Еще одним важным направлением исследований целостного человека стало изучение индивидуального стиля деятельности, которое осуществляется в Пермской психологической школе.

Обобщение результатов научной деятельности разных школ и их интеграция обсуждаются уже несколько десятилетий. Как справедливо замечает Е.А. Сергиенко: «Потребность в субъектно-системном подходе была обусловлена... стремлением перехода к все более целостному изучению психологии человека» [8].

В исследованиях Пермской психологической школы последние 30 лет «субъект, индивидуальность и стиль образуют интегрированный феномен, ...а положения, сформированные на основе интеграции субъектного подхода, учения об ИИ, теории стиля человека позволяют говорить о новом, триедином подходе к целостному познанию человека в отечественной психологии» [6].

Целостность изучаемого явления в настоящее время стала фокусом научной методологии. Согласно К.С. Дрогобыцкой [7] современная методология системного исследования исходит из того, что увидеть целое

можно только при одновременном понимании структуры, функции, процесса и среды, которая определяет внешние условия существования системы. Сложность системы определяется количеством и характером связей ее переменных.

В соответствии с этой тенденцией в отечественной и мировой науке Б.А. Вяткин, Л.Я. Дорфман [4] наметили новые горизонты теории ИИ, рассматривая интеграцию индивидуальности как общность ее свойств.

Во-первых, поиск критерия общности, позволяющего отсекаать полиморфные межуровневые связи, характеризующие иерархию и интеграцию индивидуальности совместно, от полиморфных связей, характеризующих иерархию, но еще не скрепляющих индивидуальность интегрально.

Во-вторых, изучение транзитивной и системообразующей функции деятельности применительно к образованию новых и/или распаду прежних разноуровневых связей, а также другие опосредующие звенья, например, индивидуальные стили активности и общения.

В-третьих, открытия новых гетерогенных свойств в ИИ. Их происхождение можно отнести к феномену изомерии, с одной стороны, и к общим межуровневым свойствам – с другой.

В-четвертых, границы и пределы интеграции индивидуальности, тестирование связей гетерогенных свойств между собой, а также с ИИ как глобальной общностью.

В-пятых, ИИ можно рассматривать в первую очередь как латентный конструкт, изучать, до какой степени ИИ служит глобальной латентной общностью для ее гетерогенных свойств, и может ли ИИ как глобальная латентная общность служить их предиктором.

Разрешение противоречий, являющихся движущими силами развития системы ИИ, В.С. Мерлиным изучалось через взаимоотношения (гармонизацию) индивидуальных и социально-типичных свойств человека.

В настоящее время внимание исследователей приковано к эмпирически выявленному противоречию в характере связей свойств ИИ. Долгое время характер связей между свойствами ИИ был критерием отнесения их к одному или разным уровням: связи одноуровневых свойств считались разнотвероятными, а связи разноуровневых свойств равнотвероятными. Равная вероятность связей свойств разных уровней, по мнению Б.А. Вяткина и Л.Я. Дорфмана, приводит к нетривиальным следствиям[5]:

1) к переводу системных представлений об ИИ на платформу полисистемного подхода;

2) к исследованию отношений телеологического и каузального типов детерминации, поскольку на одних и тех же уровнях ИИ могут возникать как однозначные, так и много-многозначные связи между индивидуальными свойствами, а между разноуровневыми индивидуальными свойствами могут возникать как много-многозначные, так и однозначные связи;

3) к постановке вопроса о том, может ли полиморфизм иметь специфику применительно к взаимоотношениям индивидуальных свойств разных уровней

ИИ;

4) к изучению проявления изомерии, суть которой заключается в том, что один и тот же состав компонентов может служить основой разных явлений – в зависимости от того, как компоненты связаны между собой;

5) к исследованию полиморфизма в контексте гендера, возраста, профессии, других характеристик популяций.

Расширение математических процедур в ходе современных исследований ИИ обусловлено обозначенными выше задачами полисистемного подхода и изучением механизмов интеграции разноуровневых свойств индивидуальности. Это эксплораторный, конфирматорный факторный анализ и структурные линейные уравнения [4].

Это служит основанием для оптимистичных прогнозов дальнейшего развития теории ИИ и развития Пермской научной психологической школы, ее сотрудничества с другими научными отечественными школами, ее вклада в общенаучный фонд знаний.

Библиографический список

1. *Барабанщиков, В.А.* Системный подход в структуре психологического познания / В.А. Барабанщиков // Методология и история психологии. Т. 2. Вып. 1. – М., 2007. – С. 86-99.
2. *Бехтерев, В.М.* Общие основы рефлексологии человека / В.М. Бехтерев. – М., 1926.
3. *Винограй, Э.Г.* Парадигмальные основы модернизации системной методологии / Э.Г. Винограй // Техника и технология пищевых производств. – 2009. – № 4. – С. 90-100.
4. *Вяткин, Б.А.* Новые горизонты теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина / Б.А. Вяткин, Л.Я. Дорфман // XXXI Мерлинские чтения: Теория, методология и практика интегрального исследования индивидуальности в современном человекознании: матер. Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 30-летию выхода в свет труда В.С. Мерлина «Очерк интегрального исследования индивидуальности» (06-08 октября 2016 г., г. Пермь, Россия) / Ред. колл.: А.А. Волочков, А.А. Вихман, Б.А. Вяткин (науч. ред.), О.С. Самбикина. – Пермь, Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т, 2016. – С.13-19.
5. *Вяткин, Б.А.* Принцип полиморфизма в теории интегральной индивидуальности: современные представления и перспективы его развития / Б.А. Вяткин, Л.Я. Дорфман // Там же – С. 109-113.
6. *Вяткин, Б.А.* О триединстве теорий и подходов к целостному пониманию человека в современной психологии / Б.А. Вяткин, М.Р. Щукин // «Педагогика, психология, общество – 2016»: сборник статей 1-й сессии междунар. науч. конф. (Россия, Москва, 29-30 марта 2016 г.) – М.: РусАльянс Сова, 2016. – С. 102-115.

7. *Дрогобыцкая, К.С.* Новое в методологии системных исследований / К.С. Дрогобыцкая // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2009. – № 8 – С. 37-42.
8. *Сергиенко, Е.А.* Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива / Е.А. Сергиенко // Психологический журнал. – 2011. – № 1. – С. 58-61.

ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ КОРЕННЫХ НАРОДОВ УРАЛА¹

Вяткин Б.А.¹, Попова В.В.¹, Самбикина О.С.¹, Хотинец В.Ю.²

¹Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

²Ижевск, Удмуртский государственный университет

Создание условий для укрепления института семьи в настоящее время является одной из приоритетных социальных задач. Она имеет ключевое значение для настоящего и будущего нашего государства и требует системной, согласованной работы, взаимодействия органов власти всех уровней и общества. В связи с этим распоряжением Правительства РФ от 25.08.2014 г. № 1618-р была утверждена Концепция государственной семейной политики в РФ на период до 2025 года. Особое внимание в рамках Концепции уделяется вопросу о реализации государственной семейной политики на региональном уровне.

Реализацию государственной семейной политики предполагается осуществлять в том числе по средствам научно-методологического обеспечения, включая развитие исследований жизнедеятельности семьи, ориентированных на разработку эффективных технологий и механизмов, научных исследований в сфере семейных отношений, распространения инновационного опыта работы с различными категориями семей, обобщение и внедрение полезных зарубежных моделей семейной политики с учетом отечественных национально-культурных особенностей и традиций. Особую актуальность и значимость при этом приобретает изучение вопроса об этнических особенностях воспитания ребенка: решение проблемы воспитания детей в полиэтнических регионах, регионах с миграционным приростом, где культурные ценности в своем многообразии и сущности своей не согласуются друг с другом, в результате чего возникают проблемы, связанные с воспитанием и обучением в образовательных учреждениях с полиэтническим составом участников, в том числе мигрантов в условиях принимающей этнокультурной среды.

Пермский край является одним из крупнейших полиэтнических субъектов РФ. По данным последней переписи населения, в нем проживает

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, отделение гуманитарных и общественных наук (проект №17-16-59007 а(р))

2635,3 тыс. человек, представляющих 126 национальностей. Большинство прикамцев идентифицировали себя как русские (87,1 %). В числе наиболее многочисленных так же оказались сообщества татар – 4,6 %, коми-пермяков – 3,2 % башкир – 1,3 % и удмуртов – 0,8 %. В то же время, как отмечает Пермьстат, происходит постоянное снижение общей численности коренного населения края. Так численность русских с 2002 по 2010 год сократилась почти на 9 %, татар – на 15,4 %, башкир – на 19,7 %, удмуртов – на 20,9 %, коми-пермяков – на 21,6 %. Как прогнозируют исследователи (Д.А. Мусин, Г.Н. Чагин и др.) численность населения будет продолжать сокращаться, в том числе и вследствие кризиса института семьи. Помимо проблемы сокращения численности коренных народов, проживающих на территории Пермского края, остро стоит проблема сохранения их этнокультурной самобытности, одним из аспектов традиций семейного воспитания коренных народов края в условиях социокультурных трансформаций.

В рамках решения этнопроблем на кафедре теоретической и прикладной психологии ИП ПГГПУ организовано и выполняется исследование по теме «Этнические особенности семейного воспитания коренных народов Урала в условиях современных социокультурных трансформаций».

Научная новизна исследования: впервые на научной основе в связи с социальными трансформациями в современном обществе, с учетом социокультурных особенностей региона идет разработка и внедрение современных технологий семейной социализации детей, включающие приемы и методы, способы и средства, заложенные в культурном потенциале коренных народов Пермского края.

Исследование: разработка социально-психологических технологий взаимодействия общеобразовательных учреждений с семьей, общественными организациями, религиозными объединениями, СМИ на основе принципов семейной социализации детей в современных условиях развития общества.

Предпринята попытка разработки и внедрения современных технологий семейного воспитания детей, включающие приемы и методы, способы и средства, заложенные в культурном потенциале коренных народов Пермского края. В связи с этим для региона открываются новые перспективы в решении приоритетных национальных проектов РФ – стабилизации демографической ситуации в регионе, осуществления воспитательной и образовательной деятельности в интересах человека, семьи, общества и государства, а значит укреплении пространства жизнедеятельности населения региона.

В ходе исследования будет проведен анализ и даны характеристики этнокультурных особенностей детско-родительских отношений и семейного воспитания у коренных народов, проживающих на территории Пермского края (русских, татар, башкир, коми-пермяков и удмуртов). Разработаны осознанные принципы семейной социализации детей с учетом социокультурных трансформаций в современном обществе, с одной стороны, и культурного потенциала коренных народов Западного Урала – с другой. На их основе будут

спроектированы социально-психологические технологии, включающие в себя надежные и эффективные модели, способы и средства семейного воспитания.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке новых психолого-педагогических технологий семейного воспитания детей народов Прикамья, предназначенных для специалистов детских дошкольных учреждений и школьного образования; социально-психологических технологий взаимодействия общеобразовательных учреждений с другими субъектами социализации – семьей, общественными организациями, религиозными объединениями, учреждениями дополнительного образования, СМИ, целью которого является совместное обеспечение условий для духовно-нравственного развития и воспитания подрастающего поколения.

Библиографический список

1. *Вяткин Б.А.* Этническое самосознание как фактор развития индивидуальности / Б.А. Вяткин, В.Ю. Хотинец // Психологический журнал. – 1996. – Т.17. – № 5. – С. 69-75.
2. Индивидуальность растущего человека в условиях современной школы / под ред. Б.А. Вяткина. – Пермь, 2015.

ВЛИЯНИЕ ИГРОВОГО ОПЫТА НА БУДУЩУЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Гильманов С.А.

Ханты-Мансийск, Югорский государственный университет

Известно, что отечественные теоретические подходы к детской игре основываются на положениях Л.С. Выготского о том, что «игра есть основной путь культурного развития ребенка и в частности развития его знаковой деятельности» [2, с. 69], в которой ребенок, действуя по правилам, в мнимой ситуации, осваивает переходы от формулы «вещь-смысл» к формуле «смысл-вещь», от «дробей» «действие-смысл» к «дробям» «смысл-действие» [1], изменяя систему мотивов. Единицей развитой формы игры Д.Б. Эльконин считает «роль и органически связанные с ней действия», включая в структуру игры роли, игровые действия, игровое употребление предметов, реальные отношения между играющими «выражающиеся в разнообразных репликах, замечаниях, посредством которых регулируется весь ход игры» [5, с. 29]. В школьном возрасте игра, по мнению и Л.С. Выготского, и Д.Б. Эльконина, проникая в отношение к действительности, имеет свое внутреннее продолжение в обучении и труде. Если помнить то, что «культура возникает в форме игры, культура первоначально разыгрывается» [4, с. 61], что социальные отношения и взаимодействия имеют ролевые признаки и регулируются определенными

правилами (законами, обычаями, предписаниями, требованиями, этикетом и пр.), можно предположить, что и социальные отношения и взаимодействия (включая профессиональные), в которые вступает человек, во многом «играются», а индивидуальные проявления способов этой «игры» во многом обусловлены влиянием игрового опыта, накопленного в детстве и отрочестве.

В связи с этим нельзя не обратить внимания на суждения В.С. Мерлина о том, что «игра представляет собой выразительную деятельность», мотив игры – «казаться», а игровая роль определяется «в конечном счете, высказанным или подразумеваемым общественным мнением игрового коллектива». В.С. Мерлин подчеркивает, что взрослый, выполняющий выразительную деятельность, «вынужден играть специфическую социальную роль, в которой он выражает определенные чувства, намерения, мотивы поведения в соответствии с требованиями и ожиданиями социальной группы», и что социальные роли «могут значительно изменить имевшиеся ранее мотивы и создать новые мотивы у человека» [3, с. 429]. Изложенные положения наводят на мысль о том, что на развитие содержания и механизмов всех уровней интегральной индивидуальности и их связей, на формирование индивидуального стиля деятельности как интегральной характеристики индивидуальности оказывает глубочайшее и комплексное влияние именно игровая деятельность, как возникающая в раннем возрасте, включающая одновременно волевые, эмоциональные, интеллектуальные, поведенческие проявления, формирующая психические механизмы изменения имеющихся мотивов и порождение новых.

Поэтому введение в процесс профессионального образования определенных игровых форм, средств, использование «проигрывания» будущих трудовых ситуаций, должно, во-первых, опираться на особенности игрового опыта студентов, и, во-вторых, ориентироваться на осознание ими свойств формирующегося индивидуального стиля будущей профессиональной деятельности, проявлений профессионального поведения.

В процессе преподавания профессиональных дисциплин при подготовке педагогов-психологов мы, стараясь соблюсти оба эти требования, выделяем в используемых в учебном процессе игровых ситуациях: проявления позиции, которую занимает студент, выполняющий определенную игровую роль; мотивацию осуществляемых игровых действий; цели, которые студент стремится достичь в предлагаемых обстоятельствах. Для выявления индивидуальных отличий игрового опыта студенты отвечали на несколько вопросов («Доводилось ли Вам во время детских игр самим придумывать сюжеты, персонажей, регулировать ход игры, вводя различные правила?»; «В каком возрасте Вы перестали играть в сюжетно-ролевые игры?»; «Какие роли в играх Вам нравились больше всего?»; «В какие компьютерные игры Вы предпочитаете играть сейчас?» и др.), в которых устанавливались как склонность занимать определенные игровые позиции, так и возрастные особенности участия в ролевых играх.

Приведем в качестве примера одну из используемых ситуаций, изображающую беседу педагога-психолога и родителя учащегося 6-го класса.

Играют два человека, каждый из них получает в письменном виде инструкцию, неизвестную другому игроку (педагог-психолог должен сообщить неприятную для родителя информацию о действиях ребенка и добиться того, чтобы выработать совместный с родителем план действий по коррекции его поведения; родитель должен требовать справедливости, соблюдения прав ребенка, добиваться создания благоприятных условий его пребывания в школе). Конец игры обозначается только ее участниками (они должны попрощаться), никто не имеет права вмешиваться в их действия. Игра проходит в присутствии группы, задача членов группы – понять, какая инструкция была дана каждому из игроков.

За время обращения к этой ситуации (2012 – 2017 гг.) она была проиграна 18 раз (36 исполнявших роли) в разных вариантах: 9 раз – с простым анализом верных и неверных в профессиональном отношении действий педагога-психолога, причин, по которым членам группы удалось или не удалось «расшифровать» инструкции; 9 раз проигрывание ситуации сопровождалось углубленным анализом действий игроков: сопоставлялись их игровой опыт и способы действий, в беседе обсуждалась позиция, мотивы действий, указывалось на то, какие стилевые проявления, обнаруженные в игре, могут проявляться в будущей профессиональной деятельности. Через 3 года студентам предлагалось вспомнить эту игру и ответить на вопрос, какое, по их мнению, влияние, она оказала на профессиональное становление.

На основе наблюдения проигрывания ситуации нами были установлены два таких ведущих стиля - «режиссерский» (студент «считывал» ситуацию, проявлял инициативу в ее изменении в нужную сторону, обобщал итоги, предлагал решения, корректировал даже цель, предложенную в инструкции) и «актерский» (студент следовал от реплики к реплике, реагируя на «ход» партнера, стремился напрямую достичь цели, поставленной в инструкции). Мотивационные проявления значимо различались: это могли быть установки на победу над оппонентом; стремление приблизить предлагаемые действия к реально выполняемым в подобных ситуациях и др. Интересны как проявления у некоторых игроков частых «выходов» из игровой ситуации (вопросы о способах действий, реплики на вмешательство членов группы, объяснения от «собственного лица» и др.), так и явное желание «показать себя»: оценивающие взгляды на аудиторию после удачных (по мнению игрока) действий или реплик, театральные приемы в речи и жестикуляции, шутки и др.

Качественный анализ хода игр показал прямую связь имеющегося игрового опыта и ролевого поведения в предлагаемой ситуации: «режиссерское» поведение наблюдалось только у тех, кто придумывал и проигрывал сюжеты игр с персонажами, довольно поздно (в подростковом возрасте) перестал в них играть. Из игры чаще всего «выходили» те, кто не имел опыта придумывания и проигрывания сюжетов игр. В ответах на вопрос о влиянии игры на профессиональное становление ($n = 214$) наибольшее число рассуждений, прямых примеров и конкретных выводов содержали ответы тех студентов, которые присутствовали на подробном совместном анализе

ситуации. У присутствующих на подробном анализе развернутые ответы дали 63,4 % опрошенных, у тех, кто не присутствовал – только 23,9 %. Это, на наш взгляд, свидетельствует об определенных сдвигах в мотивационных сторонах будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, опыт игровой деятельности весьма значительно определяет мотивационные проявления, формирующийся стиль будущей профессиональной деятельности, а использование игровых ситуаций профессионального содержания в учебном процессе должно опираться на индивидуальный игровой опыт и сопровождаться осознанием будущими профессионалами того, что их игровые действия уже содержат в себе элементы формирующегося стиля деятельности.

Библиографический список

1. *Выготский, Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62-68.
2. *Выготский, Л.С.* Орудие и знак в развитии ребенка / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 тт. Т. 6. Научное наследие. – М.: Педагогика 1984.
3. *Мерлин, В.С.* Психология индивидуальности / В.С. Мерлин. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
4. *Хейзинга, Й.* Homo ludens. В тени завтрашнего дня / Й. Хейзинга. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Прогресс-Академия», 1992.
5. *Эльконин, Д.Б.* Психология игры / Д.Б. Эльконин. – 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.

САМООСУЩЕСТВЛЕНИЕ КАК ФУНКЦИЯ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ¹

Голованова Н.Ф., Дерманова И.Б.

Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский государственный университет

В отечественной психологии концепция индивидуальности наиболее системно и последовательно разработана в трудах Б.Г. Ананьева [1] и В.С. Мерлина [6]. Оба автора отмечают в качестве ведущей характеристики индивидуальности – целостность ее свойств и уровней. Индивидуальность в понимании и того, и другого не сводится только к индивидуальным различиям и особенностям. Она, главным образом, характеризуется определенным своеобразием их связей, уникальной иерархией уровней. В качестве проявления индивидуальности в концепциях и того, и другого автора рассматривается такой аспект как специфика ее бытия. У Мерлина он связан с понятием

¹ Работа поддержана грантом РГНФ 16-06-00307

«метаиндивидуальность» и исследованием стилевых характеристик как опосредующих переменных в много-многозначных связях свойств разных уровней. В связи с этим его последователи отмечают, что акцент в теории интегральной индивидуальности приходится на автономии, саморазвитии, саморегуляции ее как системы [3]. У Ананьева это связано с исследованиями жизненного пути человека. Примером такой саморегуляции является то, что, зрелая индивидуальность сама становится фактором собственного развития [5].

Таким образом, ведущим результатом процесса интеграции разных свойств и уровней индивидуальности является способность человека к процессу выражения своей самости (самовоплощению, самоосуществлению), или объективации внутренней сущности человека в масштабе жизни, приводящей к реализованности его потенциала, что уже характеризует его как субъекта жизни. И в таком контексте самоосуществление может быть обозначено в качестве основной функции индивидуальности.

Однако самоосуществление как процесс воплощения себя и своей самости (своих сил, способностей, целей, потребностей, смыслов, ценностей и т.д.) в материальной и духовной действительности, может протекать в разных его вариантах и формах. Он может оцениваться с разным знаком (позитивным и негативным): от надписей на заборе и уничтожения не похожих на себя людей (национализм, фашизм и т.д.) до посвящения себя служению «Делу», больным, бездомным или человечеству в целом. Идеальным вариантом самоосуществления является реализация возможности стать человеку тем, кем он может быть на высшем уровне развития своей потенциальности. Важнейшим фактором, обеспечивающим конструктивную направленность данного процесса, выступает, с нашей точки зрения, стремление к личностному росту и саморазвитию.

Вопрос о возможности влияния на данный процесс всегда был одним из главных вопросов педагогической науки, а в связи с общей тенденцией либерализации и гуманизации образования в последнее время ему уделяется все больше внимания и в рамках школьной педагогики. Это можно объяснить тем, что школьный период является важнейшим этапом становления индивидуальности, самоопределения и выбора способов самоосуществления.

Нельзя не отметить тот факт, что понятие «саморазвитие» основательно закрепляется в законодательных документах современного отечественного образования. В научных и методических публикациях, адресованных педагогам, декларируются в качестве современных принципов образования: самостоятельная деятельность обучающихся в условиях интерактивных технологий; свободный выбор индивидуального образовательного маршрута; ориентация на развитие личности обучающихся, на их индивидуальный прогресс.

В систему профессиональных интересов педагогов-практиков разных ступеней образования, от ДООУ до вуза, уже активно включены поиски организационных возможностей процесса самоосуществления человека, но его педагогическое осмысление выстраивается преимущественно в «каркасе»

понятий: «личность», «субъект», «Я-концепция». Теоретические работы по педагогическим аспектам проблемы саморазвития делают робкие попытки выйти на категорию «индивидуальность». Так, понятием «индивидуальное саморазвитие» оперирует О.С. Газман в своей концепции «педагогики поддержки» [4]; В.И. Андреев декларирует «принципы индивидуализации учебно-творческой деятельности» [2], А.В. Прохоров обосновывает теорию целостного саморазвития человека и пытается выстроить «антропологию саморазвития» [8].

Но научный смысл, наполняющий такое обращение к индивидуальности, весьма противоречив и неточен, что не может не сказываться на результатах реализации заявляемых авторами прогрессивных ориентиров. В педагогической теории и практике индивидуальность чаще всего связывается с индивидуальными особенностями и различиями школьников или студентов, то есть с объективными характеристиками развития, а интегральные характеристики человека как индивидуальности (активность, индивидуальный стиль жизни и деятельности, стратегии жизни, типичные способы поведения) во внимание не принимаются.

Интересная тенденция наметилась в современной отечественной теории воспитания. В многочисленных трактовках самого понятия «воспитание» выделяется авторитетная позиция, авторы которой рассматривают воспитание как составную часть процесса социализации [7] и считают, что его главный «вектор» направлен на адаптацию воспитанника к требованиям социума. При этом второй «вектор», обозначаемый как «индивидуализация» и представленный процессами самоопределения, самореализации, самоутверждения, характеризует позицию воспитанника как субъекта социализации. Но эта точка зрения ничуть не мешает другим авторам, работающим в проблемном поле дидактики, оперировать понятием «индивидуализация» для конкретизации принципа индивидуального подхода в процессе обучения.

Возникает закономерный вопрос: почему современная педагогика, так активно декларирующая свои гуманитарно-антропологические ориентиры, игнорирует обоснованные в психологии понятия? Известно, что понятийный фонд научного исследования определяет ясность и убедительность его методологии. Не здесь ли кроется одна из существенных причин методологического нигилизма в современной отечественной педагогике!

Библиографический список

1. *Ананьев, Б.Г.* Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л., 1968.
2. *Андреев, В.И.* Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань, 2012.
3. *Волочков, А.А.* Активность субъекта бытия: интегративный подход / А.А. Волочков. – Пермь, 2007.
4. *Газман, О.С.* Неклассическое воспитание / О.С. Газман. – М., 2002.

5. Головей, Л.А. Вклад Б.Г. Ананьева в психологию развития / Л.А. Цветкова, Л.А. Головей // Материалы научно-практической конференции «Ананьевские чтения – 2007». – СПб: Изд-во СПбГУ, 2007. – С. 67-79.
6. Мерлин, В.С. Психология индивидуальности / В.С. Мерлин. – М., 1996.
7. Мудрик, А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик. – М., 2013.
8. Прохоров, А.В. Педагогическая концепция целостного саморазвития человека / А.В. Прохоров. – Рязань, 2010.

ДИАЛОГОВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ И НОРМАТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Горобец Т.Н.

Москва, Московский технологический университет

Диалоговое взаимодействие в обществе между людьми имеет значение на всём жизненном пути человека. Диагностика условий и факторов диалогового взаимодействия подростков с девиантным и нормативным поведением с социальным окружением поможет понять, что поможет преодолеть девиации в поведения.

Диалоговое взаимодействие строится на системе установок, ожиданий, стереотипов, ориентаций, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга, а важнейшей чертой межличностных диалоговых взаимодействий является их эмоциональная основа [5]. Потребность в общении – главная социальная потребность человека, и особенно ярко она проявляется у подростков. Общение является ведущим видом деятельности подростка [6, 7].

Сбой в диалоговом взаимодействии подростков между собой и со взрослыми являются одной из основных причин, ведущих к развитию нравственной деформации личности подростка, и к формированию девиантного поведения [7, 9].

Девиантное поведение – устойчивое поведение, которое отклоняется от наиболее значимых социальных норм, тем самым причиняя реальный ущерб обществу или самой личности [2; 3; 4].

К психологическим характеристикам подростков с девиантным поведением относят: неумение преодолевать трудности, неприятие педагогических воздействий, апатичная подчиненность группе с асоциальными установками, сниженная самокритичность, игнорирование препятствий, синдром тревожного ожидания и неуверенности в себе, порожденный систематическими учебными неудачами, негативные установки к учебной деятельности, физическому труду, к себе и окружающим людям, двойной локус контроля, сверхнапряженность, слабость самоконтроля, крайняя степень эгоцентрированности, агрессивность [1; 7].

Исследовано 60 человек – подростки в возрасте от 14 до 16 лет, в каждой группе по 30 человек. Гендерный состав по численности был 1:3 (по десять

девушек и по двадцать юношей соответственно). Группа с девиантным поведением Центральной клинической психиатрической больницы Московской области, контрольная группа – подростки старших классов московских школ.

Диалоговое взаимодействие было исследовано с использованием:

- интервью с преподавателями и родителями, в котором подростки, учителя и родители отвечали на вопросы (отношение к преподавателям, к родителям, к сверстникам);
- тест Томаса – поведение в диалоговом взаимодействии;
- тест межличностных отношений Шутца;

Результаты интервью с преподавателями и родителями:

1. В 100 % девиантное поведение подростков прослеживается в случае неблагополучной семейной ситуации: употребление родителями алкоголя (половина обследуемых с девиантным поведением), неполные семьи (62 % испытуемых подростков с девиантным поведением), отсутствие доверительного эмпатийного диалогового взаимодействия – у третьей части обследуемых, диалоговое взаимодействие носит ярко выраженный конфликтный характер в 15 %, отсутствие интереса у родителей к жизни своего ребёнка у трети опрошенных родителей, учителям и родителям подростки с девиантным поведением дают резко негативную оценку и нуждаются в отце как в объекте удовлетворения материальных потребностей. Диалоговое взаимодействие со сверстниками и педагогами конфликтно без дружеских отношений, испытывают неудовлетворённость своим положением в среде сверстников.

2. Подростки с нормативным поведением живут в благополучных семьях: в 90% в семье благоприятная обстановка и семьи полные, диалоговые взаимодействия конструктивные, бесконфликтные и окрашены эмоционально положительно, у всех обследуемых алкоголь в семье не употребляют, все опрошенные родители в курсе всех событий у детей и живо интересуются всем происходящим с ребёнком и дети предпочитают общение с отцом в дружеском ключе. Вместе с тем к педагогам отношение негативное. Диалоговое взаимодействие со сверстниками имеет дружественную окраску и удовлетворённость от общения.

Тест Томаса

Доминирующий стиль взаимодействия у подростков с девиантным поведением – соперничество (80 %), избегание 12 %; у подростков с нормативным поведением – сотрудничество (79 %), по всем стилям взаимодействия в конфликтной ситуации отмечены значимые различия.

Тест Шутца

Диалоговое взаимодействие в межличностных отношениях подростков обеих обследуемых групп без значимых отличий показало выраженное стремление принадлежности к группе, от «Я» к чувству «Мы». В области «контроля» и «аффекта» установлены значимые различия у подростков с девиантным и нормативным поведением: с девиантным поведением подростки нетерпимо относятся к контролю над собой, вместе с тем избегают принятия

решений и взятия на себя ответственности за принятые решения. Подростки с нормативным поведением не избегают ответственности за себя и других, умеют подчиняться руководителю (учителю или родителям).

Выводы:

Диалоговое взаимодействие подростков в группах с девиантным и нормативным поведением имеет значимые отличия, а именно:

- Подростки с девиантным поведением пребывают в неблагоприятной семейной ситуации, диалог со старшими и сверстниками имеет деструктивный характер.
- При диалоговом взаимодействии в конфликте у подростков с девиантным поведением доминантой является модель соперничества.
- Во взаимодействии со старшими отрицают внешний локус контроля, а также отсутствует интенция к формированию внутреннего локуса контроля, безответственность за результаты поведения проявляется как основная характерная черта в диалоговом взаимодействии.

Библиографический список

1. *Змановская, Е.В.* Девиантология. Психология отклоняющегося поведения / Е.В. Змановская. – М., Academia, 2008.
2. *Змановская, Е.В.* Девиантное поведение личности и группы / Е.В. Змановская, В.Ю. Рыбников. – СПб, Питер, 2011.
3. *Клейберг, Ю.А.* Основы психологии девиантного поведения / Ю.А. Клейберг. – М., Алеф-Пресс, 2014.
4. *Ковальчук, М.А.* Девиантное поведение. Профилактика, коррекция, реабилитация / М.А. Ковальчук, И.Ю. Тарханова. – М., Владос-Пресс, КДУ, 2013.
5. *Мясищев, В.Н.* Психология отношений / В.Н. Мясищев. – М., МПСИ, МОДЭК, 2011.
6. *Петрова, О.О.* Возрастная психология. Конспект лекций / О.О. Петрова, Т.В. Умнова. – Ростов-на-Дону, Феникс, 2004.
7. *Райс, Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс, К. Долджин. – СПб: Питер, 2012.

ШКОЛЬНЫЙ ГРАФИЧЕСКИЙ ВАНДАЛИЗМ КАК СТРАТЕГИЯ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Гурова О.В.

Пермь, Пермский институт ФСИН России

Феномен вандализма начал активно изучаться зарубежными исследователями в 70-х годах XX в. (С. Коэн, Д. Кантер, Дж. Деннермеер, А. Голдштейн и др.) и продолжает оставаться актуальной проблемой и исследоваться представителями различных областей научного знания

(Л.С. Ватова, 2000; В.А. Шурухнов, 2002; Э.Н. Харина, 2005; Л.М. Самохина, 2007; Т.С. Стрелкова, 2007; З.В. Патрушева, 2012; И.В. Воробьева, О.В. Кружкова, 2013 и др.). Графические формы вандализма являются менее тяжким, но широко распространенным явлением и, безусловно, проблемой для городской среды – поверхности многих объектов покрыты несанкционированными надписями и рисунками. Эта проблема характерна и для образовательных организаций, пространство которых подвергается графическим нападкам учащихся. Обучение в школе занимает значимую часть жизненного пространства подростка, поэтому школьная среда часто становится объектом его посягательств. Существуют различные теории и взгляды на способы предотвращения разрушительных последствий вандального поведения. Однако целостных системных исследований именно школьного графического вандализма, который может служить предпосылкой более тяжелых форм деструкции среды, делинквентного поведения не проводилось [1].

Стремление понять истоки школьного графического вандализма подводят нас к явлению детской и подростковой изобразительной деятельности и предположению о том, что рисование является своеобразным графическим языком ребенка, заложенным на генетическом уровне [4]. Творческая активность, присущая человеку изначально, подавляется внешними негативными влияниями, ограничениями со стороны взрослых, а живое общение с родителями и сверстниками заменяется «общением» с электронными изобретениями человечества. Главная потребность формирующегося субъекта – потребность в активности – не находит адекватных условий для реализации, начиная уже с дошкольного возраста ребенка. Вероятно, по мере его взросления депривированные потребности субъекта и заглушенные запретами возможности соединяются в такую форму активности, как школьный графический вандализм.

Мнение общества в отношении несанкционированного изменения пространства графическими способами неоднозначно и располагается в диапазоне от вида современного искусства до вандализма. Чаще всего, окружающие расценивают подобные поступки подростков как вандальные и признают их девиантными – отклоняющимися от социально-приемлемой и одобряемой нормы. Но, в тоже время, девиацию можно рассматривать как явление, имеющее два полюса. Несоответствие нормам может быть проявлением склонности подростка к реализации агрессивных форм поведения, а может – креативного и надситуативного поведения. В контексте данного исследования, подросток обладает уровнем креативности выше среднестатистической нормы, склонен к выбору графических способов самовыражения, коммуникации, отреагирования проблем. Однако активность такого творческого подростка избыточна, импульсивна и достигает уровня асоциальности [2].

Анализ психологических детерминант позволяет нам сформировать определенный взгляд на деструктивную составляющую активности подростка со склонностью к школьному графическому вандализму, однако он не может

полностью объяснить данный феномен. При его рассмотрении следует учитывать всю многомерную, системную природу человеческого бытия, протекающего во взаимосвязи физиологических и психических процессов в контексте вовлеченности в окружающую среду. Поэтому изучение функционального назначения школьного графического вандализма, причин выбора подростком именно этой стратегии поведения в образовательном пространстве необходимо начать с осознания его конструктивного смысла для подростка.

Графические изображения (как городские граффити, так и проявления школьного графического вандализма) насыщены для подростка своеобразной эстетикой, не различимой и не понятной взрослым. Это близкая им по духу экстравагантная и выделяющаяся из серой массы красота, выразительная форма подростковой реальности, отражающая проблемы и интересы молодого поколения. Категория эстетики является философской и может обозначать отражение чувственного отношения человека к действительности, в его понимании выразительности. А.Ф. Лосев отмечает, что источником эстетики может быть любая область жизни, эстетика просто концентрирует ее специфику в какой-либо выразительной форме [3].

Эстетичность в понимании подростка может совершенно отличаться от признанных эталонов. Так, элементы имиджа подростка или интерьера подростковой комнаты легко читаемы и отличаются (порой кардинально) от элементов, принадлежащих более взрослым людям. Стиль одежды, прическа, аксессуары, поведенческие стратегии отражают принадлежность (реальную или желаемую) подростка к субкультуре, оформление его комнаты – его интересы, пристрастия, увлечения и др. (постеры с изображением сцен из фильмов, видеоигр, фото кумиров и пр.). Акценты подростка сосредоточены не на принятых обществом функциях искусства, а на возможности «произведения» выразить его актуальные потребности. Рисунки и надписи «художников» оцениваются взрослыми и подростками совершенно по-разному. Для подростка – это объекты, заслуживающие внимания, имеющие эстетическую и смысловую ценность, а для взрослого – безвкусица и вандализм, вызывающие негодование. Такое разнополярное восприятие графических изображений только усиливает стремление подростка приобщиться к этому способу самовыражения и коммуникации, при этом идентифицировать себя с референтной группой, обрести способ противостояния миру взрослых и др. Рисунок автомобиля и надпись «GTA», символизирующие любимую компьютерную игру «Grand Theft Auto», нанесенные подростком на поверхность рабочего стола в классе, выглядят для педагога ничем иным, как порчей школьного имущества. Для подростка же стол полностью меняется, приобретая позитивные качества: его эстетическое и культурно-информационное пространство теперь отражает реалии подростковой действительности, становится объектом самоутверждения в среде сверстников, свидетельством определенного уровня, статуса, компетентности и др.

Вероятно, подросток нарушает нормы и правила не только из-за плохой наследственности или неправильного воспитания, склонности к девиантному поведению. Он стремится быть субъектом, активным вершителем своей жизни. Однако школьная среда ограничивает, пугает, подавляет, а нажитый «арсенал» способов и средств социализации, самореализации, выражения социальных чувств достаточно скуден, творческий потенциал подростка «заперт» шаблонами, стереотипами, запретами. Графический вандализм представляется нам одним из способов адаптации подростка в среде образовательной организации. В силу возраста и отсутствия собственных просоциальных стратегий поведения, подросток эмпирически нарабатывает их, проверяет и отбирает действующие, адекватные его субъективному мироощущению. Деятельность, знакомая и близкая по содержанию с детства, принявшая форму неинституализированной и деструктивной для внешней среды активности, становится стратегией поведения, которая позволяет подростку преобразовывать, корректировать пространство и себя, коммуницировать и самореализовываться, ощущать себя субъектом бытия.

Таким образом, знание причин выбора подростком графического вандализма в качестве стратегии поведения в образовательном пространстве, позволит переориентировать подростка, обучить адекватным способам самовыражения, взаимодействия со средой. Необходимо предоставить подростку возможность (предложить варианты) реализации субъектной активности в просоциальном направлении (природосберегающее поведение, волонтерство и др.).

Библиографический список

1. *Ватова, Л.С.* Социально-психологические основания молодежного вандализма и его профилактика / Л.С. Ватова. – М.: Народное образование, 2007.
2. *Гурова, О.В.* Вандализм как деструктивная стратегия реализации субъектности подростка / О.В. Гурова, О.В. Кружкова // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 3. – С. 96-105.
3. *Мельникова, Ю.В.* История и миф в творческом наследии А.Ф. Лосева / Ю.В. Мельникова. – Бийск, Изд-во Алт. гос. тех. ун-та, 2005.
4. *Николаенко, Н.Н.* Психология творчества: учеб. пособие / Н.Н. Николаенко / под ред. Л.М. Шипицыной. – СПб: Речь, 2005.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Жданова С.Ю., Печеркина А.В.

Пермь, Пермский государственный национальный
исследовательский университет

Современная система образования предъявляет в настоящее время высокие требования не только к уровню знаний, профессиональных компетенций будущего выпускника, но и к уровню развития его личности. В связи с этим возрастает роль психологического сопровождения учебного процесса студентов.

С целью обеспечения психолого-педагогических условий, наиболее благоприятных для психического и личностного развития студентов, в Пермском государственном национальном исследовательском университете (ПГНИУ) в 2015 году был создан Центр психолого-педагогической помощи.

К числу основных задач Центра относятся: психологическое сопровождение учебно-воспитательного процесса; психологическое сопровождение личностной и социальной адаптации студентов в процессе учебно-профессиональной деятельности; создание условий психологической поддержки через оказание индивидуальной и групповой психологической помощи для всех участников образовательного пространства.

Данные задачи реализуются посредством психологической диагностики; психологической профилактики, коррекционно-развивающей работы; психологического просвещения; психологического консультирования; организационно-методической деятельности.

Психологическая помощь осуществляется сотрудниками Центра психолого-педагогической помощи по запросу, для всех участников образовательного пространства ПГНИУ (преподаватели, сотрудники, студенты) данная помощь оказывается бесплатно.

Рассматривая основные направления деятельности Центра психолого-педагогической помощи, прежде всего, следует назвать проекты по психолого-педагогическому сопровождению учебной деятельности студентов.

Одним из первых данный проект был реализован на механико-математическом факультете. Проект осуществлялся по запросу администрации (деканата) механико-математического факультета и был направлен на формирование социально-психологической адаптации у студентов-первокурсников к новым условиям образовательной среды. На первом этапе в рамках данного проекта была осуществлена диагностика мотивационной, личностной сферы студентов, особенностей межличностных отношений,

статуса, занимаемого в учебной группе. Показатели для диагностики были выбраны с учетом подхода к изучению социально-психологической адаптации студентов Р.В. Овчаровой, Н.С. Трофимовой, Е.Л. Бережковской [1; 7; 8].

В ходе исследования было обнаружено, что для студентов первого курса характерно преобладание внешних факторов мотивации: при выборе профессии для первокурсников значимыми являются престижность вуза и профессии, советы родителей и учителей.

Анализ динамики мотивационной сферы показал, что мотивация к обучению и интерес к профессии в целом начинают снижаться у студентов механико-математического факультета к 3-4 курсу, что приводит к академической неуспеваемости. Это связано с тем, что ожидания от процесса обучения у студентов младших курсов не соответствуют действительности, студенты перестают видеть перспективу применения знаний, полученных на занятиях, в профессиональной деятельности [3; 5; 6].

С целью развития познавательной мотивации, а также адаптации студентов первых курсов к новым условиям и требованиям деятельности на следующем этапе работы была разработана программа по формированию социально-психологической адаптации студентов, организована специальная работа по ее реализации. Данная работа осуществлялась в системе – совместно с администрацией университета, деканатом факультета, заведующими кафедрами, преподавателями, тьюторами, кураторами. В рамках данной работы в начале сентября для студентов первых курсов были организованы психологические тренинги, были проведены родительские собрания для родителей первокурсников, занятия для преподавателей, работающих со студентами первокурсниками, тренинги, фокус-группы для тьюторов, администрации факультета. Итогом совместной работы явились публикации, в том числе в журналах, рекомендованных ВАК [3; 5; 6].

В рамках программы по психологическому сопровождению с целью повышения познавательной мотивации студентов осуществлялось включение студентов в совместную исследовательскую и проектную деятельность. В ходе данной работы совместно с преподавателями механико-математического факультета были выявлены предикторы успеваемости студентов, их успешной адаптации, на основании чего был разработан опросник, который в дальнейшем был предложен абитуриентам, поступающим на механико-математический факультет. На основе результатов опросника были сформированы учебные группы первокурсников.

Результатом участия студентов механико-математического факультета в проектной деятельности явилась также разработка студентами программного обеспечения, направленного на диагностику социально-психологической адаптации студентов-первокурсников. Результаты данной работы были опубликованы и запатентованы [6].

В рамках реализации программы по формированию социально-психологической адаптации студентов были разработаны также психологические рекомендации, направленные в адрес администрации

факультета, преподавателей, работающих со студентами первых курсов, самих студентов. Было осуществлено совместное обсуждение проблем студентов-первокурсников с преподавателями механико-математического факультета, представителями деканата, заведующими кафедрами, а также школьными учителями, осуществляющими подготовку будущих абитуриентов.

Другой проект по сопровождению учебной деятельности обучающихся осуществлялся по запросу администрации колледжа при ПГНИУ. В рамках данного проекта на первом этапе его реализации с целью подтверждения запроса была осуществлена диагностика, в ходе которой было обнаружено, что учащиеся колледжа существенно различаются по уровню познавательной мотивации. На основании полученных результатов были составлены психологические портреты каждой из 15 обследованных учебных групп, была представлена общая характеристика социально-психологической адаптации и учебной мотивации у студентов колледжа. По итогам результатов обследования была разработана программа психологического сопровождения, в рамках которой на протяжении всего года осуществлялась работа со студентами, преподавателями, администрацией колледжа, проводились мероприятия, направленные на развитие мотивации, личностных качеств учащихся, осуществлялась работа с родителями, с педагогическим коллективом. Были разработаны рекомендации, направленные в адрес администрации вуза, колледжа, преподавателей, работающих с учащимися колледжа. В частности, было предложено ввести вступительные испытания, с целью формирования контингента учащихся, ориентированного в дальнейшем на поступление в ПГНИУ.

К числу других проектов в рамках психологического сопровождения следует отнести работу с иностранными студентами [4]. В ходе данного проекта осуществлялась совместная работа с международным управлением ПГНИУ по адаптации иностранных студентов к новым условиям образовательного пространства [4].

Важным проектом в контексте психологического сопровождения учебной деятельности студентов является также проект, направленный на формирование профессиональных компетенций у студентов. В рамках данного проекта у студентов-психологов осуществлялась формирование компетенций в области психологического консультирования, проведения групповых форм в работе с клиентом [2]. У студентов механико-математического факультета – формирование навыков разработки программного обеспечения, у студентов факультета иностранных языков – формирование навыков перевода научных психологических текстов, навыков синхронного перевода во время проведения тренингов, мастер-классов ведущими специалистами из Венгрии, США (2016 г.).

Работа по психологическому сопровождению учебной деятельности студентов также включает в себя работу с преподавателями, тьюторами. В рамках данного направления сотрудниками Центра проводятся мероприятия по психологическому просвещению – например, занятия, направленные на обсуждение проблем безопасности личности участников образовательного

процесса, тренинги, мастер-классы, направленные на снятие нервно-психического напряжения, профилактику синдрома эмоционального выгорания.

В целом представленный опыт системной и целенаправленной работы, осуществляемой сотрудниками Центра психолого-педагогической помощи ПГНИУ, может быть полезен для осуществления целенаправленной работы по повышению уровня успеваемости студентов, профилактике отчислений по причинам их низкой успеваемости.

Библиографический список

1. *Бережковская, Е.Л.* Психологический возраст студентов-первокурсников и формы учебной работы в высшей школе «Культурно-историческая психология развития» / Е.Л. Бережковская // Материалы первых чтений, посвященных памяти Л.С. Выготского. – М., 2001. – С. 175-178.
2. *Жданова, С.Ю.* Технологии формирования у студентов-психологов навыков индивидуального психологического консультирования / С.Ю. Жданова, Л.З. Зарипова, А.В. Печеркина // Психологическая наука и практика: личность и социокультурная среда: материалы VI Форума психологов Прикамья. – Пермь, 2016. – С. 76-81.
3. *Жданова, С.Ю.* Особенности мотивации учебной деятельности у студентов механико-математического факультета / С.Ю. Жданова, А.Г. Кузнецов, А.В. Печеркина // Материалы III Российской научно-практической конференции с международным участием «Экономика знаний в глобальном информационном обществе». – Пермь, 2015. – С. 13-16.
4. *Жданова, С.Ю.* Технологии формирования толерантного отношения к иностранным студентам / Проблемы гражданского единства Российской нации / С.Ю. Жданова, А.В. Печеркина // Материалы к межрегиональной научно-практической конференции-диалогу «Актуальные проблемы укрепления единства Российской нации (философско-культурологические, этно-профессиональные и психолого-педагогические аспекты)». – Пермь, 2016. – С. 175-184.
5. *Жданова, С.Ю.* Формирование социально-психологической адаптации у студентов-первокурсников к новым условиям образовательной среды / С.Ю. Жданова, А.Г. Кузнецов, А.В. Шавкунова // Психологическая наука и практика: взаимодействие, опыт, новации: Материалы V Форума психологов Прикамья (г. Пермь, 27 – 28 ноября 2015). – Пермь, 2015. – С. 89-95.
6. *Кузнецов, А.Г.* Особенности работы со студентами первого курса (из опыта работы механико-математического факультета Пермского государственного национального исследовательского университета) / Кузнецов А.Г., С.Ю. Жданова, С.В. Русаков // Вестник Московского университета, серия 20 «Педагогическое образование» – 2017. – № 1. – С. 99-111.

7. Овчарова, Р.С. Субъектность личности как фактор социально-психологической адаптации студентов колледжа / Р.В. Овчарова, Н.С. Трофимова // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 3. – С. 69-72.
8. Овчарова, Р.С. Характеристика типологии студентов-первокурсников колледжа на этапе социально-психологической адаптации / Р.В. Овчарова, Н.С. Трофимова // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 3. – С. 99-103.

ТЕАТРАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Жданова С.Ю., Зарипова Л.З., Печеркина А.В.

Пермь, Пермский государственный национальный
исследовательский университет

В настоящее время все более популярным и активно используемым в работе психолога становится метод театрализации, который может быть раскрыт как особая психотехника коммуникативных действий личности в роли [2; 3; 4]. Рассматривая технологии театрализации применительно к системе высшего профессионального образования, можно говорить о том, что театральные технологии обладают огромным ресурсом и оказывают положительное влияние на развитие индивидуальности студентов.

В ходе театральной деятельности происходит развитие личностных качеств студентов [1]. Принимая на себя определенную роль, проявляя творческую спонтанность в ее проигрывании, студент раскрепощается, становится более уверенным в себе. Спонтанное выражение проигрываемого образа позволяет снять мышечные и психологические зажимы, способствует, самораскрытию личности, развитию ее творческого потенциала.

С помощью приемов театрализации возможно осуществлять коррекцию личностных качеств студентов. Например, метод театрализации можно использовать в работе со студентами с целью формирования у них социально-психологической адаптации к новым условиям и требованиям деятельности. Особенно эффективным в этом плане метод театрализации является в работе с иностранными студентами, студентами первых курсов.

Использование театрализации в работе со студентами способствует развитию социальной активности студентов, формированию коммуникативных навыков, навыков социальной перцепции. В процессе театрализации у студентов развиваются навыки социальной компетентности, умение понимать эмоции и чувства другого человека, проявлять эмпатию, управлять собственными эмоциями, осуществлять взаимодействие с партнером по общению.

В ходе театрализации у студентов развиваются навыки общения с аудиторией, развивается речь, в том числе, речевое дыхание, дикция, артикуляция. Студенты учатся использовать интонационные характеристики голоса. Данные навыки могут пригодиться в дальнейшем в ходе публичного выступления, например, в процессе чтения доклада на семинарском занятии, при защите курсовой, выпускной квалификационной работы.

В процессе театрализации происходит также развитие когнитивной сферы студентов, помимо речи и воображения развиваются также память, внимание, мышление.

Техники театрализации выступают в качестве важного средства формирования межличностных отношений в студенческом коллективе. Приемы театрализации можно использовать в процессе коррекции нежелательных форм поведения студентов, как способ развития у студентов навыков работы в команде, метод разрешения конфликтных ситуаций.

Театрализованная деятельность является источником развития чувств и эмоциональных переживаний человека. В связи с этим опыт участия в театрализованных постановках приобретает особое значение в работе со студентами-психологами.

С одной стороны, метод театрализации может быть использован в работе со студентами-психологами с целью развития у них профессионально важных качеств личности, необходимых в дальнейшем в их профессиональной деятельности. Так, метод театрализации можно использовать с целью развития у студентов-психологов осознания и рефлексии собственных эмоциональных состояний, развития эмпатии, умения понимать чувства и психические состояния другого человека, актуализировать данные состояния в речи. С другой стороны, данный метод можно использовать у студентов-психологов с целью формирования профессиональных компетенций, например, с целью развития навыков и умений, необходимых для оказания психологической помощи. Так, с помощью приемов театрализации у студентов могут быть сформированы профессиональные компетенции в области разрешения супружеских, детско-родительских конфликтов, решения проблемных ситуаций в области психологии управления. С помощью театрализации студентов-психологов можно познакомить с техниками и приемами психокоррекционной работы, например, показать, как метод театрализации может быть использован в работе психолога с целью профилактики синдрома эмоционального выгорания.

Театральные технологии работы со студентами-психологами включают в себя следующие этапы. На первом этапе в рамках библиотерапии студентам-психологам предлагается тема для обсуждения «Театрализация в работе психолога», обозначаются вопросы, дается литература.

На следующем этапе в рамках библиотерапии проходит обсуждение данных вопросов, литературы, в качестве иллюстраций приемов и техник театрализации студентам предлагаются некоторые театральные приемы, в том числе театральные игры, задания.

Следующий этап предполагает участие студентов в театрализации. Этапу непосредственной театрализации предшествует подготовительный этап, который включает большую предварительную работу. В рамках подготовительного этапа совместно со студентами осуществляется: выбор репертуара, создание сценария, подготовка декораций, реквизита, изготовление по желанию костюмов или их элементов. Участие студентов на этом этапе способствует развитию мотивации студентов, их социальной и творческой активности.

Этап собственно театрализации включает в себя три части: вводную, основную и заключительную. Вводная часть предполагает настрой на деятельность, на этом этапе работы озвучивается инструкция, участникам театрализации раздаются тексты, осуществляется распределение ролей. Основная часть предполагает непосредственное проигрывание. Для проигрывания можно использовать ролевые игры; инсценировки сказок, басней, рассказов, отрывков из произведений, стихотворений; спектаклей. Также можно использовать упражнения-этюды; игры-имитации образов животных, людей, литературных персонажей; игры-задания, например, студентам можно предложить произнести с разным темпом и интонациями голоса скороговорки, пословицы, стихи. Вместо проигрывания можно также использовать технику чтения отрывка из художественного произведения вслух по ролям или по строчкам. Интересным приемом является создание сценического образа песни, проигрывание диалогов из фильма, отрывков из пьес.

Проигрывание может осуществляться также по принципу элементов театра «Playback». В рамках данной техники один из участников театрализованной импровизации делится своей историей, другие участники осуществляют ее спонтанное проигрывание. Проигрывание истории по принципу «playback» обладает мощным психологическим эффектом. С одной стороны, данный прием позволяет увидеть человеку свою историю, ситуацию со стороны, глазами других участников, по-новому оценить суть происходящего, осознать скрытые потенциальные ресурсы. С другой стороны, данная техника положительно влияет на участников инсценировки, позволяет прочувствовать ситуацию, переживаемую человеком, ощутить взаимосвязь с другими участниками процесса, развивает у участников инсценировки навыки социальной перцепции.

Этап проигрывания предполагает идентификацию с героем, восприятие и понимание его психического состояния. Проигрывание роли требует перевоплощения, которое формирует умение передать образ, чувства героя, его эмоциональное состояние. В связи с этим на данном этапе особое внимание уделяется экспрессивным средствам выразительности (мимика, жесты, пантомимика). К числу внешних средств экспрессии, за счет которых могут быть переданы эмоции героя, можно также отнести интонацию, тембр голоса, темп речи.

Заключительный этап включает рефлекссию, ауторефлексию. На данном этапе участники театрализации могут проанализировать насколько легко или трудно было передать эмоциональное состояние героя, его чувства, насколько точно и полно был передан образ героя. Специальному анализу могут быть подвергнуты сюжет, сценарий произведения. Рефлексивный анализ может включать в себя оценку образов героев, событий, например, участники театрализованной импровизации могут поделиться друг с другом тем, какие чувства вызвал у них тот или иной герой.

В работе со студентами-психологами данному этапу следует уделять особое внимание, поскольку умение рефлексировать относится к числу важных профессиональных компетенций деятельности психолога.

В целом можно заключить, что театрализованная деятельность прививает не только устойчивый интерес к чтению, литературе, театру, но может также использоваться как особый методический прием в работе со студентами. Техника театрализации развивает личностные качества студентов, способствует их социально-психологической адаптации к новым условиям образовательной среды, развивает навыки социальной перцепции, формирует умение общаться, взаимодействовать в группе, студенческом коллективе. В ходе театрализации происходит развитие эмоциональной сферы личности, например, чтение и проигрывание отрывков из художественных произведений вызывает желание делиться впечатлениями. Особое значение метод театрализации приобретает в процессе подготовки студентов-психологов, поскольку способствует развитию их профессиональных качеств и компетенций как специалистов в области психологии.

Библиографический список

1. *Алексеева, О.В.* Методы и приемы театрализованной деятельности в образовании / О.В. Алексеева, Ж.Е. Курина // Материалы VII Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум 2015» [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.scienceforum.ru/2015/912/8733>.
2. *Котова, С.А.* Театрализация в ресоциализации детей и подростков с эмоциональными нарушениями / С.А. Котова // Психологическая газета [Электронный ресурс]. – URL: <http://psy.su/feed/5571/>
3. *Котова, С.А.* Использование театрализации в ресоциализации детей и подростков с эмоциональными нарушениями / С.А. Котова // Психотерапия. – 2016. – № 3 (159). – С. 39-44.
4. *Михалева, О.А.* Театрализация в школьном образовательном процессе / Автореферат дисс. ... канд. пед. наук, специальность 13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования [Электронный ресурс]. – М., 2006. – URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-teatralizatsiya-v-shkolnom-obrazovatelnom-protsesse#ixzz4nWiAfhuK>

ИНТЕГРАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ОТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТИ К ЖИЗНЕННЫМ ОППОЗИЦИЯМ

Исаева А.Н.

Москва, Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»

Проблематика противоречий жизни и решения жизненных задач не теряет своей актуальности. «Жизненные оппозиции» рассматриваются нами как элементы этих противоречий и определяются как осознаваемые или неосознаваемые личностью противоположные объекты, значимые в контексте ее жизни. Отношение личности к оппозициям является выражением ее индивидуальности и встроено в другие жизненные отношения: познавательные, деятельные, эстетические и этические [4], определяя их уникальные свойства и продуктивность. Изучение феномена отношения личности к жизненным оппозициям откроет возможность разработки современных технологий развития диалектического познания и самопознания личности, проблемно-ориентированного консультирования и коучинга.

Знание об оппозициях фрагментарно и рассеяно по разным областям гуманитарного знания. Теоретическим базисом нашего исследования стали идеи об оппозициях в философской диалектике (Г. Гегель, Э.В. Ильенков, Г.С. Батищев); лингвистике и семиотике (Ю.М. Лотман, В.В. Иванов, Ф. Соссюр, Н.С. Трубецкой); культурологии (К. Леви-Стросс); кросс-культурных исследованиях (Ч. Осгуд); когнитивной психологии (Л. Фестингер, Дж. Келли); глубинной психологии (З. Фрейд, К. Юнг, О. Фенихель, К. Хорни, Н. Мак-Вильямс); субъектно-деятельностном подходе (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова, Е.Б. Старовойтенко). Полагаем, что психология личности обладает потенциалом интегрального изучения проблематики оппозиций и отношения личности к ним.

Данное исследование посвящено построению иерархической модели отношения личности к жизненным оппозициям. Оно выполнено на стыке московской персонологической школы (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова, А.В. Петровский, Е.Б. Старовойтенко, В.А. Петровский) и пермской психологической школы, а именно теории интегральной индивидуальности (В.С. Мерлин, Б.А. Вяткин, Л.Я. Дорфман).

Следом за В.С. Мерлиным, предложившим иерархическую структуру индивидуальности [3], мы полагаем, что отношение личности к жизненным оппозициям имеет иерархическую структуру, поскольку само оно укоренено в индивидуальности от ее психофизиологических основ до высших уровней функционирования сознания. «Интегральная индивидуальность представляет собой систему, которая складывается из иерархической совокупности не

входящих друг в друга, относительно автономно сосуществующих разноуровневых подсистем, многозначно связанных между собой» [1, с. 115]. Мы предположили, что в данном случае исчерпывающим будет следующий ряд «уровней».

Уровень *социокультурных универсалий* отношения к оппозициям содержит укорененные в культуре «инструменты» реализации этого отношения. Например, Ч. Осгудом открыты транскультурные оппозиции, в первую очередь используемые в оценке действительности: «хороший – плохой», «сильный – слабый», «быстрый – медленный». Ч. Осгуд делает вывод о том, что структура коннотативного значения универсальна для всех культур. Мы полагаем, что данные пары являются эволюционно устойчивыми (в качестве когнитивного «инструментария» отношения к оппозициям) и определяют выживание человека с «момента» пробуждения его сознания.

На *до-сознательном* уровне, до появления «Я», субъектом обращения с оппозициями выступает единый организм. Постепенное усложнение мира в ходе развития сознания и дифференциация оппозиций, обуславливающих жизнь растущего индивида, порождают необходимость в инстанции, которая будет совладать с этими трудностями, встанет в отношение к оппозициям – это необходимость «Я». Эти идеи проступают в модели онтогенеза эго О. Фенихеля и концепции «защитных» механизмов, возникающих на конкретных этапах формирования эго [2]. Отношение взрослой личности к жизненным оппозициям содержит дериваты, следы раннего развития психики в ее «совладании» с первыми оппозициями жизни.

На *индивидуальном* уровне способность различать и обращаться с оппозициями определяется характеристиками функциональных систем человека (В.Д. Шадриков). Именно от этих систем зависят различительные возможности зрения, слуха, обоняния, тактильной чувствительности, вкуса – т.е. различительная способность сознания, в принципе. Именно функциональные системы позволяют сознанию дифференцировать мир, а их свойства определяют степень, качество и преобладающий «канал» (зрительный, слуховой и т.д.) этой дифференциации. Различение оппозиций на этом уровне становится основой индивидуальной активности более высокого порядка и определяет качество и эффективность психических функций личности. «Природной основой способностей – качеств субъекта деятельности – выступают природные качества индивида, а более конкретно свойства функциональных систем, реализующие отдельные психические функции» [5, с. 43]. Психические функции, будучи принадлежащими «Я», и образуя единый ансамбль, обеспечивают более тонкую и сложную дифференциацию мира – различение оппозиций чувств, смыслов, поступков – речь идет об интеллекте. Мы полагаем, что архитектуру отношения к оппозициям составляют мышление, апперцепция, интуиция, рефлексия и эмоциональная оценка.

На *персональном* уровне отношение личности к оппозициям реализуется в диалектическом познании мира; рефлексивном моделировании гармоничных отношений между оппозициями; особой чувствительности к этическим

оппозициям; выдерживании, заострении и разрешении жизненных противоречий (К.А. Абульханова, Е.Б. Старовойтенко, А.Н. Исаева).

В данной работе мы представим результаты эмпирической верификации индивидного уровня данной модели – психо-функциональной архитектоники отношения. Мы построили авторскую методику «Задачник оппозиций», состоящую из 11 задач, каждая из которых направлена на актуализацию конкретных функций в отношении к оппозициям [2]. В методике частично использовался стимульный материал ТАТ, теста Розенцвейга, моральных дилемм Л. Кольберга, известные картины, парадоксы, а также рефлексивные задания. В инструкциях предлагалось эксплицировать ключевой конфликт ситуации, найти способы его решения, найти и проинтерпретировать оппозиции картины, высказывания и др. Выборку исследования составили 203 человека от 22 до 65 лет, из них 45 мужчин. В данной части исследования использовался только критерий продуктивности решения задач. Данные обрабатывались в программе SPSS Amos 24.

Результаты конфирматорного факторного анализа представлены на рисунке 1. Статистики согласия данной модели являются оптимальными: $\chi^2 = 40,536$; $df = 38$; $\chi^2/df = 1,067$; $p = 0,359$; GFI = 0,967; AGFI = 0,943; CFI = 0,993; RMSEA = 0,018; $p = 0,923$.

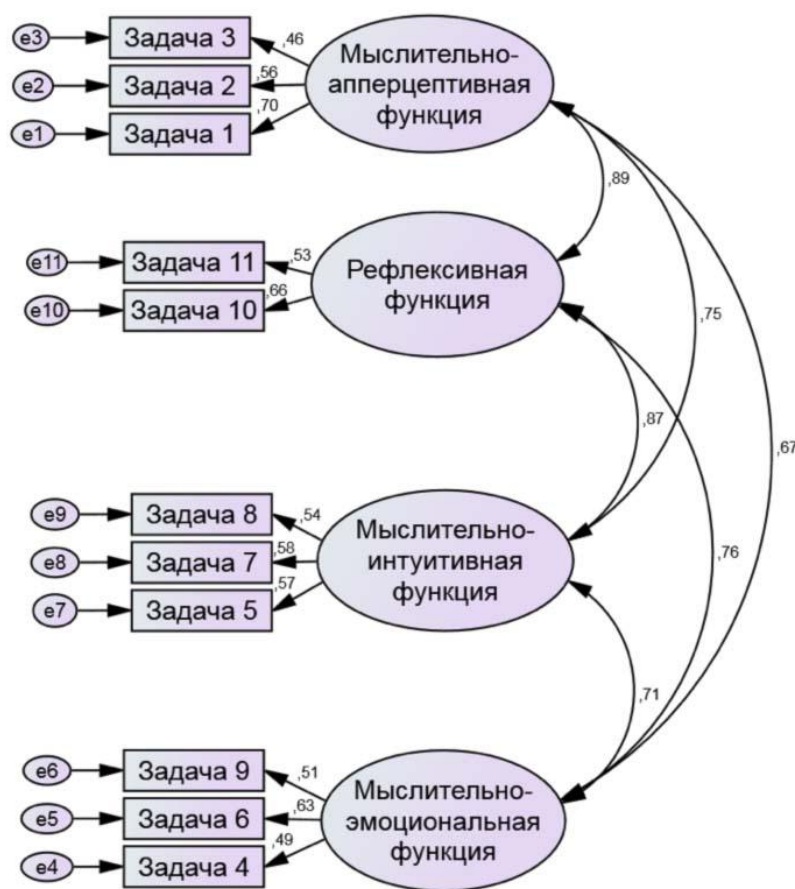


Рисунок 1. Модель архитектуры отношения личности к оппозициям

Сильные корреляции между факторами говорят о наличии пятого фактора, также определяющего продуктивность отношения. Мы полагаем, что в

данной модели этим фактором является мышление. В свою очередь, в овалах на рисунке представлены функции, чья активность необходима наравне с мышлением в решении соответствующих задач.

Таким образом, мы подтвердили идею о том, что на индивидуальном уровне отношение личности к жизненным оппозициям образовано активностью мышления, апперцепции, рефлексии, интуиции и эмоциональной оценки оппозиций. В ближайшей перспективе – дальнейшая верификация разработанной иерархической модели и эмпирическая разработка идеи об отношении к жизненным оппозициям как выражении индивидуальности.

Библиографический список

1. *Дорфман, Л.Я.* Методологический анализ теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина / Л.Я. Дорфман // Методология и история психологии. – 2008. – Т. 3. – Вып. 3. – С. 106-121.
2. *Исаева, А.Н.* Субъект жизни в отношении к оппозициям / А.Н. Исаева // Мир психологии. Научно-методический журнал. – 2015. – Т. 83. – № 3. – С. 161-173.
3. *Мерлин, В.С.* Проблемы интегрального исследования индивидуальности человека / В.С. Мерлин // Психологический журнал. – 1980. – Т. 1 – № 1. – С. 58-71.
4. *Старовойтенко, Е.Б.* Модели жизненных отношений личности в контексте онтопсихологии С.Л. Рубинштейна / Е.Б. Старовойтенко // Сергей Леонидович Рубинштейн / Отв. ред.: К.А. Абульханова. – М.: РОССПЭН, 2010. – С. 349-379.
5. *Шадриков, В.Д.* Введение в психологию: способности человека / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 2002.

СМЫСЛЫ И ЭМОЦИИ: СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ

Калугин А.Ю.

Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

В структуре индивидуальности эмоции и смыслы принадлежат разным уровням, но их взаимосвязь несомненна, на что не раз указывалось [1; 2; 4; 5; 6; 7; 10 и др.]. Однако ученые расходятся в понимании этой взаимосвязи.

А.Н. Леонтьев считал, что личностный смысл тесно связан с эмоциями и презентуется в сознании в форме эмоций [5]. Б.С. Братусь говорил о единстве в смысловых образованиях сознательных и эмоциональных процессов [1]. Ф.Е. Василюк характеризовал эмоции как чувственную ткань смысла [2]. В.К. Вилюнас не видел «отчетливой разграничительной грани» между смысловыми и эмоциональными явлениями [3]. Р.Х. Шакуров связывал смыслы с

положительными эмоциями: «Смыслы возникают на основе ценностей, обладающих жизнеутверждающим, эмоциогенным потенциалом» [10, с. 21]. В своей «теории преодоления» он отмечал роль эмоций в формировании ценностей: «ценности формируются и на основе эмоциогенных тенденций. Препятствия, мешающие их реализации, неизменно вызывают негативные чувства, тогда как способствующие их осуществлению факторы служат источниками приятных эмоций, превращаются в позитивную ценность» [9, с. 9]. Таким образом, «ценность отражается в сознании на трех уровнях — эмоциональном, образном (на основе эмоциональной памяти) и понятийном» [10, с. 20].

В исследовании Н.Р. Салиховой было показано, что рассогласование ценности и ее доступности, которое является источником внутриличностного конфликта и сильных переживаний [8], никак не связано с показателями теста СЖО, более того, «даже рассогласованность ценностей, стоящих на вершине иерархии, также оказалась не связанной с параметрами общей удовлетворенности жизнью, определяемыми по тесту СЖО» [7, с. 145], автор приходит к выводу, что «недоступность значимых ценностей не обязательно создает внутренний конфликт, возможно, именно она насыщает жизнь смыслом» [Там же, с. 145].

Н.Р. Салихова отмечает, что система личностных ценностей или смысл жизни не могут быть представлены в скоротечных эмоциях, т.к. более устойчивы во времени, поэтому они, скорее, будут проявлены не в эмоциях, а в психических состояниях. «Психические состояния... могут быть индикаторами состояния ценностно-смысловой сферы личности, связанного с динамическими характеристиками функционирования ценностей» [7, с. 150]. Действительно, при изучении смыслов мы опираемся на некие стабильные структуры, например, смысложизненные ориентации, мы не можем фиксировать сиюминутное порождение смысла и сопровождение этого события скоротечной эмоцией (хотя допускаем, что при особым образом поставленном эксперименте это возможно). Поэтому в случае эмпирического исследования ученый скорее будет обращаться к часто проявляемым эмоциональным состояниям и соотносить их со стабильными смысловыми образованиями, что, в итоге, даст лишь косвенное свидетельство связи эмоций и смыслов.

Нелинейный характер связи эмоций и смысла позволяет говорить об их достаточной самостоятельности. При этом, вероятно, каждый переживал ощущение эмоционального подъема связанного с порождением личностного смысла в какой-либо жизненной ситуации. В этой связи Д.А. Леонтьев отмечал, что эмоции «выполняют вспомогательную функцию презентации личностного смысла на осознаваемом уровне, не столько содержательно отображая его (это невозможно, поскольку смысл гораздо сложнее и глубже эмоции), сколько привлекая к нему внимание и ставя задачу на его содержательное раскрытие» [6, с. 164-165].

Об указательной функции эмоций говорит В.Е. Ключко: «эмоции могут быть признаны формой существования смысла в том случае, если сам смысл

будет понят в его онтологическом выражении. Смыслы возникают в результате взаимодействия человека (понимаемого как открытая, саморазвивающаяся и самоорганизующаяся система) с его средой. В силу этого они (смыслы) выступают в качестве динамических внечувственных системных качеств, фиксирующих соответствие явлений и предметов текущим состояниям человека, его запросам и ожиданиям, обращенным в мир. Вот эти сверхчувственные качества предметов (смыслы и ценности) и «считывают» эмоции. Смыслы можно рассматривать как своеобразный отклик мира на эти запросы, а эмоции выступают в функции того, что обеспечивает смысловой характер сознания, благодаря чему достигается эффект осмысленности: в поле ясного сознания всегда попадает то, что имеет для человека актуальный смысл и ценность. Благодаря этому сознание человека оказывается сконцентрированным не на любом фрагменте «объективной реальности», а на выделенном смысловой разметкой актуальном («напряженном») секторе пространства жизни» [4, с. 113-114].

Итак, выскажем предположение о механизме возникновения эмоции, порождаемой появлением смысла. В этом вопросе мы придерживаемся когнитивного подхода: смысл – это наделение значимостью субъектом какого-либо явления внутреннего или внешнего мира, значимость возникает при оценке данного явления в разных жизненных контекстах; смысл далеко не всегда бывает осознан, но на неосознаваемом уровне психика непрестанно производит оценку значимости тех или иных событий и явлений для индивида, когда удастся найти верное решение и дать точную (на данном этапе) оценку значимости, человек переживает эмоциональный подъем – «паззл сложился». Положительные эмоции могут быть также результатом завершения неопределенности, державшей человека в напряжении, когда внутри личности шла борьба двух или более мотивов/ценностей: оказавшись в едином контексте, они приобрели новое качество, и следовало произвести их переоценку. Полагаем, что оба варианта: эмоциональный подъем (радость) и облегчение от снижения напряжения – в реальной жизненной ситуации могут переживаться одновременно. Отметим также, что не стали бы связывать смыслы исключительно с положительными эмоциями, рождение смысла вполне может сопровождаться грустью и печалью, не случайно трагическое во все времена ценилось выше, чем комическое, считалось более сложным и поднимающим на более высокий уровень осознания (например, осознание значимости жизни в контексте собственной смертности). Часто негативные эмоции могут указывать на рассогласованность ценностно-смысловой сферы личности, отсутствие четкой дифференциации и иерархии ценностей, диффузность ценностей. Особо острые и затяжные негативные переживания могут потребовать психотерапевтического, а иногда даже медицинского вмешательства. Такие состояния могут указывать на переживаемую человеком смыслоутрату.

Таким образом, рождение или утеря смысла эмоционально переживается человеком, при этом эмоции являются следствием, а не причиной смысла.

Библиографический список

1. *Братусь, Б.С.* Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М.: Мысль, 1988.
2. *Василюк, Ф.Е.* Структура образа / Ф.Е. Василюк // Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С. 5-19.
3. *Вилюнас, В.К.* Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М.: МГУ, 1990.
4. *Клочко, В.Е.* Онтология смысла и смыслообразование (размышления в связи с юбилеем О.К. Тихомирова) / В.Е. Клочко // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2013. – № 2. – С. 106-120.
5. *Леонтьев, А.Н.* Потребности, мотивы, эмоции / А.Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1971.
6. *Леонтьев, Д.А.* Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2007.
7. *Салихова, Н.Р.* Ценностно-смысловая организация жизненного пространства личности / Н.Р. Салихова. – Казань: Казанский университет, 2010.
8. *Фанталова, Е.Б.* Психометрическое исследование показателей методики «Уровень соотношения "ценности" и "доступности"» / Е.Б. Фанталова // Журнал практикующего психолога. – Выпуск 17. – 2010. – С. 175-201.
9. *Шакуров, Р.Х.* Барьер как категория и его роль в деятельности / Р.Х. Шакуров // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 3-18.
10. *Шакуров, Р.Х.* Психология смыслов: теория преодоления / Р.Х. Шакуров // Вопросы психологии. – 2003. – № 5. – С. 18-33.

ДИНАМИКА ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ РЕГУЛЯЦИИ ПОДРОСТКОВ¹

Капцов А.В.¹, Колесникова Е.И.²

¹Самара, Самарская гуманитарная академия

²Самара, Архитектурно-строительный институт Самарского государственного технического университета

Формы организации современного образовательного пространства ставят задачей обеспечение личностного развития обучающихся, причем на всех уровнях образования. Так, освоение ФГОС ОО кроме предметных умений включает метапредметные универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные УУД) и личностные результаты (способность ставить цели, строить жизненные планы и др.).

При этом четко прописаны требования к предметным результатам, к методике и инструментарию мониторинга развития обучающихся

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ № 15-06-10399

сформулированы рекомендации. Диагностика сформированности личностных результатов проводится на внешнем (например, экспертная оценка педагогами или родителями поведения обучающихся) и на внутреннем уровне (портфолио социально-личностного развития, применение различных средств психодиагностики – самонаблюдения, психологического тестирования).

Самостоятельный выбор методов и методик образовательным учреждением, тем не менее, на наш взгляд, обязательно должен включать понимание стилей регуляции. Это связано с тем, что в процессе обучения обучающимся приходится осваивать новые виды и стили деятельности. У каждого ученика вырабатывается комплекс индивидуально-типовых регуляторных особенностей, вбирающих в себя как требования со стороны педагогов школы и родителей, так и особенности характера ученика.

Фундаментальные исследования, проводимые под руководством В.И. Моросановой, позволили выделить и классифицировать индивидуальные стили регуляции в виде типовых профилей [3, с. 110]. Все стили условно бывают с гармоничным или акцентуированным профилем регуляции, причем наибольшей эффективностью, в частности учебной деятельности, должны обладать учащиеся с гармоничным профилем при высоком общем уровне регуляции. В.И. Моросанова указывает, что при этом «все звенья регуляции относительно в равной степени хорошо развиты и взаимосвязаны» [3, с. 108]. Если первое условие гармоничности профиля легко диагностируемо на индивидуальном уровне учащихся, то второе условие – взаимосвязь звеньев системы саморегуляции – проблематично в методическом плане, поскольку методы определения взаимосвязи предполагают обработку информации, полученной с помощью опросников по результатам номотетического исследования.

В исследовании стиля саморегуляции до сих пор остается неисследованным влияние взаимосвязи звеньев саморегуляции на личностное развитие подростков. Поэтому в рамках лонгитюдного исследования ценностной и регуляторной систем обучающихся нами была предпринята попытка пилотажного исследования по определению динамики структуры регуляторной системы подростков, обладающих гармоничным стилем регуляции.

В качестве испытуемых выступили учащиеся 6-х классов одной из школ г. Самара в количестве 68 человек, которые тестировались на сформированность ценностной (тест АНЛ) [2] и регуляторной систем (опросник ССПМ) [3] один раз в год на протяжении четырех лет. В данном исследовании тест АНЛ использовался как индикатор добросовестного отношения учащихся к психологическому тестированию, что позволило выделить из всей выборки группу подростков со сформированной ценностной сферой, состоящей из всех восьми диагностируемых ценностей. С помощью кластерного анализа (метод k-средних) в выборке были выделены два типа учащихся с гармоничным (13 чел.) и акцентуированным (10 чел., типичный профиль 6 по В.И. Моросановой [3, с. 110]) профилем регуляции. В каждой

подвыборке вычислялась корреляционная матрица (коэффициент корреляции тау-Кендалла) и коэффициент организованности OR [1] регуляторной системы, состоящей из четырех звеньев: планирование, моделирование, программирование, оценка, как отношение количества значимых взаимосвязей к теоретически возможному (таблица 1). Чем выше значение коэффициента OR (предельное значение равно 1), тем более выражена структура системы.

Таблица 1.

Коэффициент организованности OR регуляторной системы подростков с различным профилем регуляции

Профиль	6 класс	7 класс	8 класс	9 класс
Гармоничный	0,17	0,34	0,83	0,17
Акцентуиров.	0,0	0,17	0,17	0,0

Из таблицы видно, что организованность регуляторной системы независимо от профиля имеет тенденцию к росту, наблюдаемому в 8-х классах. Учитывая, что коэффициент организованности элементов регуляторной системы, через наличие и количество взаимосвязей, показывает целостность системы, это вероятнее всего может говорить о целенаправленном личностном развитии учащихся. Возможно, по аналогии с организованностью аксиологической сферы личности, количество взаимосвязей снижается при переживании личностного кризиса [1, с. 152].

При этом уровни некоторых звеньев при гармоничном профиле за четыре года исследования изменились в среднем незначительно (уровень планирования уменьшился за три года на 11 %, а за последний год исследования – на 13 %; моделирования за четыре года уменьшился на 8 %).

Была подтверждена гипотеза о половых различиях в динамике индивидуального стиля регуляции. В 6-7-х классах организованность регуляторной системы определяется в большей степени подвыборкой юношей, а в 8-9-х – девушек. В подвыборке с акцентуированным профилем регуляции за четыре года произошли значительные изменения уровней выраженности звеньев регуляции, что свидетельствует о фактическом изменении типа профиля по ходу исследования.

Таким образом, проведенное пилотажное лонгитюдное исследование показало, что в онтогенезе регуляторной системы подростков происходят сложные структурные изменения даже при неизменном профиле саморегуляции, что, несомненно, должно отразиться на эффективности деятельности учащихся. Через понимание динамических процессов образования и распада корреляционных взаимосвязей обогащается представления о ходе личностного развития обучающихся не только по отдельным показателям психолого-педагогического мониторинга, но и в их системности, что в полной мере соответствует пониманию человека как интегральной индивидуальности.

Библиографический список

1. *Капцов, А.В.* Организованность аксиосферы личности: сущность и методика исследования / А.В. Капцов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». – 2013. – № 1 (13). – С.145-159.
2. *Капцов, А.В.* Тест аксиологической направленности школьников АНЛ 4.4: Руководство по интерпретации результатов диагностики / А.В. Капцов. – Самара: Самар. гуманит. акад., 2013.
3. *Моросанова, В.И.* Саморегуляция и индивидуальность человека / В.И. Моросанова. – М.: Наука, 2012.

ПОЛ РУКОВОДИТЕЛЯ КАК ФАКТОР СТИЛЯ ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ¹

Карпов А.В., Маркова Е.В.

Ярославль, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова

По своему содержанию управленческая деятельность представляет собой реализацию ряда управленческих функций, где принятие решений (ПР) рассматривается как одна из наиболее существенных и значимых. Особенности процесса принятия управленческих решений (ПУР) обязательно учитываются при определении индивидуального стиля управленческой деятельности. Специфика процесса ПУР заключается в том, что данный процесс несводим ни к разряду индивидуальных, ни к разряду интериндивидуальных. Исходя из особенностей деятельности, необходимо рассматривать процесс ПУР как интеграцию двух механизмов – механизма индивидуального выбора и механизма группового выбора [1].

Анализ процесса ПУР с позиции структурно-уровневого подхода позволяет разбить гипотетический конструкт «Индивидуальный стиль принятия управленческих решений» на две переменные более частного порядка, одна из которых раскрывает управленческое решение как индивидуальный, а другая – как интериндивидуальный выбор.

Личностная (индивидуальная) позиция управленца по отношению к проблемной ситуации может быть рассмотрена как стилевая характеристика процесса ПУР и обозначена как «Поведение в проблемной ситуации». Интериндивидуальные особенности ПУР проявляются в стилевой специфике реализуемой руководителем деятельности посредством взаимодействия с

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского Фонда Фундаментальных исследований (РФФИ), № проекта 13-06-000-964

подчиненными. Эмпирически наблюдаемые варианты реализации функции ПР руководителями проявляются в диапазоне от жесткой директивности, требовательности, догматичности по отношению к подчиненным и «непривлечением» их к принятию решения до предоставления полной свободы действий, невмешательства в дела группы, отказа от контроля за действиями группы и качеством полученного результата. Позиция руководителя по отношению к подчиненным как к субъектам решения обозначена как «Воздействие на сотрудников в ситуации принятия решения».

Выделенные выше стилевые характеристики позволяют говорить о том, что гипотетический конструкт «Индивидуальный стиль принятия управленческих решений» распадается на два относительно независимых свойства, на два дополняющих друг друга конструкта второго порядка, обладающих разной степенью индивидуальной выраженности [2]. Оба вторичных конструкта могут быть представлены в виде континуумов, где полюсами будут: для характеристики «Воздействие на сотрудников» – либерализм и директивность, а для характеристики «Поведение в проблемной ситуации» – игнорирование ситуаций принятия решения и продуцирование проблемных ситуаций.

Различное сочетание уровня выраженности в деятельности руководителя каждого фактора позволяет выделить 5 стилей принятия управленческих решений. Четыре стиля – это попарное сочетание качеств «либерализм – директивность» и «игнорирование – продуцирование проблемной ситуации», а пятый стиль – отсутствие у руководителя жестко выраженной ориентации на определенное поведение, владение вариативным операциональным набором, умение выбрать требуемое действие в зависимости от особенностей управленческой ситуации [3].

Анализ работ, описывающих различные модели стилей управленческой деятельности и исследований процесса ПР, позволил использовать для обозначения стилей терминологию, позволяющую показать суть каждого стиля [4]. Стиль, объединяющий либерализм и продуцирование проблемной ситуации, был обозначен как реализаторский. Стиль, объединяющий директивность и продуцирование проблемной ситуации – как авторитарный. Стиль, объединяющий директивность и отказ от принятия решения – маргинальный. Стиль, объединяющий либерализм и отказ от принятия решения – попустительский. Пятый вариант (адаптивно-аккомодационное профессиональное поведение) был обозначен как ситуационный стиль.

Методика «Индивидуальный стиль принятия управленческих решений» позволила выявить стилевые предпочтения мужчин и женщин руководителей. Анализировались данные по каждой шкале и по диагностируемым стилям в целом. Оценка статистической значимости разности средних арифметических мужской и женской выборки проводилась с помощью t-критерия Стьюдента. Выборка, на которой проводилась проверка значимости различий, состояла из 64 руководителей мужчин (возраст от 24 до 60 лет) и 62 руководителей женщин (возраст от 24 до 55 лет). В результате проверки различия средних

арифметических по обеим шкалам оказались достоверными при $p < 0,01$.

Мужчины-руководители более директивны по отношению к подчиненным и более активны в ситуации принятия решения, в ее продуцировании по сравнению с руководителями-женщинами.

Анализ стилевых предпочтений мужчин и женщин также подтверждает детерминированность стиля ПУР полом руководителя. Ниже приведена таблица, в которой показано процентное соотношение мужчин и женщин внутри групп, имеющих стилевую выраженность (таблица 1). Общий объем выборки 291 человек (151 мужчина и 140 женщин).

Таблица 1.

Процентное соотношение руководителей, различающихся по полу,
в подгруппах с выраженным стилем

Стиль	Ситуаци- онный	Автори- тарный	Марги- нальный	Реализа- торский	Попусти- ТЕЛЬСКИЙ
Всего от выборки (%)	14,1	8,2	11,3	9,3	7,2
Мужчины (%)	39,02	87,5	51,5	33,3	44,4
Женщины (%)	60,9	12,5	48,5	66,7	55,6

Таким образом, при относительно равном количестве женщин и мужчин среди «маргиналов» и «попустителей», наблюдается преобладание мужчин среди тех, кто предпочитает авторитарный стиль ПУР, а преобладание женщин среди тех, кто предпочитает ситуационный и реализаторский стили.

В целом же в выборке руководителей-мужчин на первом месте стоит авторитарный стиль ПУР, затем маргинальный и ситуационный (при условии исключения промежуточных стилей, которые еще требуют дополнительного анализа). Реже всего мужчины делают выбор в пользу попустительской стратегии в ситуации ПР.

Приоритетный выбор руководителей-женщин – ситуационный стиль, затем маргинальный и реализаторский. Меньше всего среди них тех, кто предпочитает авторитарный стиль ПУР.

Вывод: выбор стиля принятия управленческих решений детерминирован полом руководителя. Авторитарный стиль принятия управленческих решений в большей степени присущ мужчинам, руководители-женщины предпочитают ситуационный стиль. По некоторым стилям существует неравномерная представленность руководителей-мужчин и руководителей-женщин, в группе имеющих авторитарный стиль ПУР (соотношение мужчин и женщин – семь к одному) и в группе, имеющей реализаторский стиль (соотношение мужчин и женщин – один к двум).

Библиографический список

1. Карпов, А.В. Обобщающая психологическая концепция принятия управленческих решений / А.В. Карпов // Методология современной

- психологии / Под ред. В.В. Козлова, А.В. Карпова, В.А. Мазилова, В.Ф. Петренко. – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2016. – С. 53-66.
2. Орел, В.Е. Основы психодиагностики / В.Е. Орел, И.Г. Сенин. – Ярославль, Ярославский гос. ун-т им. П.Г. Демидова, 2007.
 3. Карпов, А.В. Стилиевые особенности процесса принятия управленческих решений / А.В. Карпов, Е.В. Маркова // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. – 2016. – № 3 (37). – С. 80-86.
 4. Толочек, В.А. Стили делового общения: парадоксы изучения феномена / В.А. Толочек // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. – 2017. – № 2 (40). – С. 84-88.

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМ ПСИХОЛОГИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В СОВРЕМЕННОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

Кондаурова О.П.

Ижевск, Удмуртский государственный университет

Проблема психологии развития ребенка является одной из основополагающих в нашей отечественной психологии. Многочисленные экспериментальные данные показывают сложную многоуровневую взаимосвязь сенсорно-перцептивных, интеллектуальных, мнемических, мотивационных, коммуникативных процессов и индивидуально-психологических особенностей ребенка. Научные исследования Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, В.Я. Ляудис, Д.Б. Эльконина и др. представляют собой теоретические и экспериментально-прикладные основы психологии индивидуального развития ребенка, на основе которых необходимо исследовать современную детскую психологию с учетом дифференциации психологического знания и выявления специфических и многокачественных проявлений психики в сегодняшних условиях.

Постоянные изменения в мире невольно оказывают влияние на ситуацию развития ребенка, и, как утверждал Л.С. Выготский, «одна из величайших помех для теоретического и практического изучения детского развития – неправильное решение проблемы среды и ее роли в динамике возраста» [2, с. 239]. В связи с этим неслучайно «характерной чертой развития современной отечественной психологии является усиление интереса к описанию феноменологии взаимодействия человека с окружающим миром» [3, с. 383], и сегодня понимание психологии индивидуального развития ребенка прежде всего лежит через осмысление современной культурно-исторической среды, в которой он находится.

Д.Б. Эльконин связывал понимание детского развития с изменением форм общности детей и взрослых, и говорил о том, что развивается не индивид-ребенок, а детско-взрослая взаимность [5]. В своих работах В.В. Абраменкова, Л.Ф. Обухова, М.В. Осорина, К.Н. Поливанова, Д.И. Фельдштейн и др. отмечают, что возникла «уникальная социокультурная ситуация» развития современного детства с определенной сложностью и противоречивостью взаимоотношений взрослых и детей, влияющая на развитие ребенка и способствующая у него формированию новых индивидуально-психологических особенностей.

К.Н. Поливанова указывает на то, что «детство, как и взросление, представляется полем возможностей, ландшафтом потенциальных изменений, а никак не траекторией движения с ясной перспективой» [4, с. 8]. При этом развитие каждого ребенка индивидуально, но всегда происходит в системе социальных отношений и под воздействием взрослых, в соответствии с правилами культуры.

Как отмечает Л.Ф. Баянова, эти «правила могут быть очень разными, так для детей дошкольного и младшего школьного возрастов являются инвариантными правила, относящиеся к произвольной регуляции и самоконтролю» [1, с. 4]. Учитывая многие факторы, следует отметить, что индивидуальный путь развития ребенка, определяется проявлением его природы и постоянно сопряжен с культурными ограничениями, с усвоением нормативов определения внешнего пространства и времени. А чтобы понять механизмы социализации ребенка и формирования его личности, важно исследовать культурные правила, транслируемые взрослыми детям и проектировать индивидуальную образовательную траекторию с учетом индивидуально-психологических особенностей развития ребенка. При этом очень важно задать основания для организации пространств и определения задач каждого этапа развития с разработкой методов и условий достижения этих задач. Для этого необходимо: 1) проанализировать социальную среду и изучить объективные факторы, влияющие на индивидуальное развитие ребенка; 2) выяснить генезис основных новообразований ребенка в современных условиях; 3) определить последствия возникновения новообразований на его жизнь сегодня и в будущем.

Таким образом, уже сегодня, ориентируясь на вызовы завтрашнего дня, важно создавать концептуальные основы стратегий опережающего индивидуального развития ребенка, уделяя особое внимание проблемам: гармонизации отношений между Мирами взрослых и детей; возможности снижения имеющихся отрицательных и повышения положительных тенденций социокультурной среды; разработки современных методов психодиагностики детей; организации процесса образования с учетом индивидуально-психологических особенностей современных детей; проведения фундаментальных исследований не только когнитивного, аффективного, социального, но и духовного развития детей, их нравственного потенциала.

Современная действительность заставляет на многое смотреть по-новому, что позволяет научно-практически переосмысливать наследие и постараться соединить его с современными темами и актуальными исследованиями. Каждый этап развития – это новые задачи, новые потребности, новые возможности, новые ответственности, но и новые риски, если эти задачи не решаются.

Библиографический список

1. *Баянова, Л.Ф.* Феномен культурной конгруэнтности и изменение нормативной ситуации в онтогенезе / Л.Ф. Баянова // Материалы VI Международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста», 10-13 мая 2017 г. – М.: Изд-во «МОЗАИКА-СИНТЕЗ», 2017.
2. *Выготский, Л.С.* Социальная ситуация развития / Л.С. Выготский // Психология социальных ситуаций. Хрестоматия. – СПб: Питер, 2001. – С. 239-248.
3. *Гришина, Н.В.* Экзистенциальный опыт: эмпирические описания / Н.В. Гришина // Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского. Том 1. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2013. – С. 383-386.
4. *Поливанова, К.Н.* Детство в меняющемся мире [Электронный ресурс] / К.Н. Поливанова // Современная зарубежная психология. – 2016. – Том 5. – № 2. – С. 5–10. – URL: doi: 10.17759/jmfp.2016050201
5. *Эльконин, Д.Б.* Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин / ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007.

СУБЪЕКТИВНОЕ ОТЧУЖДЕНИЕ (НА ОСНОВАНИИ ПОДХОДОВ Р. ЛЭЙНГА И С. МАДДИ)

Коптева Н.В.

Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Вероятно, самый необычный способ самоотчуждения представлен английским экзистенциальным психиатром Р. Лэйнгом в концепции онтологической неуверенности шизоидов (которых он считал вполне здоровыми, хотя несчастными людьми). По своим существенным характеристикам (мотивация, отчуждаемая часть Я, процессы компенсации, взаимосвязь с отчуждением) он, в частности, отличается от способов «не быть собой», проанализированных К. Хорни [3]. Их аналоги можно встретить в

психоаналитических концепциях нарциссизма (Х. Кохута, О. Кернберга), концепциях гуманистических и экзистенциальных психологов (К. Роджерса, А. Маслоу, Р. Мэя). Место способа самоотчуждения, формы которого раскрыты в концепции С. Мадди – в этом же ряду. Предпринятое в этой статье сравнение отчуждения «по С. Мадди» и «по Р. Лэйngu» позволяет провести еще одну дихотомию соответствующего единого феномена.

В подходе американского психолога нежелание становиться собой, которое большинство названных исследователей считает важным фактором самоотчуждения, выступает в более общем виде избегания развития, преобладания биологических и социальных потребностей, общих у человека с животными, над собственно человеческими потребностями в воображении и символизации, создающими богатство внутреннего мира и способствующими индивидуализации [5]. Исходя из этого, помимо предлагаемой С. Мадди интерпретации форм отчуждения как проявлений экзистенциального недуга разной степени тяжести, на наш взгляд, закономерно связать их с доминирующей потребностью и, как следствие, – с неразвитостью «Я», скудостью внутренней жизни. «Вегетативность», означающая «растительный» образ жизни, характеризует индивида, движимого преимущественно биологическими потребностями, состояние личности которого определяет расхожая метафора – «овощ». Нигилизм подразумевает отсутствие у человека воображения, его «зашоренность» социальными стандартами и нормами в такой мере, что свою волю он может проявить только в форме их отрицания. Авантюризм позволяет компенсировать производную от недостатка индивидуальности неспособность открывать глубокие смыслы в своей жизни посредством внешних экстремальных факторов, связанных с опасностью и риском. Несколько выпадает из этой логики бессилие, которое может как исключать развитую внутреннюю жизнь, так и сочетаться с ней. Самоотчуждению в перечисленных формах соответствует отчуждение, «контрактный» характер контактов с другими людьми [7, с.118].

Способ самоотчуждения в концепции Р. Лэйнга не только не предполагает отсутствие желания быть собой, но претендует на создание аутистского интраиндивидуального «мира», предназначенного для замены неудовлетворяющего реально существующего мира. «Шизоидный индивидуум в одном отношении пытается стать всемогущим, заключив внутри собственного бытия, без обращения к творческим взаимоотношениям с другими, образы взаимоотношений, требующие эффективного присутствия других людей и внешнего мира. Он хотел бы оказаться – нереальным, невозможным образом – для самого себя всеми личностями и вещами» [4, с. 71]. Не приходится говорить о том, что поставить подобную задачу и попытаться решить ее может лишь человек, с развитым воображением и способностью к символизации. Отчуждением от действительности шизоид не ограничивается, отстраняясь также от собственного тела, с его «двусмысленным» положением между «Я» и «не-Я». Невоплощенность ментального «Я» в теле, лишение его какой бы то ни было объективной экзистенции в приводит в итоге к деиндивидуализации.

Отсутствие ответственных действий, создающих стержень личности, приводит к тому, что философ М.М. Бахтин называл распадом на «душевные атомы». Апеллируя к идее Гете об идеале человеческого существования как единстве внешнего и внутреннего, он заключает: «это единство нельзя просто найти в себе в готовом виде, его можно только осуществить: неустанным усилием возводить свою скрытую сущность в свое зримое обнаружение, всей волей, всем сознанием прорасти в акт, в действие, в мир» [1]. В сравниваемых концепциях онтологическая неуверенность, экзистенциальный недуг, самоотчуждение и отчуждение связаны с нарушением этого единства в силу неразвитости внутренней сущности (С. Мадди) и при ее богатстве – с невоплощенностью (Р. Лэйнг). Изложенное позволяет предположить существование в структуре переживаний человеком отчуждения подструктур, соответствующих каждому из способов, о которых идет речь, и в то же время – области их пересечения.

Эту гипотезу позволяет проверить наличие диагностических методик, созданных на основе обсуждаемых конструктов:

- авторских общепсихологических методик диагностики онтологической уверенности – неуверенности, воплощенности – невоплощенности [2], построенной по принципу семантического дифференциала, предполагавшей оценку объектов, в отношении которых человек испытывает уверенность, в том числе уверенность в ментальном Я и теле, как проявления воплощенности и психометрической методики «ОУ ПМ» со шкалами, характеризующими онтологическую уверенность (ОУ), воплощенность (*автономия, витальные контакты с миром, витальные контакты с людьми*) и их противоположность – неуверенность самоотчуждение, отчуждение (*ложное Я*);
- методик диагностики отчуждения в разных формах и сферах жизни, восходящих к опроснику С. Мадди, разработанному им вместе с С. Кобэйса и М. Хувером [9]. В частности в эмпирическом исследовании был использован вариант ОСОТЧ-У, предназначенный для учащейся молодежи [6, с. 130].

Выборку составили 150 человек (60 мужчин и 90 женщин), студенты вузов г. Перми.

Результаты эмпирического исследования. Факторный анализ по методу главных компонент с последующим Varimax-вращением показателей ОУ обоих уровней сфер и отчуждения (таблица 1) выделил два представляющих для нас интерес смешанных фактора.

Таблица 1.

Структура уровней онтологической уверенности и отчуждения (n = 150)

Показатели				Факторы		
				1	2	3
ОУ (СД)	Переживания	бытийных опор	в значимом	-0,149	0,136	-0,668
			в Я	-0,049	0,690	-0,428
			в теле	-0,139	0,699	-0,304
			в людях	-0,183	0,099	-0,783
			в мире	-0,294	0,423	-0,508
ОУ (ПМ)	Переживания	автономии- связанности	Витальные контакты с миром	-0,206	0,733	-0,261
			Витальные контакты с людьми	-0,129	0,408	-0,716
			Автономия	-0,107	0,818	-0,020
			Ложное Я	0,443	-0,646	0,104
ОСОТЧ	Отчуждение	сферы	от общества	0,737	-0,038	0,149
			от учебы	0,767	0,032	0,074
			в межличностных отношениях	0,790	-0,268	0,191
			в семье	0,783	-0,336	0,216
			от личности	0,819	-0,369	0,113
		формы	вегетативность	0,836	-0,308	0,284
			бессилие	0,815	-0,414	0,053
			нигилизм	0,911	-0,212	0,144
			авантюризм	0,816	0,044	0,156
			Собственные числа	6,330	3,598	2,436
			Доля объяснимой дисперсии %	35,2	20	13,5

В первый фактор вошли все показатели методики ОСОТЧ-У – форм отчуждения, а также сфер, в котором оно представлено, и с наименьшим весом – показатель отчуждения методики «ОУПМ» *ложное Я*. Центральное место нигилизма в факторе можно объяснить особенностями выборки. Юность – модельный для кризиса идентичности период жизни человека. Трудностям обретения собственного Я, его незрелым, экзотическим формам соответствует громкое и циничное неверие, в котором выражается настоятельная потребность молодых людей в вере [8, с. 140]. Аналогичные истоки имеет и общеизвестная юношеская склонность к авантюризму. В несколько меньшей мере в факторе представлены другие формы отчуждения.

Среди сфер отчуждения доминирует отчуждение от личности, указывающее основной контекст в котором обнаруживают себя разные формы отчуждения и отчуждение в виде ложного «Я». То есть к ощущениям внутренней пустоты, производным от неразвитости «Я», примешиваются

переживания, имеющие отношение к утрате контакта с реальностью, отстраненности от собственного тела и поведения, разрыву между своей внутренней сущностью и маской, ролью, которые передают метафоры: «мир – тюрьма без решеток» (Р. Лэйнг), «ходить по тонкому льду» (Л. Бинсвангер). При доминировании в факторе переживаний, соответствующих самоотчуждению в различных формах, отражающих дефицит «внутреннего», они образуют своего рода «сплав» с переживаниями невоплощенности, нереализованности Я в жизни.

Составляющие полюса второго фактора показатели объединяет то, что они характеризуют субъективные переживания респондентами собственного «Я». Закономерно, что из сфер отчуждения значимым факторным весом представлено только отчуждение от собственной личности. Измерения ОУ, относящиеся к «Я» как центральному анклаву бытия-в-мире: переживание себя в качестве автономной личности, предполагающее воплощенность и собственно переживание целостного воплощенного «Я» (в равной мере уверенность в своем ментальном «Я» и теле) снижают уровень ложного «Я», невоплощенности и ее возможной причины – бессилия, неспособности менять жизнь в желаемом направлении. В факторе преобладают измерения конструкта онтологической уверенности – неуверенности, характеристики воплощенного «Я», противопоставленные его невоплощенности, отчуждению.

Таким образом, в выявленной структуре переживания отчуждения в формах, указывающих на дефицит индивидуальности, и отчуждения как дефицита ее реализованности в мире, образовали самостоятельные подструктуры. При этом, однако, ложное «Я» сопутствует субъективному отчуждению в формах нигилизма, вегетативности, бессилия и авантюризма в разных сферах жизни. Нашло подтверждение и предположение об особом статусе бессилия, соотносимого как с бедностью, так и с богатством внутренней жизни, не воплотившейся в реальные действия.

Библиографический список

1. *Бахтин, М.М.* Из жизни идей / М.М. Бахтин. – М., Лабиринт, 1995.
2. *Коптева, Н.В.* Онтологическая уверенность как экзистенциальное измерение психологического здоровья / А.А. Волочков, Н.В. Коптева, А.Ю. Попов, А.Ю. Калугин, Е.Н. Митрофанова // Активность, ценностная направленность и психологическое здоровье студенчества. – Пермь: ПГГПУ, 2015. – С. 135-160
3. *Коптева, Н.В.* Два способа «не быть собой» в концепциях К. Хорни и Р. Лэйнга / Н.В. Коптева // Вопросы психологии. – 2016. – № 3. – С. 127-137.
4. *Лэйнг, Р.Д.* Расколотовое «Я» / Р.Д. Лэйнг. – СПб: Белый Кролик, 1995.
5. *Мадди, С.Р.* Смыслообразование в процессе принятия решений / С.Р. Мадди // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 6. – С. 87-101.
6. *Осин, Е.Н.* Смыслоутрата как переживание отчуждения: структура и диагностика: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Е.Н. Осин. – М., 2007.

7. *Райкрофт, Ч.* Критический словарь психоанализа / Ч. Райкрофт. – СПб: Восточно-Европейский институт психоанализа, 1995.
8. *Эриксон, Э.* Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М., 2006.
9. *Maddi, S.R., Kobasa, S.C., Hoover, M.* An Alienation Test [Электронный ресурс] // Journal of Humanistic Psychology, vol. 19, 4: pp. 73-76. – URL: <https://doi.org/10.1177/002216787901900407>.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗНАНИЙ ОБ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ПРАКТИКЕ РОТАЦИИ КАДРОВ НА ПРОМЫШЛЕННОМ ПРЕДПРИЯТИИ

Котлярова Л.Н.

Москва, Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»

Промышленные предприятия, выработав технологический ресурс, прекращают свою деятельность. Период подготовки предприятия к закрытию представляет собой ряд технологических этапов и длится несколько лет. Вывод из эксплуатации предприятий атомной отрасли отличается тем, что применяются только инновационные технологии, поскольку в мировой практике еще не накоплен опыт такого вида работ в связи тем, что атомная отрасль является самой молодой в структуре энергетического комплекса.

Внедрение инновационных технологий сопровождается определенными рисками. Поэтому, для осуществления эффективной работы предприятия в период вывода его из эксплуатации, потенциал человеческих ресурсов выступает в качестве главного компонента, способного минимизировать развитие неблагоприятных производственных процессов. Кроме высокой квалификации, персонал должен обладать личностным потенциалом, способствующим быстрой адаптации к разнообразным условиям производства – от текущих, в процессе которых требуется строгое соблюдение технологических регламентов и осуществление алгоритмических операций, до непредсказуемых, когда от персонала потребуются мгновенная включенность в ситуацию неопределенности с целью принятия решений по предотвращению развития неконтролируемого технологического процесса.

Настоящее исследование направлено на изучение личностного потенциала специалистов инженерного профиля с целью разработки рекомендаций для организации ротации кадров и по формированию резерва для обеспечения специалистами деятельности предприятия в период вывода из эксплуатации.

Личностный потенциал рассматривался в качестве системного образования, представляющего собой, как подчеркивает Б.А. Вяткин, «целостную, многоуровневую и многокомпонентную структуру, детерминированную разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности» [2].

Для достижения цели были поставлены задачи:

- выявление степени готовности персонала к деятельности (продолжить деятельность на предприятии в период вывода из эксплуатации; перейти работать на другие предприятия отрасли; не желающих продолжать деятельность в отрасли; не определившихся с решением) и выделение по данному критерию типологических групп;
- определение личностного потенциала сотрудников (структуры и выраженности ведущих трудовых мотивов, мотивационной направленности, типа творческих способностей, ресурсов саморегуляции, характерологических качеств и формально-динамических свойств индивидуальности);
- выявление качеств для различных категорий сотрудников, отвечающих требованиям деятельности в заданных условиях;
- разработка рекомендаций для обеспечения ротации кадров.

Представленные в статье результаты являются частью более масштабного исследования, проведенного в 2014 – 2016 гг. На первом этапе исследования проведен опрос сотрудников (охвативший 87 % от численности персонала), направленный на определение готовности персонала к продолжению деятельности в период вывода предприятия из эксплуатации [3]. По итогам опроса выделены следующие типологические группы, сотрудники которых выразили желание: продолжить деятельность на предприятии в период его закрытия (предприятие находится на Крайнем Севере страны); перейти работать на другие предприятия отрасли, расположенные в регионах с благоприятным климатом и развитой социальной инфраструктурой, а также указавших на готовность к любым вариантам дальнейшего трудоустройства, не определившихся с выбором; не планирующих продолжать деятельность в отрасли.

На следующих этапах исследования решались задачи, связанные с определением личностного потенциала сотрудников.

Для выявления мотивационного потенциала использовались: методика «Диагностика мотивационной структуры личности» (позволяет выявить семь типов мотивационных профилей) [4]; методика «Мониторинг трудовых мотивов», основанная на теории Ф. Герцберга, позволяющая выявлять профиль из восьми мотивов в виде стремлений к: материальному благополучию, признанию окружающими, ответственности и самостоятельности, зависимости от руководства, карьере, достижению успехов в работе, личностному росту (саморазвитию), зависимости от группы [7].

Для выявления способностей к проявлению творчества в профессиональной деятельности, применялся методологический подход, предложенный Д.Б. Богоявленской [1]. Применение метода «Креативное поле» позволило выявить стимульно-продуктивный, эвристический и креативный типы творческих способностей. В рамках данного метода использовалась методика «Система координат», разработанная на техническом материале.

Личностные особенности определяли с помощью многофакторного опросника Р.Б. Кеттелла (16-PF) [5]. Формально-динамические свойства определяли с помощью методики В.М. Русалова [6].

Полученные в исследовании данные были подвергнуты математико-статистической обработке, применялся факторный и сравнительный анализ. При сборе данных использовались традиционные и интернет-технологии.

Итоги обработки данных показали, что у сотрудников, готовых к продолжению деятельности на предприятии в период вывода из эксплуатации (несмотря на возможные изменения в условиях труда, снижающих их комфортность, поскольку будет вводиться вахтовый режим работы, проживание в рабочем поселке, отдаленном от социальных инфраструктур), в мотивационном профиле отчетливо выражены: производительная мотивационная направленность (по В.Э. Мильману), вовлеченность в деятельность и увлеченность трудом (самотивированный тип мотивации труда, по определению Ю.А. Старенченко); выраженность эвристического и креативного типов творческих способностей, проявляющихся в профессиональной деятельности; высокие показатели по факторам эргичности, пластичности и скорости в интеллектуальной сфере (по В.М. Русалову), выраженная самодостаточность (фактор Q₂) и высокий самоконтроль (фактор Q₃). Аналогичные профили личностного потенциала составлены для других типологических групп.

Учитывая, что количество желающих продолжить деятельность на завершающем цикле предприятия многократно превышало потребность в персонале, для каждого претендента были составлены мотивационные, когнитивные и личностные профили, проведен качественный анализ личностного потенциала.

Подход к оценке компетенций личности с позиций теории В.С. Мерлина об интегральной индивидуальности, позволил не только подобрать для деятельности сотрудников с профессионально-личностным потенциалом, соответствующим всем требованиям и условиям деятельности, но также провести расстановку кадров в коллективах с целью оптимизации деятельности как в текущих, так и в экстремальных условиях.

Библиографический список

1. *Богоявленская, Д.Б.* Психология творческих способностей: Монография / Д.Б. Богоявленская. – Самара: Издательский дом «Федоров», 2009.
2. *Вяткин, Б.А.* Одаренность в интегральном исследовании индивидуальности человека / Б.А. Вяткин // Психология интегральной индивидуальности: Пермская школа / Сост. Б.А. Вяткин, Л.Я. Дорфман, М.Р. Щукин. – М.: Смысл, 2011. – С. 378-393.
3. *Котлярова, Л.Н.* Мотивационный потенциал персонала в период подготовки предприятия к выводу из эксплуатации / Л.Н. Котлярова // Сборник статей «Личностное и профессиональное развитие детей,

- молодежи, взрослых: проблемы и решения» / под ред. Л.М. Митиной. – М., Перо, 2017. – С. 259-263.
4. Мильман, В.Э. Мотивация творчества и роста: Структура. Диагностика. Развитие / В.Э. Мильман. – М.: Миря и Ко, 2005.
 5. Рукавишников, А.А. Факторный личностный опросник Кэттелла: методическое руководство / А.А. Рукавишников, М.В. Соколова. – СПб: ИМАТОН, 2006.
 6. Русалов, В.М. Темперамент в структуре индивидуальности человека: Дифференциально-психофизиологические и психологические исследования / В.М. Русалов. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2012.
 7. Старенченко, Ю.Л. Мониторинг трудовых мотивов: методическое руководство / Ю.Л. Старенченко – СПб: ИМАТОН, 2008.

КОНФЛИКТ САМООЦЕНКИ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

Леонов Н.И.¹, Праздникова Д.В.², Останина Т.А.²

¹Ижевск, Удмуртский государственный университет

²Ижевск, Средняя общеобразовательная школа № 61

М.И. Лисина представляет продуктивную позицию в изучении развития самосознания детей [2]. Она утверждает, что отражение отдельных качеств находится на периферии образа «Я», а в центре – «целостное отношение ребенка к себе» (общая самооценка), которое неявно базируется на отношении близких взрослых (чаще всего родителей) к ребенку. В тех случаях, когда родители не выражают своего отношения к подростку или, напротив, делают это чрезмерно активно (например, всегда поощряют или только критикуют), самооценка будет тяготеть к неадекватному значению. Это может способствовать возникновению конфликта неоправданных ожиданий, когда дети не соответствуют представлениям родителей. Но в силу собственного жизненного сценария педагогическая неграмотность родителями не осознается.

В.С. Мерлин подчеркивал, что осознание человеком своих свойств связано с положительной или отрицательной социально-нравственной оценкой, определяющейся тем, какими нормами и критериями он при этом руководствуется. Самосознание – это сложная психологическая структура, включающая в себя в качестве особых компонентов, как считает В.С. Мерлин, во-первых, сознание своей тождественности; во-вторых, сознание своего собственного «Я» как активного, деятельного начала; в-третьих, осознание своих психических свойств и качеств; и, в-четвертых, определенную систему социально-нравственных самооценок. Все эти элементы связаны друг с другом функционально и генетически, но формируются они не одновременно. Осознание своих психических качеств и самооценка приобретают наибольшее

значение в подростковом и юношеском возрасте. А выбор тех или иных способов разрешения противоречий в этом возрасте может становиться условием формирования индивидуального стиля поведения в конфликтной ситуации [1]. Чтобы проанализировать и выявить возможные конфликты требований школьной и домашней среды, предлагается методика «Мой ребенок на лесенках умений» (рисунок 1), которая предлагается к выполнению на родительских семинарах-практикумах.

1 Могу применить правило к заданному упражнению 2 3 4 5 6 7 Не могу применить правило к заданному упражнению	1 Могу самостоятельно выполнить учебные задания 2 3 4 5 6 7 Не могу самостоятельно выполнить учебные задания	1 Читаю больше того, что задают 2 3 4 5 6 7 Читаю меньше того, что задают
1 Умею решать конфликты мирным путем 2 3 4 5 6 7 Часто конфликтую с другими	1 Умею дружить 2 3 4 5 6 7 Не умею дружить	1 Соблюдаю школьные правила 2 3 4 5 6 7 Не соблюдаю школьные правила

Рисунок 1. Бланк к методике «Мой ребенок на лесенках умений»

Методика построена по принципу «Лесенки» В.Г. Щур. Отобранные критерии «на лесенках» взяты из личной книжки «Мои достижения». Таким образом, эта методика приобрела новый адаптивный характер, подтвержденный на практике. На 6 лестницах обозначены параметры оценивания. Каждая лестница позволяет оценить сформированность/несформированность какого-то одного умения. На 1 ступеньке умение сформировано очень хорошо, чем ниже – тем хуже развита способность. Задача родителя – поставить ребенка на одну из ступеней. Подросток заранее под руководством психолога проделывает точно такую же работу, классный руководитель (или учитель-предметник) также оценивают его. Бланк подростка выдается родителю на руки. Он знакомится со значениями, которые указал его ребенок. Далее родителю предстоит проанализировать полученные результаты при помощи специально разработанной авторами (Праздникова Д.В., Останина Т.А.) матрицы (таблица 1).

Таблица 1.

Помощь родителя ребенку в совершенствовании своих умений

Параметр исследования	Моя оценка	Оценка учителя	Оценка ребенка	Отметка проблемы	Рекомендательные алгоритмы помощи
1. Применение правил к заданным упражнениям					1. Сравнивать и находить общее вместе с ребенком 2. Просить ребенка выделить главный смысл прочитанного 3. Учить ребенка делать выводы на основе полученной информации 4. Просить ребенка связно пересказать текст своими словами 5. Учить ребенка пользоваться справочной литературой 6. Подбирать вместе с ребенком примеры слов, орфограммы которых похожи
2. Самостоятельность в выполнении домашних заданий					1. Составление расписания дня 2. Определение последовательности приготовления уроков 3. Обязательное выделение рабочей зоны школьника 4. Организация домашнего труда ребенка (наличие обязанностей, которые он выполняет и расписания личных дел) 5. Объяснять только непонятный материал, направлять, а не делать вместо ребенка 6. Контроль качества выполнения заданий (в случае крайней необходимости)
3. Читает больше того, что задают					1. Разнообразить общение с ребенком при помощи книг и всего, что с ними связано (иногда читать вместе, обсуждать прочитанное с ребенком) 2. Подавать личный пример: читать самим 3. Сделав традицией совместный поход в книжный магазин не реже одного раза в месяц и дать ребенку возможность выбрать книжку самому 4. Поощрять чтение 5. Сократить время просмотра телевизора/игры на компьютере 6. Используйте аудиокниги
4. Умение решать конфликты мирным путем					1. Убедить сына/дочку в том, что неприятности не у того, кого дразнят и обижают, а у того, кто это делает. 2. Вместе с ребенком разобраться в случившемся, выработать линию поведения: находить компромиссы и договариваться, не спорить просто ради спора 3. Разыграть с ребенком по ролям потенциальные конфликтные ситуации, продумать реплики, способствующие быстрому разрешению конфликта или недопущению его. 4. Научить ребенка вовремя распознавать опасные ситуации и уходить от них.
5. Умение дружить					1. Интерес и внимание к жизни ребенка; 2. Ежедневные разговоры-пятиминутки о чувствах и переживаниях ребенка, об успехах и неудачах дня 3. Просветительские беседы о дружбе, любви, конфликтах, умении их разрешать 4. Выполнять данные обещания относительно досуга и поощрений/наказаний за сделанное
6. Соблюдение школьных правил					1. Выработать родительскую позицию относительно плохого поведения ребенка в школе и озвучить ее для ребенка 2. Наблюдать, если нужно - требовать, чтобы домашнее задание было выполнено чисто, аккуратно, красиво, своевременно; 3. Постоянство в требованиях к ребенку; 4. Иногда показывать ребенку эмоциональное недовольство его поведением в школе и проговаривать это; 5. Обсудить систему поощрений/наказаний вместе с ребенком
Вывод о самооценке ребенка (подчеркните): завышенная, адекватная, заниженная					
На какие ресурсы ребенка я буду опираться (подчеркните): выносливость, волевые качества, качества ума (хорошая память, быстрая переключаемость, любознательность, самостоятельность мышления, внимательность), личностные характеристики (активность, ответственность, трудолюбие, творческие способности, основательность, оптимистичность, аккуратность) и др. возможности					

Что мне может помешать пользоваться этими рекомендациями - подчеркните, что Вам свойственно: (несовместимость взглядов супругов на воспитание; материальная база; свои личностные качества: излишняя эмоциональность, непостоянство, неорганизованность, безответственность, неумение грамотно выразить свою мысль, нежелание поменять свой подход к делу, у меня своё мнение на воспитание моего ребенка)

Если Вы увидели проблему, что Вы готовы предпринять для ее разрешения (например, смена места работы/жилья, модернизация жилой зоны, самовоспитание, использование рекомендаций педагогов, консультация педагога-психолога и др.)

Родители переносят полученный ими результат в матрицу, затем приступают к выявлению конфликтных областей воспитания. Если разница

между оценкой ребенка, оценкой учителя и их собственной составляет 3 и более из возможных 6 баллов, уже можно выявить противоречие. Дальнейшая работа осуществляется только по тем параметрам, где обнаружился конфликт. Рекомендательные алгоритмы помощи, размещенные в последнем столбце, необходимы для того, чтобы родители выбрали из списка только те рекомендации, для выполнения которых у них есть ресурсы.

Матрица позволяет провести родителю педагогическое исследование. С помощью обобщений, предложенных в матрице, сформулировать вывод о развитии ребенка и сформировать траекторию дальнейшего движения, опираясь на ресурсы своих детей. Также прорабатываются возможные риски, связанные с конфликтами в этом возрасте.

Таким образом, пропедевтика конфликта самооценки способствует развитию личности в подростковом возрасте, а родителям позволяет повысить свой статус в педагогических познаниях. Все это в целом будет способствовать гармонизации отношений как в интериндивидуальном, так и в интраиндивидуальном аспектах личности и отражаться на успешности в обучении.

Библиографический список

1. *Леонов, Н.И.* Конфликтология: учеб. пособие. / Н.И. Леонов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006.
2. *Лисина, М.И.* Психология самопознания у дошкольников / М.И. Лисина, А.И. Сильвестру. – Кишинев, 2004.
3. *Мерлин, В.С.* Структура личности: характер, способности, самосознание / В.С. Мерлин. – Пермь, 1990.

СИСТЕМНАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ НАДЕЖНОСТИ В СПОРТЕ

Маркелов В.В.

Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Надежность соревновательной деятельности рассматривается нами как способность, обеспечивающая стабильность и эффективность выступления спортсмена в экстремальных условиях ответственных соревнований. Известные спортивные психологи страны Б.А. Вяткин [1; 9], В.А. Плахтиенко и Ю.М. Блудов [8], Е.П. Ильин [2], Ю.Я. Киселев [3], Э.В. Мильман [7] отмечают, что надежность соревновательной деятельности зависит от комплекса свойств индивидуальности субъекта (морфофункциональных, нейродинамических, психодинамических и личностных). Проблема целостной индивидуальности

как функциональной системы, обеспечивающей, надежность соревновательной деятельности рассматривается в исследованиях Б.А. Вяткина (1981, 1983), Б.А. Вяткина и В.В. Маркелова (1986), В.А. Плахтиенко и Ю.М. Блудова (1983, 1987), В.Э. Мильмана (1983), А.В. Родионова (1983), С.М. Гордона и А.Б. Ильина (2003), А.В. Еганова (1999), О.А. Сиротина (2000), О.В. Матыцина (2002), А.Т. Каландия (2010), С.В. Сарычева (2009, 2011), А.В. Гончаровой (2008) и др. Вместе с тем, до настоящего времени отсутствуют системные представления о взаимной роли этих свойств в детерминации соревновательной надежности. Нами предпринята попытка интегративного исследования детерминации соревновательной надежности высококвалифицированных спортсменов, специализирующихся в разных по своей психологической структуре видах спорта (циклических, игровых и единоборствах). Теоретико-методологической основой решения данной проблемы стали фундаментальные положения теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина [6].

Надежность соревновательной деятельности представителей разных по своей психологической структуре видов спорта диагностировалась нами на основе обобщения экспертных оценок ведущих тренеров страны и посредством использования анкеты В.Э. Мильмана. Комплекс разноуровневых свойств индивидуальности у 240 испытуемых исследовался с помощью опросных, проективных и аппаратных методик, разработанных В.С. Мерлиным, А.И. Щебетенко, Е.А. Калинин, Р. Кеттеллом, А.В. Петровским, Д. Равеном и широко применяемых в пермской психологической школе. В результате факторизации показателей надежности и свойств индивидуальности были обнаружены такие универсальные «надвидовые» детерминанты надежности, как высокая самооценка, интегральный показатель спортивной мотивации при доминировании потребности в достижении успеха, эмоциональная устойчивость, оптимистичность, низкие показатели чувствительности и общительности, сопряженные с высокой подвижностью нервных процессов [4, 5]. Эти свойства представляют собой психофизиологическую основу способностей к самоконтролю и саморегуляции. С наиболее высоким статистически значимым весом в обобщенный фактор соревновательной надежности спортсменов вошёл показатель самооценки (0,69). Несколько менее высокими, но достаточно значимыми оказались показатели мотивации (0,59), личности (0,54), психодинамики (0,54), интеллекта (0,51) и нервной системы (0,51). Свойства нейро- и психодинамики в качестве детерминант надежности оказались наиболее значимыми в лыжных гонках (средний вес 0,62) и в дзюдо (0,54). Свойства личности оказались наиболее значимы в обеспечении соревновательной надежности спортсменов, специализирующихся в лыжных гонках и гандболе (0,66), в баскетболе (0,57) и в самбо (0,56). Нами также выделены конкретные специфические структуры соревновательной надежности для каждого из 9 исследованных видов спорта. Вместе с тем, в исследовании не обнаружено резких различий в величинах показателей разноуровневых индивидуальных свойств, лежащих в основе соревновательной надежности спортсменов. Это можно объяснить действием механизма синергии,

обеспечивающего сотрудничество разноуровневых свойств их интегральной индивидуальности. Можно предположить, что в экстремальных условиях срабатывает триггерный механизм, создающий эффект синхронного включения, интеграции и предельной мобилизации личностных, формально-динамических и когнитивных ресурсов спортсмена, обеспечивающий успешность соревновательной деятельности. В качестве триггера выступает состояние эвстресса, возникающего у спортсмена под влиянием позитивной мотивации, произвольно формируемой, актуализируемой, контролируемой и регулируемой спортсменом. Нами обнаружено, что содержание и оптимальный уровень соревновательной мотивации различен для спортсменов, отличающихся друг от друга системой свойств нервной системы, темперамента и личности. В связи с этим возникает проблема целесообразности искусственной оптимизации и дозирования уровня мотивации с учетом знания конкретной системы индивидуальных свойств спортсмена. Представляется важной стратегия целенаправленного формирования системы личностных и когнитивных свойств в соответствии с модельными характеристиками соревновательной надежности и имеющимися у спортсмена физиологическими и психологическими ресурсами. Совершенствование механизмов психологических защит, психорегуляционных и психокоррекционных умений, а также выработка конструктивных копинг-стратегий поможет в какой-то степени компенсировать дефицит у спортсменов некоторых необходимых модельных нейро- и психодинамических характеристик. Совершенствование способностей самоконтроля и саморегуляции является необходимым условием повышения соревновательной надежности спортсмена, особенно в сложных психоэмоциональных ситуациях, связанных с необходимостью оперативного анализа огромного потока поступающей разнородной информации и мгновенного принятия рациональных решений. Системная диагностика структуры индивидуальности позволит тренеру не только адекватно осуществлять спортивный отбор, но и применять систему психолого-педагогических воздействий, адекватных структуре индивидуальности конкретного спортсмена.

Библиографический список

1. *Вяткин, Б.А.* Избранные психологические исследования индивидуальности: теория, эксперимент, практика / Б.А. Вяткин. – Пермь, Книжный мир, 2005.
2. *Ильин, Е.П.* Психология спорта / Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2009.
4. *Киселев, Ю.Я.* Психическая готовность спортсмена. Пути и средства достижения / Ю.Я. Киселев. – М.: Советский спорт, 2009.
5. *Маркелов, В.В.* Развитие индивидуальности человека в физическом воспитании и спорте / В.В. Маркелов. – Пермь, ПОИПКРО, 2006.
6. *Маркелов, В.В.* Тренерское искусство / В.В. Маркелов, А.А. Деркач, Ю.Ф. Подлипняк. – М.: Регенс, 2014.

7. *Мерлин, В.С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986.
8. *Мильман, В.Э.* Стресс и личностные факторы регуляции деятельности / В.Э. Мильман // Стресс и тревога в спорте / Составитель Ю.Л. Ханин. – М.: Физкультура и спорт, 1983. – С. 24-46.
9. *Плахтиенко, В.А.* Надежность в спорте / В.А. Плахтиенко, Ю.М. Блудов. – М.: Физкультура и спорт, 1983.
10. Психология интегральной индивидуальности. Пермская школа / Сост. Б.А. Вяткин, Л.Я. Дорфман, М.Р. Щукин. – М.: Смысл, 2011.

К ВОПРОСУ О СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Меньшикова О.А.

Пермь, Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи

Своеобразие образовательной политики, складывающееся в начале XXI века, определяет перенос акцентов с интересов государства на интересы личности, изменяет парадигму образования, в котором актуализируется возможности образовательных организаций в поликультурном пространстве. Современная система образования направлена на развитие и социализацию личности ребенка в качестве субъекта этноса и гражданина России. Для реализации обозначенных целей и задач в содержание образования включены следующие взаимосвязанные компоненты: вовлечение растущей личности в цивилизационные процессы, основывающиеся на обеспечении каждому ребенку возможности самоидентифицироваться как представителю той или иной национальной культуры; создание условий для равноправного диалога в поликультурной среде.

В «Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации» отмечается, что модернизация российского образования, опираясь на общие тенденции мирового развития, должна отражать интересы российского общества и государства, связанные с формированием российской гражданской идентичности. Обеспечить удовлетворение такого запроса может целостная инновационная система поликультурного образования, учитывающая государственные интересы, национальные и этнокультурные особенности населения, условия межкультурного диалога и задачи проектирования межэтнической и межконфессиональной гармонии [1].

Дошкольный период необычайно значим для вхождения ребенка в мир социальных отношений, для процесса его социализации, который, по высказываниям Л.С. Выготского, рассматривается как «врастание в человеческую культуру». Приобщение дошкольников к своим национальным истокам, ознакомление с культурой народов, проживающих в ближайшем

социальном окружении, является важным аспектом в педагогической деятельности.

Отечественные авторы Л.В. Коломийченко, М.И. Богомолова, З.А. Богатеева и др. отмечают, что сегодня чувство национальной принадлежности зарождается у наших детей задолго до того, как они переступили порог школы. «Дети становятся чувствительны к национальному фактору» — именно этим положением известного исследователя поликультурного воспитания детей Э.К. Сусловой обосновывается актуальность формирования этики межнационального общения уже у детей дошкольного возраста [2].

Педагогическая трактовка понятия социализации позволила нам рассматривать его как трансляцию культуры от поколения к поколению, освоение личностью норм, ценностей, установок, адаптацию к социуму [4].

Опираясь на теоретический анализ работ И.С. Кона, А.В. Мудрика, В.С. Мухиной, А.В. Петровского и других ученых, мы рассматриваем социализацию детей дошкольного возраста как процесс овладения социокультурными ценностями посредством формирования ценностных ориентаций, развития познавательной активности, организации социальной коммуникации. Развитие ребенка как субъекта осуществляется в процессе накопления им социокультурного опыта, который включает опыт эмоционально-ценностных отношений к миру и культуре; опыт знаний о мире, природе, обществе, искусстве; опыт умений взаимодействовать с миром и культурой; опыт творческой деятельности.

В дошкольных учреждениях ведущим принципом выстраивания образовательного процесса в соответствии с федеральным государственным стандартом дошкольного образования является приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства. Общие задачи семьи и коллектива дошкольного учреждения направлены на объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества.

Проектирование процесса социализации в работе с детьми дошкольного возраста может включать в себя следующие направления:

- усвоение ребенком на протяжении его жизни социальных норм культурных ценностей того общества, к которому он принадлежит;
- усвоение и дальнейшее развитие у дошкольника социально-культурного опыта;
- реализации собственных возможностей в детских видах деятельности.

Содержание социализации в образовательном процессе дошкольных организаций выстраивается вокруг двух основополагающих понятий: «поликультурное пространство (общество)» и «Я», где: первое понятие включает конкретизированные и обобщённые представления о моральных нормах, правилах, умения их соблюдать, устанавливать социально-значимые взаимоотношения с другими людьми, демонстрировать социально-нравственное поведение, осознавать свою социальную значимость; второе

понятие - «Я» - включает представления о своих индивидуальных качествах, способностях, возможностях, действиях, умения их применять, проявлять позитивное отношение к себе, осознавать свою индивидуальную значимость. Освоение детьми данных понятий выступает целью и результатом педагогической работы [3].

Основным способом организации социализации дошкольников является включение их в игровую деятельность. Именно в игре осуществляется процесс становления личности малыша, усвоения им социально-культурного опыта. Наиболее эффективны игры по следующим направлениям: социально-ориентированные игры на взаимодействие детей со сверстниками и взрослых, познавательно-развивающие игры-путешествия, игры экономического характера, игры-эксперименты, режиссерские игры (построение своего мира) и др.

Следовательно, средствами социализации выступают объекты культуры и социума, социально-этические ситуации, социально активные методы, социально направленные формы. Ведущую роль в становлении личности ребенка-дошкольника играет семья. Именно в семье формируется и развивается личность человека, происходит овладение им социальными ролями, необходимыми для безболезненной адаптации ребенка в обществе, формируются нормы поведения, раскрываются внутренний мир и индивидуальные качества личности. Семья способствует не только формированию личности, но и самоутверждению человека, стимулирует его социальную и творческую активность, раскрывает его индивидуальность.

Результатом целостного процесса социализации дошкольников являются представления детей о моральных нормах и правилах, умение их соблюдать в поведении, общении, деятельности, устанавливать позитивные взаимоотношения с другими людьми, умение совершать социально-нравственные поступки, осознавать их социальную направленность, последствия и т.д. [3].

Библиографический список

1. Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации // Вестник образования. – 2010. – № 10. – С. 55-78.
2. *Лихачев, Д.С.* Культура как целостная среда / Д.С. Лихачев // Новый мир. – 1994. – № 8. – С. 86-89.
3. *Смирнова, В.В.* Модель социализации детей дошкольного возраста в условиях ДОУ / В.В. Смирнова // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы V Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 3 июля 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. — № 2 (5). — С. 110-113.
4. *Фельдштейн, Д.И.* Социализация и индивидуализация – содержание процесса социального взросления / Д.И. Фельдштейн // Возрастная психология: Детство, отрочество, юность. Хрестоматия. – М.: Academia, 2003.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ, ИМЕЮЩИХ «ПОЛЯРНЫЕ» ПРОФИЛИ АКТИВНОСТИ

Митрофанова Е.Н.

Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Активность индивидуальности представляет собой качественно-количественную меру взаимодействия человека с Миром (Другими) [2]. Исходя из идей С.Л. Рубинштейна и А.В. Брушлинского, среди наиболее универсальных сфер активности человека выделяют: различные виды практической деятельности, познание, общение, созерцание и самосозерцание, поведение [9].

В студенческой выборке с помощью опросника «Диагностика активности студента» (ДАС, авторы А.Ю. Попов, А.А. Волочков) были изучены такие виды активности как: общение, созерцание, познание, учебная деятельность и рефлексия. Целью нашего исследования было изучить, какие «профили» активности в студенческой выборке могут быть обнаружены, и какими психологическими особенностями обладают студенты с разными «профилями» активности.

Анализ данных осуществлялся с помощью кластерного анализа методом К-средних и Т-критерия Стьюдента в программе STATISTICA 10.0. Выборку составили 188 студентов ВУЗов города Перми и Пермского края, из них 128 девушек, 60 юношей; возрастной диапазон от 18 до 25 лет ($M = 20,7$; $SD = 1,9$).

Для построения «профилей» активности использовался опросник ДАС [9]. Дополнительные методы диагностики:

- шкала «Активность» опросника Formal Characteristics of Behavior - Temperament Inventory (FCB-Ti), автор Я. Стреляу, адаптация О. Митиной, Б. Завадского и др. [10];
- личностный опросник Грея-Уилсона (GWPQ, Gray-Wilson Personality Questionnaire), адаптация Г. Князева с соавт. [5];
- «Пермский вопросник Я» (ПВЯ), автор Л.Я. Дорфман [4];
- «Тест жизнестойкости», автор С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой [6];
- «Шкала чувства связности», автор А. Антоновски, адаптация М.Н. Дымшица [8];
- личностный опросник «автономности-зависимости», автор Г.С. Прыгин [1];
- «Опросник контроля за действием» автор Ю. Куль, адаптация С.А. Шапкина [11];
- «Общий опросник здоровья» (General Health Questionnaire — GHQ), авторы Д. Голберг и П. Уильямс [12];
- «Тест диспозиционного оптимизма» (ТДО), авторы М. Шейер и Ч.Карвер, адаптация Т.О. Гордеевой [3];

- «Шкала удовлетворенности жизнью» (Satisfaction with Life Scale – SWLS), автор Е. Динер, адаптация Е.Н. Осина, Д.А. Леонтьева [7].

Результаты исследования и их обсуждение

Предварительно все данные были переведены в стандартизированные Т-баллы.

С помощью кластерного анализа по пяти видам активности (общение, созерцание, познание, учебная деятельность, рефлексия) вся выборка студентов была разделена на четыре кластера. Их характеристики отражены в таблице 1.

Таблица 1.

Средние значения переменных в четырех кластерах

Переменные	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4
Общение	53,85	46,29	55,75	38,66
Созерцание	54,60	39,34	54,07	52,79
Познание	48,89	47,99	61,46	38,80
Учебная деятельность	49,86	46,87	62,85	36,39
Рефлексия	49,19	43,75	59,50	49,26

Из таблицы мы видим, что значения кластера 1 и 2 входят в зону «средних значений» (40-60 баллов), т.е. отражают «усредненные» характеристики, поэтому они были исключены из дальнейшего анализа. Кластер 3 и 4 отражают «полярные» группы студентов, которые характеризуются как высокой активностью в отдельных сферах (балл выше 60), так и низкой (балл ниже 40). Графическое изображение всех четырех кластеров отражено на рисунке 1.

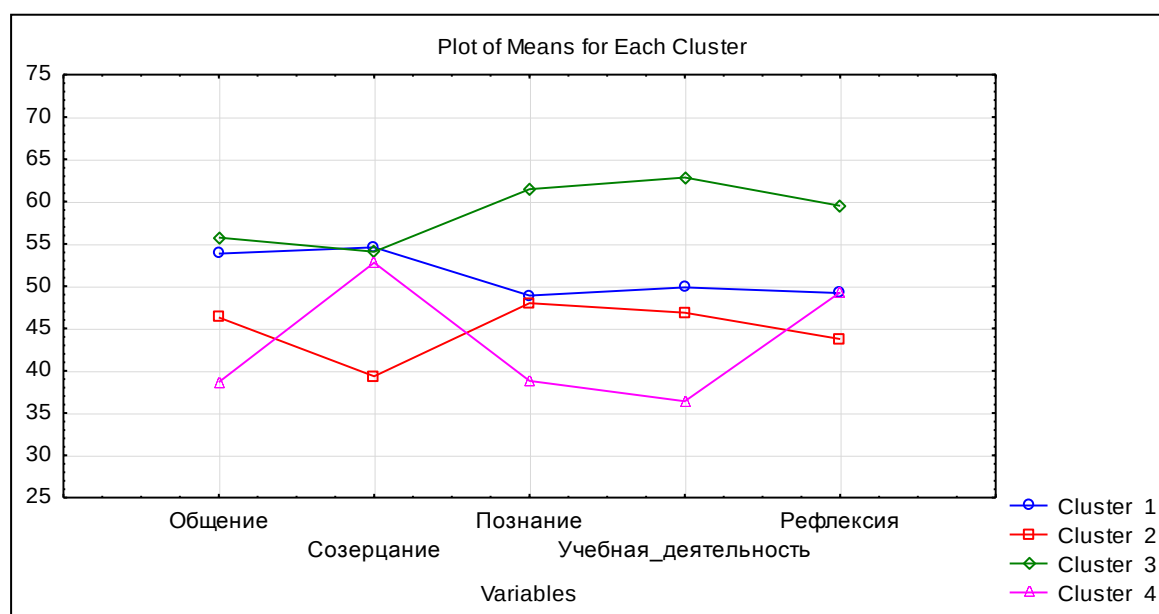


Рисунок 1. Результаты кластеризации выборки испытуемых

Далее между кластерами 3 (высокая активность: три из пяти показателей находятся на высоком уровне) и 4 (низкая активность: три из пяти переменных находятся на низком уровне) был проведен Т-критерий Стьюдента. Его результаты отражены в таблице 2.

Таблица 2.

Результаты Т-критерия Стьюдента в группах с высокой и низкой активностью

	Средние значения в группе с высоким уровнем активности	Средние значения в группе с низким уровнем активности	t-значение
Авторское_Я	54,21	44,91	3,70***
Воплощенное_Я	50,64	46,81	1,34
Превращенное_Я	52,70	52,00	0,33
Вторящее_Я	48,52	50,12	-0,61
Система торможения поведения	48,57	51,09	-0,95
Система активации поведения	46,42	52,70	-2,47*
Активность_Стреляю	55,22	41,18	6,46***
Вовлеченность	57,39	40,12	8,19***
Контроль	57,55	40,37	7,37***
Принятие риска	54,65	43,19	4,40***
Жизнестойкость	57,44	40,10	7,70***
Связность	57,05	42,08	6,68***
Контроль_при_неудаче	51,66	45,02	2,47*
Контроль_при_планировании	56,12	41,07	7,13***
Контроль_при_реализации	55,83	47,94	3,29**
Автономность	55,85	43,43	5,56***
Психологическое_благополучие	52,17	44,11	3,04**
Удовлетворенность_жизнью	52,47	45,91	2,73**
Диспозиционный_оптимизм	56,36	44,00	5,30***

Примечание: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$

По результатам Т-критерия мы можем сказать, что студенты, имеющие высокий «профиль» активности, характеризуются авторством, автономностью, темпераментальной активностью, высокой жизнестойкостью, чувством связности, развитым контролем поведения, психологическим благополучием, они удовлетворены жизнью и более оптимистичны. В то же время в группе с низким «профилем» активности все перечисленные характеристики снижены, и выше система активации поведения, в плане применения стратегии избегания.

Таким образом, анализируя «профили» активности индивидуальности как отдельного испытуемого, так и группы студентов, мы можем сделать вывод об

их жизнестойкости и благополучии. Вероятно, активность выступает общим ресурсом индивидуальности человека.

Архитектура активности каждой отдельно взятой индивидуальности, также как и ее жизнестойкости, определяется всей совокупностью факторов внешней среды и внутренних особенностей индивидуальности (врожденных и приобретенных) в пространстве прошлого, настоящего и будущего. Простое повышение «количества активности» не приведет к повышению жизнестойкости. Аналогично ресурсной теории внимания, существует множественность активностей (видов, уровней проявления).

Библиографический список

1. *Ахмеров, Р.А.* Психобиографические характеристики субъекта с автономным типом саморегуляции деятельности / Р.А. Ахмеров, Г.С. Прыгин // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 3. – С. 25-34.
2. *Волочков, А.А.* Активность субъекта бытия: интегративный подход / А.А. Волочков. – Пермь, изд-во ПГПУ, 2007.
3. *Гордеева, Т.О.* Разработка русскоязычной версии теста диспозиционного оптимизма (LOT) / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин // Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 36-63.
4. Интегральная индивидуальность, Я-концепция, личность / Под ред. Л.Я. Дорфмана. – М.: Смысл, 2004.
5. *Князев, Г.Г.* Активация и торможение поведения как основа индивидуальных различий / Г.Г. Князев, Е.Р. Слободская, А.Н. Савостьянов, Т.И. Рябиченко, О.А. Шушлебина, Е.А. Левин // Психологический журнал. – 2004. – № 4. – С. 28-40.
6. *Леонтьев, Д.А.* Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006.
7. *Леонтьев, Д.А.* Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия / Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин // Сборник материалов III Всероссийского социологического конгресса [Электронный ресурс]. – М.: Институт социологии РАН, Российское общество социологов. 2008. – URL: http://www.isras.ru/abstract_bank/1210190841.pdf (Дата обращения: 12.05.2015).
8. *Осин, Е.Н.* Чувство связности как показатель психологического здоровья и его диагностика / Е.Н. Осин // Психологическая диагностика. – 2007. – № 3. – С. 22-41.
9. *Попов, А.Ю.* Структура и психологическая диагностика активности студента / А.Ю. Попов, А.А. Волочков. – Пермь, изд-во ПГПУ, 2015.
10. *Стреляу, Я.* Методика диагностики темперамента (формально-динамических характеристик поведения) / Я. Стреляу, О. Митина, Б. Завадский, Ю. Бабаева, Т. Менчук. – М.: Смысл, 2005. – С. 45-46.

11. Шапкин, С.А. Экспериментальное изучение волевых процессов / С.А. Шапкин. – М.: Смысл; ИП РАН, 1997.
12. Goldberg, D. A user's guide to the General Health Questionnaire / D. Goldberg, P. Williams. – Windsor, UK: NFER-Nelson, 1988.

ВКЛАД ЭКСТРАВЕРСИИ В АКТИВНОСТЬ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ (НА ПРИМЕРЕ ПОДРОСТКОВ)

Мишкевич А.М., Щебетенко С.А.

Пермь, Пермский государственный национальный
исследовательский университет

Предсказание поведения человека является важной способностью теории личности как с методологической, так и с практической точки зрения. Прогностическая валидность пятифакторной модели (ПФМ) личности активно разрабатывается в современной психологии [4; 8]. Экстраверсию, входящую в состав ПФМ, традиционно связывают с общением, в том числе с виртуальным. Например, есть целый ряд исследований, в которых обнаружена связь между уровнем экстраверсии и количеством «друзей» в популярных социальных сетях [5; 10]. При этом величина корреляций находится в среднем на уровне 0,2-0,3. Кроме того, есть данные, что уровень экстраверсии связан с частотой пользования социальными сетями [3].

На российской выборке были проведены исследования С.А. Щебетенко с использованием данных социальной сети «ВКонтакте» [1; 2]. Были обнаружены статистически значимые корреляции черт личности с активностью пользователей. Наибольшие взаимосвязи обнаружены с экстраверсией. В частности, количество «друзей» связано с экстраверсией на уровне $r = 0,32$. Эти данные соответствуют результатам, полученным в зарубежных исследованиях [5; 10].

Ограничением данных исследований является схожая выборка – как правило, это взрослые люди, обычно студенты. В нашем исследовании мы проверим взаимосвязь экстраверсии и активности в социальной сети «ВКонтакте» на выборке подростков (в качестве индикатора активности мы использовали показатель количества «друзей»).

Участники исследования

В исследовании приняли участие 136 учеников 9-11 классов средних школ г. Перми в возрасте от 14 до 17 лет ($M = 15,2$; $SD = 0,7$), из них – 70 девушек (51,5 %).

Методики

Для диагностики уровня выраженности черт личности использовалась русская версия BFI [6; 9]. Также были проанализированы данные по количеству «друзей» в социальной сети «ВКонтакте».

Результаты и их обсуждение

Поскольку показатель количества друзей показал существенную асимметрию, было осуществлено его логарифмическое преобразование по формуле $y = \lg(x+1)$, где x – «сырое» значение количества друзей, а 1 добавлено в качестве константы, поскольку количество друзей включает вариант 0. Результаты корреляционного анализа Пирсона представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Взаимосвязь черт личности и количества «друзей»

	Пол	Э	Дж	Дс	Н	О
Количество «друзей»	-0,27**	0,32**	0,12	0,02	0,19*	0,19*

Примечания:

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

Э – экстраверсия,

Дж – доброжелательность,

Дс – добросовестность,

Н – нейротизм,

О – открытость опыту.

Пол: 0 – девушки, 1 – юноши.

Из таблицы 1 видно, что число «друзей» статистически коррелировало с тремя из пяти черт личности. При этом наибольший коэффициент корреляции был у экстраверсии. Также статистически значимая взаимосвязь обнаружена для пола – «друзей» было больше у девушек.

Насколько вклад экстраверсии в число друзей независим от пола пользователя? Для оценки этого был применен иерархический множественный регрессионный анализ. Первым шагом в качестве предиктора использовался пол учеников, на втором этапе добавлялась экстраверсия (таблица 2).

Таблица 2.

Иерархический множественный регрессионный анализ
(зависимая переменная – количество «друзей»; $N = 136$)

	β	VIF	R^2	ΔR^2	p
Шаг 1:			0,076**	0,076	
Пол	-0,275***	1,000			< 0,001
Шаг 2:			0,155**	0,079	
Пол	-0,228**	1,028			0,006
Экстраверсия	0,286**	1,028			0,001

Примечание. *** $p \leq 0,001$; ** $p \leq 0,01$; β – стандартизованный коэффициент регрессии, VIF – фактор инфляции дисперсии, R^2 – коэффициент детерминации, ΔR^2 – прирост коэффициента детерминации с шагом n , p – уровень статистической значимости.

При введении на шаге 2 экстраверсии объясненная дисперсия значительно возросла по сравнению со вкладом пола в число друзей, $\Delta R^2 = 0,079$. При этом роль обеих переменных была статистически значимой. Таким образом, показатель экстраверсии объясняет количество «друзей» вне зависимости от половых различий. Оптимальной моделью предсказания количества «друзей» оказалось совместное влияние пола и экстраверсии. В целом, пол и экстраверсия объяснили порядка 16 % дисперсии числа «друзей».

Выводы

Данное исследование направлено на изучение экстраверсии как предиктора активности в социальных сетях. Нами были обнаружены статистически значимые взаимосвязи между экстраверсией и количеством друзей на уровне $r = 0,323$, что соответствует результатам других авторов [1; 2; 5; 10]. Проведённый множественный иерархический регрессионный анализ подтвердил гипотезу о предсказательной способности экстраверсии: она была, наряду с полом, способна предсказывать количество «друзей» в социальных сетях. При этом вклад экстраверсии в число друзей не зависел от половых различий пользователей. Таким образом, связь между экстраверсией и количеством «друзей» на российской выборке [1; 2] подтверждается и для выборки подростков.

Библиографический список

1. *Щебетенко, С.А.* Большая Пятерка черт личности и активность пользователей в социальной сети «ВКонтакте» / С.А. Щебетенко // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. – 2013. – Т. 6. – № 4. – С.73-83.
2. *Щебетенко, С.А.* Установки на черты личности как предиктор активности «друзей» пользователя социальной сети «ВКонтакте» / С.А. Щебетенко // Национальный психологический журнал. – 2016. – Т. 24 – № 4. – С. 34-44.
3. *Amichai-Hamburger, Y., Vinitzky, G.* Social network use and personality / Y. Amichai-Hamburger, G.Vinitzky // Computers in Human Behavior. – 2010. – Т. 26. – № 6. – С. 1289-1295
4. *Fleeson, W.* The implications of Big Five standing for the distribution of trait manifestation in behavior: fifteen experience-sampling studies and a meta-analysis / W. Fleeson, P. Gallagher // Journal of Personality and Social Psychology. – 2009. – Т.13 – № 2. – С.83-87.

5. *Fleming, D.* An investigatory study of stress, social anxiety, personality, self-esteem and loneliness in relation to Facebook / D. Fleming // Dublin Business School, 2013.
6. *John, O.P.* Paradigm shift to the integrative big five trait taxonomy / O.P. John, L.P. Naumann, C.J. Soto // Handbook of personality: Theory and research. – 2008. – Т. 3. – С. 114-158.
7. *McCrae, R.R.* Introduction to the empirical and theoretical status of the five-factor model of personality traits / R.R. McCrae, Jr P.T. Costa // In T.A. Widiger & P.T. Costa (Eds.), Personality disorders and the five-factor model of personality (3rd ed., pp. 15-27). – Washington, DC: American Psychological Association.
8. *Paunonen, S.V.* Big five factors and facets and the prediction of behavior / S.V. Paunonen, M.C. Ashton // Journal of personality and social psychology. – 2001. – Т. 81. – №. 3. – С. 524-539
9. *Shchebetenko, S.* “The best man in the world”: Attitudes toward personality traits / S. Shchebetenko // Psychology. Journal of the Higher School of Economics. – 2014. – Т. 11. – №. 3. – С. 129-148.
10. *Skues, J.L.* The effects of personality traits, self-esteem, loneliness, and narcissism on Facebook use among university students / J.L. Skues, B. Williams, L. Wise // Computers in Human Behavior. – 2012. – Т. 28. – №. 6. – С. 2414-2419.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ В СТРУКТУРЕ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ СТУДЕНТА

Орлова Д.Г.

Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

На сегодняшний день система высшего образования находится в условиях реформации. Данный процесс находит своё отражение в повышении требований не только к качеству профессиональной подготовки специалиста, к уровню его компетентности и квалификации, но и к уровню его личностной готовности к профессиональной деятельности. Наряду с разработкой профессионально значимых личностных качеств, осуществляется поиск интегративных личностных образований, необходимых для эффективного функционирования в профессиональной деятельности. В качестве одного из таких интегративных образований может выступать психологическое благополучие личности.

Исследования, проведенные в последние годы, показывают, что ряд психологических качеств, определяющих психологическое благополучие или выступающих в качестве его основных параметров, у многих студентов оказываются сформированными на низком уровне, что затрудняет позитивное

функционирование личности и может выступать серьезным препятствием для решения задач профессиональной подготовки [1].

В связи с теми трудностями, которые студенты как субъекты образовательного процесса преодолевают в процессе личностного развития в юношеском возрасте и стрессогенностью ситуации реформирования сферы высшего образования в РФ, особой актуальностью отличается исследование места психологического благополучия в структуре индивидуальности студента.

В данном исследовании приняло участие 255 студентов 2-3 курсов бакалавриата четырех высших учебных заведений г. Перми (ПГГПУ, ПГФА, ПНИПУ и ПВИ). Подбор психодиагностического инструментария в рамках данного исследования основывался, в первую очередь, на логике уровневой организации индивидуальности по В.С. Мерлину [2]. Для диагностики системы индивидуальных свойств организма была выбрана методика изучения структуры темперамента Я. Стреляу (адаптация Н.Н. Даниловой, А.Г. Шмелева), а для системы индивидуальных психических свойств (включает психодинамические и личностные подсистемы) были выбраны опросник структуры темперамента В.М. Русалова (ОСТ) и личностный опросник 5PFQ (адаптация А.Б. Хромова). Помимо этого, для изучения особенностей психологического благополучия была использована методика «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф (адаптация Орловой Д.Г.).

Для выявления факторной структуры полученных характеристик использовался эксплораторный факторный анализ, результаты которого отражены в таблице 1.

Таблица 1.

Факторная структура разноуровневых показателей
индивидуальности студентов

	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Сила по возбуждению (Fв)	0,61	0,38	0,41
Сила по торможению (Fт)	-0,13	0,39	0,62
Подвижность (Fд)	0,75	0,14	0,19
Уравновешенность по силе	0,80	0,08	-0,11
Эргичность	0,58	-0,03	0,27
Социальная эргичность	0,71	0,05	0,13
Пластичность	0,67	0,13	0,25
Социальная пластичность	0,48	0,04	-0,52
Темп	0,69	0,09	0,29
Социальный темп	0,69	0,18	0,04
Эмоциональность	-0,24	-0,71	-0,34
Социальная эмоциональность	-0,22	-0,65	-0,28
Экстраверсия	0,35	-0,50	0,39
Привязанность	0,00	-0,38	0,73
Контролирование	-0,05	-0,82	0,04
Эмоциональность	-0,11	-0,79	-0,21

Игривость	0,61	-0,44	0,19
Позитивные отношения	0,36	0,21	0,51
Автономия	0,38	0,40	0,06
Управление средой	0,38	0,24	0,68
Личностный рост	0,39	0,18	0,60
Цели в жизни	0,30	0,06	0,63
Самопринятие	0,21	0,28	0,55
Собственное значение	5,42	3,56	3,87
Доля объяснимой дисперсии (в %)	24	15	17

В результате проведенного факторного анализа было получено 3 фактора показателей индивидуальности студентов, которые в сумме объясняют 56 % дисперсии (таблица 1).

В первый фактор вошли такие показатели как «Сила по возбуждению», «Подвижность», «Уравновешенность по силе», «Эргичность», «Социальная эргичность», «Пластичность», «Социальная пластичность», «Темп», «Социальный темп» и «Игривость». Все показатели, за исключением последнего, относятся к нейро- и психодинамическим уровням интегральной индивидуальности.

Второй фактор объединил следующие показатели: «Эмоциональность» и «Социальная эмоциональность» (показатели темперамента), «Экстраверсия», «Контролирование», «Эмоциональность» и «Игривость» (показатели личностного уровня).

И заключительный третий фактор включил в себя практически все показатели психологического благополучия «Позитивные отношения», «Управление средой», «Личностный рост», «Цели в жизни» и «Самопринятие», два показателя свойств нервной системы – «Сила по возбуждению» и «Сила по торможению», показатель темперамента «Социальная пластичность», и показатель личностного уровня – «Привязанность». Ядро данного фактора составили показатели психологического благополучия, но при этом он объединил единичные показатели всех вышеперечисленных уровней интегральной индивидуальности студента.

Отдельного внимания заслуживает то, что показатель «Автономия» (несмотря на то, что обладает почти достаточным весом для второго фактора) не вошел ни в один фактор. Это может свидетельствовать о том, что данный показатель занимает иное место в структуре индивидуальности по сравнению с остальными показателями психологического благополучия. Помимо этого, причиной данного явления может являться специфика методики исследования психологического благополучия или юношеский возраст респондентов. Данные предположения являются основаниями для дальнейших исследований.

Библиографический список

1. Колесников, В.Н. Психологическое благополучие студентов / В.Н. Колесников // Мир педагогики и психологии. – 2016. – № 4. – С. 77-86.
2. Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986.

ОСОБЕННОСТИ КОНТРОЛЯ ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ С ЛИЧНОСТНОЙ БЕСПОМОЩНОСТЬЮ (ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ)¹

Пономарева И.В., Сизова Я.Н., Эвнина К.Ю.

Челябинск, Челябинский государственный университет

Нестабильная общественно-экономическая ситуация последних десятилетий оказывает непредсказуемое и неподконтрольное для большинства людей воздействие, вызывая сложности не только экономического, но и психологического характера. Особенно важно, что такие воздействия влияют не только на взрослых, но и на детей, подростков. Неблагоприятные социально-экономические условия, в которых живет и развивается ребёнок, оказывают влияние на его личность, способствуя формированию такой системной характеристики как личностная беспомощность.

Концепция личностной беспомощности активно разрабатывается в отечественной психологии (Д.А. Циринг, Е.В. Веденеева, Ю.В. Яковлева, Е.А. Евстафеева, И.В. Пономарева, М.О. Крылова и др.). Личностная беспомощность рассматривается как системное качество субъекта, представляющее собой единство специфических личностных особенностей, возникающих при взаимодействии внешних и внутренних факторов, определяющих низкий уровень субъектности и проявляющееся в особенностях деятельности и поведения субъекта [3]. Субъект с личностной беспомощностью отличается низкой способностью преобразовывать действительность, управлять событиями собственной жизни, ставить цели и достигать их, преодолевать трудности. Личностная беспомощность как устойчивое качество субъекта диагностируется при наличии таких показателей как пессимистический атрибутивный стиль, депрессивность, тревожность, пониженная самооценка. Следует отметить, что личностная беспомощность не сводится к сумме данных показателей, а представляя собой целостную системную характеристику личности, обретает новые качества. Самостоятельность как противоположное личностной беспомощности качество субъекта диагностируется при противоположных показателях.

В работах Д.А. Циринг, И.В. Пономаревой доказано, что личностная беспомощность как системное качество выполняет психологические функции, направленные на достижение полезного адаптивного результата для субъекта в

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ на 2017-2018 гг. (номер проекта 17-36-01097)

его жизнедеятельности, задавая особенности его субъектности в целом [4]. Авторы выделяют три функции личностной беспомощности: манипулятивная, адаптивная, защитная. Та или иная функция, реализуемая личностной беспомощностью, выступает в качестве критерия для дифференциации типов рассматриваемого феномена. В соответствии с функциями, указанными выше, выделяются три типа личностной беспомощности: манипулятивный, адаптивный и защитный.

Итак, в исследованиях, посвящённых личностной беспомощности, (Д.А. Циринг, 2001, 2010; Е.В. Веденеева, 2008; Ю.В. Яковлева, 2011; И.В. Пономарева, 2013; Е.А. Евстафеева, 2015 и др.) описано содержание изучаемого феномена, определены его структурные компоненты, изучаются факторы формирования личностной беспомощности, взаимосвязь с некоторыми аспектами жизнедеятельности, выявлены различные типы личностной беспомощности у подростков. Несмотря на достижения в разработке психологии личностной беспомощности, генезис исследований данного феномена свидетельствует о том, что во внимании ученых находятся лишь некоторые аспекты личностной беспомощности. Отсутствует оценка согласованности внутреннего мира человека и реализации субъекта, в частности анализ «внутренних условий», которыми выступает личностная беспомощность для субъекта, качество функций субъекта, опосредованных различными типами личностной беспомощности и их адаптационный эффект. Для более целостного и глубокого осмысления данного феномена необходим системный взгляд на человека как носителя внутреннего (личностного) содержания с одной стороны, и субъекта, реализующего деятельность во внешнем мире, с другой стороны.

Обнаруженная фрагментарность исследований личностной беспомощности препятствует целостному изучению субъекта, представлению психики в единстве её организации, изучению поведения, деятельности как опосредованных внутренним миром человека. Дальнейшая разработка психологии личностной беспомощности в контексте психологии субъекта может ответить на ряд вопросов, касающихся согласованности неразделимых составляющих – субъекта и личности, организации субъектности человека в целом. Поэтому является актуальным вопрос о проведении исследования, посвящённого личностной беспомощности и функциям субъекта, в частности, регулятивной функции – контроль поведения.

Проблема саморегуляции занимает одно из ведущих мест в современной психологии и изучается многими зарубежными и отечественными психологами (Т. Гошке, Л.Г. Дикая, Ю. Куль, Р. Лазарус, Ж. Нюттен, О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, А.О. Прохоров и др.). Это связано с условиями жизни в современном обществе – стремительные изменения, ускоряющийся темп жизни делают актуальной проблему исследования способности человека регулировать свое поведение, решать жизненные задачи, преодолевать трудности. Дефицит самоконтроля лежит в основе проблем поведения человека, проявляющихся в самых разнообразных сферах: от базовых человеческих функций до

взаимодействия с другими людьми, профессиональной деятельности и экономического поведения. Именно поэтому «саморегуляция» становится одним из центральных понятий психологии.

В отличие от многих современных исследователей, которые изучают только отдельные стороны саморегуляции (волевая регуляция, эмоциональная саморегуляция, интеллектуальный контроль), Е.А. Сергиенко сделала попытку интегрировать индивидуальные человеческие ресурсы и уровни организации, которые составляют основу способностей контролировать собственное поведение, в конструкте контроля поведения [1]. Контроль поведения рассматривается Е.А. Сергиенко как психологический уровень регуляции, реализующий индивидуальные ресурсы психической организации человека, обеспечивающий соотношение внутренних возможностей и внешних целей, и являющийся основой самоконтроля [1]. Контроль поведения представляет собой основу, на которой строится регуляторная деятельность человека и предполагает участие как осознаваемых, так и неосознаваемых звеньев психической регуляции. Индивидуальные особенности и уровень развития данной интегративной характеристики определяются уровнем развития человека как субъекта, в котором отражена степень интегрированности всех его психических свойств.

Исследователи контроля поведения (Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленская, И.И. Ветрова и др.) отмечают, что данный конструкт формируется с раннего возраста и в подростковом периоде уже достаточно сформирован. Исследования личностной беспомощности (Д.А. Циринг, Е.В. Веденева, И.В. Пономарева и др.) также отмечают, что данная характеристика личности закладывается в раннем периоде жизни, и может быть диагностирована уже начиная с детского возраста. Отметим, что в подростковом возрасте совершается новый этап в развитии личности субъекта. Он связан с возникновением жизненного плана, временной перспективы будущего, подросток становится субъектом своей жизни, способным к самопроектированию в ней [2].

Учитывая, что субъектная регуляция, представленная в единой организации психики, опосредуется внутренним миром человека, необходимо установить характер соотношения контроля поведения и типов личностной беспомощности. Полученное соотношение типов личностной беспомощности и контроля поведения может указать на особенности контроля поведения, его специфическую реализацию в активности субъектов с тем или иным типом личностной беспомощности. Выявление особенностей регуляции поведения подростков различными типами личностной беспомощности позволит проследить механизмы реализации самости подростка в его поведении и деятельности, выявить стили контроля собственного поведения. Полученные данные могут быть в дальнейшем использованы в ходе психологической работы с подростками, ориентированной на профилактику и коррекцию личностной беспомощности.

Библиографический список

1. *Сергиенко, Е.А.* Контроль поведения как субъектная регуляция / Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленская, Ю.В. Ковалева. – М.: Институт психологии РАН, 2010.
2. *Толстых, Н.Н.* Психология подросткового возраста / Н.Н. Толстых, А.М. Прихожан. – М.: Юрайт, 2016.
3. *Циринг, Д.А.* Психология личностной беспомощности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Д.А. Циринг. – Томск, 2010.
4. *Циринг, Д.А.* Психологические функции личностной беспомощности / Д.А. Циринг, И.В. Пономарева // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – № 357. – С. 173-175.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКА

Праздников Д.В., Останина Т.А.

Ижевск, Средняя общеобразовательная школа № 61

Фундаментальные положения теории Л.С. Выготского трактуют самооценку как компонент самосознания личности в концепции деятельности и общения. То есть самосознание носит опосредованный характер. В практике психолого-педагогического сопровождения в период перехода ребенка из начальной школы в среднюю, одним из ключевых моментов адаптации считается становление самооценки. Самооценка в дальнейшем и будет служить тем стрелком, который определит учебную мотивацию. Либо подросток сохранит интерес к обучению, либо он выберет альтернативу, которая не всегда будет социально одобрена.

В.С. Мерлин подчеркивал, что осознание человеком своих свойств связано с положительной или отрицательной социально-нравственной оценкой, определяющейся тем, какими нормами и критериями он при этом руководствуется. Таким образом, в развитии самооценки младшего подростка большую роль играет становление рефлексивных действий. Рефлексия – новообразование возраста, позволяющая младшему подростку научиться фиксировать трудности и анализировать их причины. В этом контексте становится очевидной необходимость создания инструмента, позволяющего ученику грамотно отрефлексировать собственные умения. Но ассимиляция ребенком отношения к нему окружающих людей происходить не будет, если в этот инструмент не включить оценивание важных для подростка взрослых. Данная проблема может быть решена путем ведения личной книжки ученика «Мои достижения» (рисунок 1), разработанной авторами данной статьи.

Книжка включает самооценку учащимися себя и оценку учащихся учителем. Сравнение дает ему возможность:

- 1) проанализировать свою адекватность по заданным параметрам;

2) спланировать пути преодоления имеющихся на данный момент трудностей.

Личная книжка «Мои достижения» состоит из трех частей:

- 1) тестовая;
- 2) наблюдение за своими достижениями;
- 3) планирование своих перспектив.

Такая форма взаимодействия с учителем комфортна для ребенка, так как психологический барьер в общении при этом сводится к нулю. Каждое полугодие подросток подводит итог своим успехам не только в урочной, но и во внеурочной деятельности. При формулировании графы «Умения» за основу были взяты параметры психолого-педагогического статуса ученика 3-5 класса по Битяновой М.Р. [1]. Несмотря на то, что учеба в интересах младших подростков занимает еще значительное место, его самоуважение может быть поднято через другую деятельность, в которой ребенок мог бы преуспеть. Удача в любой деятельности будет способствовать повышению самооценки ребенка. Именно поэтому в личную книжку достижений помимо познавательных УУД включены умения общаться и управлять собой, а также стремление к познанию.

I полугодие						
Умения	Оценка					
	сам			учитель		
	отлич- но	хоро- шо	затруд- няюсь	отлич- но	хоро- шо	затруд- няюсь
Умение учиться						
Выделяю главные признаки предметов						
Могу найти общее						
Могу найти различие						
Могу определять связь и устанавливать причину между предметами и явлениями						
Понимаю смысл правил и математических формул						
Могу применить правило к заданному упражнению						
Умею писать без ошибок						
Пишу понятно и красиво						
Читаю больше того, что задают						
Могу самостоятельно выполнять учебные задания						
Понимаю требования учителя к выполнению задания						
Умение общаться						
Могу грамотно выразить свою мысль устно						
Могу правильно составлять сложные предложения						

Умею дружить						
Умею решать конфликты мирным путем						
Проявляю уважение к учителям						
Познание себя						
Умею работать один						
Умею работать в группе						
Умею работать в темпе класса						
Могу делать поделки руками						
Могу адекватно оценивать свою работу						
Понимаю для чего я учусь						
Управление собой						
Выполняю работы аккуратно						
Работаю активно						
Контролирую себя на уроке						
Соблюдаю школьные правила						
Ответственно выполняю задания						
Исправляю свои учебные и поведенческие ошибки						
Моя планы						

Рисунок 1. Фрагмент личной книжки «Мои достижения»

Сравнение успехов ученика с его собственными вчерашними достижениями является важным фактором формирования адекватной самооценки.

Методика «Личная книжка «Мои достижения» апробирована авторами статьи, является эффективным методом работы с ресурсами младшего подростка. Это подтверждается положительными отзывами со стороны классных руководителей, и является связующим звеном с другим аспектом формирования самооценки ребенка в работе педагога-психолога с его родителями.

Комплекс используемых нами методик позволяет скорректировать неблагополучный вариант развития самооценки, способствует развитию у подростков навыков целеполагания, а также подводит их к осознанию ответственности за свои поступки. Мы понимаем, что развитие многих качеств личности зависит не только от них самих, но и от психологически адекватных способов и механизмов психолого-педагогического сопровождения личности в образовательном учреждении.

Библиографический список

1. *Битянова, М.Р.* Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – М.: Генезис, 2000.
2. *Мерлин, В.С.* Психология индивидуальности. Избр. психол. труды / В.С. Мерлин. – М.: Наука, 1996.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ПОЛИТИКА У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН

Пузырева Л.О.

Пермь, Пермский государственный национальный
исследовательский университет

На современном этапе развития психологии как науки все отчетливее прослеживается тенденция к целостному и всестороннему исследованию человека и интегральному исследованию индивидуальности. Следует отметить, что проблема познания индивидуальности человека с точки зрения субъекта, ее познающего, остается недостаточно изученной и актуальной в настоящий момент. В особенности, как наивный субъект (не располагающий психологическим знанием) познает индивидуальность незнакомого Другого.

Существующие исследования обогащают данные относительно специфики познания индивидуальности другого человека в связи с возрастом, временем и степенью знакомства, в зависимости от индивидуальных особенностей субъекта познания [2], особенностей познания индивидуальности Значимым Другим [1]. Вместе с тем, несмотря на то, что было положено начало исследований проблемы познания индивидуальности в зависимости от

профессии [4], остается недостаточно изученным вопрос относительно особенностей восприятия индивидуальности Другого в связи со спецификой профессиональной деятельности.

Кроме того, в современном российском обществе все актуальнее становятся вопросы политического лидерства и функционирования института власти. К научным исследованиям личности политика обращаются Ю.В. Кудашова, А.Л. Зверев, Н.В. Смутькина, И.С. Палитай, Д.Р. Фатыхова, О.Г. Овчарова, Дж. Миллер, Н.Г. Щербина и другие. Анализ работ по проблеме показал, что чаще всего внимание уделяется некоторым частным аспектам и вопросам данной тематики, а исследования целостного восприятия индивидуальности политика и поликомпонентный анализ проблемы отсутствуют.

В связи с актуальностью указанных вопросов было проведено эмпирическое исследование. Нами был осуществлен поликомпонентный анализ особенностей восприятия индивидуальности политических деятелей разного пола у реципиентов – мужчин и женщин, благодаря чему расширяются данные изучения особенностей познания другого человека, принадлежащего к определенной профессиональной сфере, наивным субъектом. В исследованиях было доказано, что познание индивидуальности незнакомого человека происходит на уровне восприятия, поэтому правомерно говорить о феномене восприятия индивидуальности политического деятеля [4].

Для изучения проблемы восприятия индивидуальности политика был выбран квазиэкспериментальный план исследования, который включал в себя демонстрацию стимульного материала в группах испытуемых и сбор эмпирического материала с учетом варьирования нескольких факторов: канала восприятия, специфики политической, общественной и научной деятельности, пола политика, пола реципиента. В группах реципиентов-мужчин и реципиентов-женщин проводилось исследование половых особенностей восприятия индивидуальности политика-мужчины и политика-женщины.

В качестве стимульного материала были использованы записи выступления политических, общественных и научных деятелей (мужчин и женщин) на региональном уровне из Ростовской, Московской, Саратовской и Тюменской областей. Длина транслируемых видеороликов была фиксирована и составляла 5 минут. Данный временной промежуток был выбран в соответствии с результатами, полученными в исследовании С.Ю. Ждановой, В.Б. Полякова и Э.Е. Нахтаровой «Особенности восприятия человека на видеозаписи в связи с продолжительностью ее предъявления» [3].

В ходе исследования в качестве основного метода исследования был применен метод свободного описания М. Лалджи (свободный самоотчет). За основу анализа текстов-описаний была взята категориальная сетка Е.Л. Аликиной [1] (для изучения познания индивидуальности Значимого Другого), составленная в соответствии с категориальной сеткой С.Ю. Ждановой (2005), в которой категории контент-анализа выделены в соответствии с целостным представлением об индивидуальности, пониманием индивидуальности в

широком смысле слова, рассмотрением её как динамической системы, выражающей индивидуальный характер взаимосвязей всех свойств человека (Мерлин В.С., 1986; Вяткин Б.А. 2000).

Нами было получено и проанализировано 447 текстов-описаний индивидуальности политического, общественного и научного деятелей наивными субъектами восприятия.

В данной статье мы остановимся на описании результатов исследования половых особенностей в восприятии индивидуальности политика-мужчины и политика-женщины у мужчин и женщин.

В процессе исследования удалось определить специфику восприятия индивидуальности лиц, принадлежащих к политической сфере профессиональной деятельности. Было выявлено, что при восприятии наивным субъектом индивидуальности незнакомого Другого, принадлежащего к сфере политики, познание индивидуальности сосредоточено на физических качествах, внешнем виде, деятельностных характеристиках и вербальной составляющей выступлений. Установлено, что при восприятии выступления политического лидера реципиенты больше обращают внимание на пол, возраст, цвет волос, детали внешнего облика, стиль одежды и на вербальный компонент выступления. Эти данные соотносятся с результатами, полученными ранее в ряде исследования познания индивидуальности незнакомого Другого. Наивные субъекты восприятия, не обладающие психологическим знанием, сосредотачивают свое внимание прежде всего на деятельностных характеристиках и характеристиках индивидного уровня индивидуальности.

Также в ходе исследования были выявлены особенности восприятия индивидуальности политика у реципиентов разного пола. Отличия в восприятии политиков реципиентами мужчинами и женщинами заключаются в большем выделении характеристик индивидного уровня индивидуальности женщинами и деятельностных характеристик мужчинами. Причем при описании особенностей общения мужчины склонны уделять больше внимания описанию вербальных компонентов; женщины – напротив, описанию невербальных компонентов выступления. При оценке речи выступающего политического лидера, женщины уделяют больше внимания речевой манере и внешнему виду политического деятеля, мужчины же интересуются содержанием выступления политика.

Женщинами описывается как общий вид, так и незначительные, мелкие детали внешности и одежды, аксессуаров. Иными словами, женщины более чувствительны к деталям внешности, которые зачастую игнорируются мужской аудиторией. Было выявлено, что женщины-реципиенты больше доверяют мужчинам-политикам, более эмоциональны и положительно настроены. Кроме того, женщины чаще прибегают к описанию жестов мужчин-политиков, мимики, интонации голоса. Схожие тенденции в процессе исследования обнаружены в описании политика-женщины в группе женщин. Преобладают описания внешности, мелких деталей одежды. Больше внимания уделяется описанию невербальных компонентов. Этот факт можно объяснить

социокультурными влияниями, связанными с идеализацией внешней привлекательности.

Специфические особенности выражаются в утверждениях, что женщины-политические деятели более эмоциональны. Кроме того, встречаются замечания, что содержание речи ускользнуло, так как внимание было сосредоточено на внешнем виде политика-женщины.

Обращает на себя внимание тот факт, что женщины-реципиенты демонстрируют большее вербальное неприятие политиков-женщин, проявляют негативные эмоциональные реакции, утверждают, что данный политик-женщина «не вызывала доверия», а по большей части «раздражала». Это может быть связано с конкурентным характером отношений, с которым женщины сталкиваются во взаимоотношениях с представительницами того же пола.

Также нами были выявлены специфические особенности восприятия индивидуальности политика у реципиентов-мужчин. Было обнаружено, что мужчины, в процессе восприятия женщины-политика, демонстрируют больше эмоционального принятия. Они менее критичны по отношению к женщине, больше, по сравнению с описанием мужчины-политика, описывают физические качества и внешность. В отличие от описания женщины-политика, при восприятии мужчины-политика реципиенты-мужчины склонны в большей степени анализировать вербальную составляющую выступления. Они более критичны, высказывают больше негативных эмоциональных реакций, демонстрируют неприятие мужчины-политика. В ряде отечественных и зарубежных исследований было показано, что мужчины всегда воспринимают информацию с критикой и некоторым сомнением. Эволюционные психологи связывают эту особенность с постоянной готовностью мужчин к активным действиям и конкуренции.

Библиографический список

1. Аликина, Е.Л. Познание матерью индивидуальности ребенка в зависимости от характеристик семейной среды: дисс ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Е.Л. Аликина. – Пермь, 2014.
2. Жданова, С.Ю. Психология познания индивидуальности человека / С.Ю. Жданова. – Пермь, 2005.
3. Жданова, С.Ю. Особенности восприятия человека на видеозаписи в связи с продолжительностью ее предъявления / С.Ю. Жданова, В.Б. Поляков, Э.Е. Нахтарова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия «Педагогика, психология». – 2012. – № 2(9). – С. 115-117.
4. Зарипова, Л.З. Особенности познания индивидуальности у лиц социально-экономических профессий: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Л.З. Зарипова. – Пермь, 2012.
5. Пузырёва, Л.О. Методологические трудности изучения политической реальности / Л.О. Пузырёва // Инновационная наука. – 2015. – С. 269-271.

ЛИНИИ РАЗВИТИЯ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ

Разина Т.В.

Ярославль, филиал Московского психолого-социального университета

Сейчас довольно редко можно встретить как молодых, так и зрелых научных работников, полностью поглощенных научной деятельностью. Это приводит к недостаточному проникновению в суть проблемы, частой смене места работы и темы, и, как следствие, к низкой научной эффективности. Научная деятельность на данный момент столь насыщена и сложна, что для достижения достойных результатов требует полной поглощенности ее субъекта. Безусловно, современная экономическая и социальная ситуация не позволяет ученому целиком отдаться науке и требует организации определенных действий по обеспечению биовыживательного минимума. Тем не менее, научная деятельность всегда рассматривалась как призвание, как удел избранных и требовала определенного отрешения от остальных аспектов личной и социальной жизни. Научная деятельность должна стать тождественна всей жизнедеятельности ученого, и это возможно, если:

- 1) трудовая деятельность становится ведущей, а научная деятельность отождествляется с трудовой деятельностью;
- 2) научная деятельность приобретает статус профессиональной деятельности, а ее субъект проходит все стадии профессионализации;
- 3) все смыслы, ценности, цели, смыслообразующие мотивы, сферы социальной, профессиональной и личной жизни должны лежать именно в рамках науки, либо редуцироваться, оставляя актуальными только ценности профессиональной деятельности.

Согласно В.Д. Шадрикову, развитие и трансформация мотивационной структуры субъекта деятельности происходит в процессе освоения профессии, и «это развитие идет в двух направлениях: во-первых, общие мотивы личности трансформируются в трудовые; во-вторых, с изменением уровня профессионализации изменяется и система профессиональных мотивов» [2]. Согласно концепции ведущей деятельности А.Н. Леонтьева, на каждом этапе жизни человека можно выделить ведущую деятельность, в ходе которой, в том числе, вызревает последующая ведущая деятельность и ее мотивы. В онтогенезе они сменяются в следующем порядке: игра – учеба – труд¹. Следовательно, на самых ранних этапах развития человека в структуре его деятельности в свернутой форме существуют и мотивы научной деятельности. Базой для их формирования являются познавательная потребность и потребность в приобретении определенного социального статуса.

Целью данной работы является анализ возможных индивидуальных путей развития научной деятельности в процессе ее становления как

¹ В данном случае мы сознательно опустили виды ведущей деятельности, базирующиеся на интимно-личностном общении (прим. авт.)

профессиональной деятельности. Примеры данных линий были обнаружены в ходе наших эмпирических исследований с помощью автобиографических интервью.

Линия развития 1. Это, в определённой степени идеализированная, эталонная линия развития научной деятельности, которая в реальных условиях встречается крайне редко. Как пишет В.Д. Шадриков, «учебная деятельность должна принять мотивационную эстафету от игровой и передать ее в измененном виде трудовой деятельности» [1]. Ориентация на научную деятельность проявляется очень рано, в процессе игры, когда игровая деятельность является ведущей, либо когда она еще не утратила своего значения для развития личности ребенка. Далее научная деятельность развивается в рамках учебной деятельности в школе, и учебно-профессиональной в вузе. Затем она трансформируется в трудовую деятельность и продолжает совершенствоваться далее, согласно стадиям развития профессионала. В итоге научная деятельность, оставаясь ведущей, приобретает статус жизнедеятельности (вся мотивационная сфера личности совпадает с МНД, вся жизнь человека полностью подчинена научным целям).

Однако чаще встречаются другие варианты генезиса научной деятельности.

Линия 1а – научная деятельность сразу становится трудовой. Например, человек устраивается в научное учреждение на должность, не предполагающую непосредственно научных изысканий, а затем появляется заинтересованность или необходимость в научных исследованиях, формируются профессионально важные знания, квалификация и субъект переходит на научную должность.

Линия 1б – научная деятельность изначально развивалась как некая игра (даже в рамках обучения в вузе), но затем осуществляется переход к трудовой деятельности.

Линии 1а и 1б вероятнее всего характерны для «случайной» научной инициации, проникновения человека в науку благодаря внешним факторам и обстоятельствам, именно поэтому их относительно немного в общей массе проанализированных нами научных биографий.

Линия 1в – наиболее типичный случай, когда научная деятельность возникает вначале как учебная в период обучения в старших классах школы (но чаще в период обучения в вузе), а затем происходит ее трансформация в трудовую деятельность.

Линия развития 2. В некоторых случаях научная деятельность навсегда психологически для человека остается в статусе игры. Это возможно либо в случае, когда человеку приносит удовольствие сам процесс научной работы (при условии необремененности бытом и другими факторами), либо при наличии другой трудовой деятельности. Иногда такое отношение к своим научным занятиям связано с довольно низкой самооценкой своего научного творческого потенциала. Безусловно, в этом случае далеко не вся мотивационная система личности будет ориентирована на научную деятельность. Рефлексия как метакогнитивный процесс не выполняет своих

регулирующих функций по отношению к МНД, и результативность таких научных работников будет не самой высокой.

Линия развития 3. В ряде случаев научная деятельность, развиваясь в рамках учебной деятельности, продолжает оставаться на этом уровне всю дальнейшую жизнь человека. При этом у субъекта может существовать другая деятельность, являющаяся для него профессиональной. Учебная деятельность может вообще не трансформироваться в трудовую (феномен «вечного студента»). Часто такая ситуация может возникнуть у научных работников в высшей школе в ситуации развития их карьеры как непрерывной смены этапов «студент – аспирант – преподаватель» в одном и том же вузе. В данной ситуации также далеко не вся мотивационная система личности будет ориентирована на научную деятельность. В проведенных исследованиях были обнаружены случаи, когда научные работники находились в состоянии выхода из третьей линии, то есть меняли свое восприятие научной деятельности с учебной на трудовую, и это происходило в достаточно зрелом возрасте (30-38 лет), когда ведущей деятельностью должна быть трудовая, при том, что другой профессиональной деятельностью респонденты не занимались.

Очевидно, что в случае отождествления научной деятельности не с трудовой, а с учебной или игровой деятельностью, степень ответственности, сознательности, целенаправленности у ее субъектов будет значительно ниже, что в итоге будет сказываться на результатах. При этом крайне маловероятно, что без должных условий молодой ученый пройдет весь «идеальный» генезис научной деятельности. Это остро ставит проблему подготовки научных кадров. Если ранее подобная подготовка велась на основе сложившихся традиций, преемственности, осуществлялась в научном коллективе, в научной школе, то сейчас подобная система зачастую оказывается разрушенной, а предлагаемые трехступенчатые системы высшего образования (бакалавриат – магистратура – аспирантура), только способствуют закреплению варианта генезиса, когда научная работа на всю жизнь отождествляется с учебной деятельностью.

Библиографический список

1. *Шадриков, В.Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982.
2. *Шадриков, В.Д.* Психология деятельности и способности человека: учебное пособие / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1996.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ

Распопин Е.В.

Екатеринбург, Межрегиональный отдел психологической работы
ГУФСИН России по Свердловской области

Одной из основных практических задач в деятельности психологов правоохранительных органов является профессионально-психологический отбор кандидатов на службу. Во время отбора исследуются когнитивные процессы, особенности эмоционально-волевой сферы, свойства и качества личности кандидатов, в том числе с точки зрения наличия или отсутствия факторов риска и т.д. [2]. Особое значение при изучении кандидата имеет оценка его стрессоустойчивости, способности противостоять негативному влиянию профессионального стресса. В свою очередь, для оценки стрессоустойчивости необходимы надежные диагностические инструменты.

Как правило, для оценки стрессоустойчивости активно применяются вербальные методики самоотчета, разработанные в форме опросников. Одним из основных достоинств опросников является достаточно простая и четко алгоритмизированная процедура проведения, обработки и интерпретации полученных результатов. Однако такие методики не лишены ряда существенных недостатков, к которым относится, прежде всего, то, что испытуемый может быть неискренним в своих ответах, особенно в экспертных ситуациях, а также при наличии большого опыта работы с опросниками [5]. Это обуславливает необходимость поиска других, более надежных средств оценки стрессоустойчивости.

В связи с этим, целью данной работы выступила разработка экспериментальной методики изучения психологической устойчивости к стрессу.

В ходе разработки методики моделировалась ситуация коммуникативного стресса, т.е. стресса, обусловленного ситуацией негативного межличностного взаимодействия. Коммуникативный стресс был выбран в связи с тем, что сотрудникам приходится регулярно взаимодействовать с лицами, негативно настроенными в отношении представителей правоохранительных органов [3].

Процедура эксперимента включала в себя следующие этапы.

На первом этапе испытуемые выполняли когнитивные задания на концентрацию, устойчивость внимания и продуктивность умственной работоспособности – корректурную пробу – в спокойной обстановке.

На втором этапе испытуемые сдавали результаты корректурной пробы экспериментатору на «проверку». Экспериментатор, в свою очередь, крайне критично и негативно оценивал результаты работы участников эксперимента и заставлял их переделывать работу.

На третьем этапе сопоставлялись результаты работы испытуемых в спокойной и негативной обстановке. Оценивались следующие параметры выполнения корректурной пробы:

- 1) общее количество просмотренных знаков;
- 2) количество вычеркнутых знаков;
- 3) количество ошибок.

Таким образом, для оценки стрессоустойчивости была использована процедура, состоящая в сравнении тестовых показателей до и после эмоциогенного воздействия [4]. В соответствии с такой процедурой эксперимента, стрессоустойчивость рассматривалась как *способность испытуемых сохранять достаточно высокий уровень продуктивности деятельности, несмотря на воздействие стресса*. Хотя здесь необходимо отметить, что в строгом смысле такой план проведения исследования должен быть отнесен к доэкспериментальным планам [1].

Также дополнительно оценивалось текущее эмоциональное состояние испытуемых. Для этого испытуемым предлагалось при помощи 5-балльной рейтинговой шкалы оценить степень выраженности у себя следующих состояний: уверенность, обида, спокойствие, тревога, злость, грусть.

Выборку исследования составили курсанты ведомственного вуза МВД России в количестве 29 человек, возраст от 18 до 22 лет, из них 14 испытуемых мужского пола и 15 женского.

Как было отмечено выше, обработка результатов исследования сводилась к оценке продуктивности работы испытуемых до и после экспериментального воздействия, а также к сопоставлению продуктивности с текущим психическим состоянием.

Продуктивность работы сопоставлялась путем сравнения дисперсий с помощью F-критерия Фишера. Было установлено, что после экспериментального воздействия увеличился разброс результатов относительно среднего значения по параметрам общего количества просмотренных знаков ($p \leq 0,05$) и количества вычеркнутых знаков ($p \leq 0,05$). То есть после негативной оценки результатов работы часть испытуемых повысила продуктивность работы, часть – нет (здесь справедливости ради необходимо отметить, что по параметрам количества просмотренных и вычеркнутых знаков снижения не наблюдалось, отмечалось только повышение). По параметру допущенных ошибок разброс статистически значимо не изменился, но четко обозначилось разделение испытуемых на три группы. В первой группе, состоящей из 4 испытуемых, количество ошибок до и после экспериментального воздействия не изменилось. Во второй группе, состоящей из 9 испытуемых, произошло снижение количества ошибок, т.е. улучшение качества работы. В третьей, самой многочисленной группе, состоящей из 16 испытуемых, произошло увеличение числа ошибок. Сравнение этих групп с помощью критерия χ^2 - углового преобразования Фишера показало, что после экспериментального воздействия произошло статистически значимое увеличение количества испытуемых, допустивших увеличение числа ошибок по сравнению с испытуемыми, у которых количество ошибок осталось неизменным ($p \leq 0,01$).

Таким образом, проведенная процедура разделила участников эксперимента на лиц, у которых после экспериментального воздействия произошло изменение (ухудшение либо улучшение) количества и качества выполняемой работы.

В завершении исследования были изучены взаимосвязи между снижением качества работы, т.е. увеличением количества ошибок, и психическими состояниями испытуемых. Проведенный анализ показал, что увеличение количества ошибок было связано со снижением спокойствия ($r = -0,50$ при $p \leq 0,01$) и повышением уровня выраженности грусти ($r = 0,53$ при $p \leq 0,01$), т.е. с ухудшением психического состояния испытуемых. Кроме этого, было обнаружено, что чем более уверенными оценивали себя испытуемые до начала исследования, тем меньшее количество знаков они просматривали после экспериментального воздействия ($r = -0,39$ при $p \leq 0,05$).

Таким образом, полученные результаты продемонстрировали перспективность экспериментального изучения стрессоустойчивости при решении практических задач. В связи с этим, в настоящее время продолжается разработка и изучение валидности экспериментальных методик оценки психологической устойчивости к стрессу.

Библиографический список

1. *Дружинин, В.Н.* Экспериментальная психология / В.Н. Дружинин. – СПб: Питер, 2000.
2. *Злоказов, К.В.* Актуальные проблемы профессионально-психологического отбора кандидатов на службу (учебу) / К.В. Злоказов, Р.И. Степанов, Е.В. Чернышева. – Екатеринбург: Уральский юридический институт МВД России, 2014.
3. *Колмыкова, Т.И.* Экспериментальное изучение психологической устойчивости сотрудников правоохранительных органов к коммуникативному стрессу / Т.И. Колмыкова // Надежность и компетентность: актуальные направления психологического обеспечения подразделений полиции. – Екатеринбург: Уральский юридический институт МВД России, 2017. – С. 68-71.
4. *Марищук, В.Л.* Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса / В.Л. Марищук, В.И. Евдокимов. – СПб: Сентябрь, 2001.
5. *Распопин, Е.В.* Ограничения личностных опросников как метода изучения интегральных характеристик индивидуальности / Е.В. Распопин // XXXI Мерлинские чтения: Теория, методология и практика интегрального исследования индивидуальности в современном человекознании: матер. Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 30-летию выхода в свет труда В.С. Мерлина «Очерк интегрального исследования индивидуальности» (06–08 октября 2016 г., г. Пермь, Россия) / ред. кол. А.А. Волочков, А.А. Вихман, Б.А. Вяткин (науч. ред.), О.С. Самбикина. – Пермь: Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т., 2016. – С. 175-178.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ «БЛОКИРАТОРЫ» ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ротманова Н.В.

Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

В Пермской психологической школе с позиций теории интегральной индивидуальности активность понимается как инициативная характеристика интегральной индивидуальности в отношениях с миром, в котором она, будучи открытой системой, осуществляет себя в своей уникальности как субъект, объединяя в себе внутренние и внешние, причинные и целевые типы детерминации [3]. В условиях современной рыночной экономики все большее значение для успешной адаптации к экономической действительности играет предпринимательская деятельность и активность. По данным социологических опросов более 70 % дееспособного населения хотели бы иметь собственный бизнес, но далеко не все из них решаются на открытие собственного дела, предпочитая стабильную работу по найму.

В своих исследованиях мы придерживаемся подхода, который утверждает, что «предпринимателями не рождаются, ими становятся», что невозможно выделить определенный профиль личности предпринимателя, «различия между людьми заключаются в том, сколько предпринимательских действий они совершают» [2], или, иначе говоря, в той степени предпринимательской активности, которую люди проявляют [1].

Под предпринимательской активностью мы понимаем сложное, многокомпонентное психологическое образование, характеризующееся как мера взаимодействия с окружающей действительностью, направленная на получение личной экономической выгоды. В качестве потенциала предпринимательской активности нами рассматривается предприимчивость – симптомокомплекс личностных свойств, позволяющий человеку использовать тот или иной случай, действовать в соответствии с обстоятельствами и быстро реагировать на изменяющуюся действительность. Проведенные под нашим руководством исследования [4; 5] показывают, что предприимчивость является симптомокомплексом личностных свойств и играет системообразующую роль в структуре интегральной индивидуальности. Для выявления «блокаторов» проявления предпринимательской активности нами было проведено исследование людей, имеющих желание открыть собственное дело, но не решающихся на этот шаг, и людей, недавно начавших предпринимательскую деятельность. Все испытуемые (216 человек) попадали в возрастную категорию от 25 до 30 лет, выборка была сбалансирована по полу и уровню образования.

Сравнительный анализ результатов проводился по нескольким направлениям: 1) исследование общего уровня развития структурных компонент предприимчивости; 2) исследование структуры интегральной индивидуальности; 3) исследование предприимчивости в структуре интегральной индивидуальности.

Было выявлено, что по абсолютным показателям выраженности предпринимчивости зафиксирован относительно высокий уровень всех ее компонентов в обеих выборках, при незначительном их увеличении в группе состоявшихся предпринимателей ($p = 0,06 - 0,09$). Особенно интересен тот факт, что у состоявшихся предпринимателей наиболее выражен такой компонент предпринимательской активности, как долгосрочное планирование ($t = 2,7$, $p = 0,01$), а у не решившихся на предпринимательскую деятельность – ориентация на результат ($t = 2,2$, $p = 0,02$).

При сравнении личностных профилей групп обнаружено статистически значимое снижение смелости ($t = 4,1$, $p = 0,007$), эмоциональной нестабильности ($t = -3,2$, $p = 0,001$) и практичности ($t = 2,8$, $p = 0,005$), избегание неудач ($t = 2,9$, $p = 0,003$) у людей, не решающихся на открытие собственного дела, по сравнению с начинающими предпринимателями. Кроме того, именно эти показатели оказались доминирующими в структуре личности «непредпринимателей» по количеству взаимосвязей с другими личностными свойствами, в то время как у предпринимателей доминируют смелость, спокойствие и доминантность. Можно предположить, что выявленные факторы и не позволяют людям, имеющим примерно одинаковые с предпринимателями «предпринимательские задатки», решиться на открытие собственного дела.

Полученные данные позволяют сделать вывод о важности для реализации собственно предпринимательской деятельности не только определенного уровня развития предпринимчивости и предпринимательской активности, но и низкого уровня «блокираторов» предпринимательской деятельности, в качестве которых могут выступать страх неудачи, высокая эмоциональная стабильность и нежелание покидать зону комфорта, а также высокая мечтательность без опоры на реальность. Выявленные закономерности следует учитывать при обучении предпринимательской деятельности на курсах молодых предпринимателей, а также при организации психологического сопровождения малого бизнеса.

Библиографический список

1. *Агеев, А.И.* Предпринимательство: проблемы собственности и культуры / А.И. Агеев. – М., 1991.
2. *Менегетти, А.* Личность предпринимателя / А. Менегетти. – М.: ООО «ФОИЛ», 2004.
3. Психология интегральной индивидуальности: Пермская школа / сост. Б.А. Вяткин, Л.Я. Дорфман, М.Р. Щукин. — М.: Смысл, 2011.
4. *Ротманова, Н.В.* Модель экономической активности в свете теории интегральной индивидуальности / Н.В. Ротманова // Вестник ПГПУ, серия 1 «Психология». – 2009. – № 1-2 – С. 48-56.
5. *Хабибулина, Ю.Д.* Личностные особенности мужчин, открывших собственное дело: выпускная квалификационная работа / Ю.Д. Хабибулина. – Пермь, ПГПУ, 2016.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ У ПАЦИЕНТОВ С ПОСЛЕДСТВИЯМИ ИНСУЛЬТОВ

Русских О.А.¹, Миронов И.П.², Бронников В.А.³, Перевошиков П.В.⁴

¹Пермь, Городская клиническая больница № 4

²Пермь, Пермский национальный исследовательский
политехнический университет, психологическая служба
Управления социальной и внеучебной работы

³Пермь, Центр комплексной реабилитации инвалидов

⁴Пермь, Городская клиническая больница № 4

Восприятие предметов и явлений материального мира, их многообразных свойств и отношений занимает одно из центральных мест в психической деятельности человека. Восприятие составляет основу ориентировки человека в окружающей действительности, позволяет ему организовать деятельность, поведение в соответствии с объективными свойствами и отношениями вещей.

Восприятие – активный психический процесс целостного отражения предметов и явлений окружающего мира и внутренней среды организма в коре головного мозга человека при непосредственном воздействии раздражителей на органы чувств. Восприятие – это форма познания действительности [4].

Восприятие всегда носит субъективный характер. Даже если воспринимаются совершенно одинаковые предметы и явления, на выходе каждый индивид имеет собственную информацию о них, которая может существенно различаться у различных индивидов, носит избирательный характер. В жизни очень часто бывает так, что люди смотрят на одно и то же явление, но видят его совершенно по-разному.

Под каналами восприятия понимают преобладающую направленность в сторону одного органа чувств, которая обеспечивает лучшее усвоение поступающей информации. Выделяют следующие ведущие каналы: визуальный, аудиальный, кинестетический, дополнительно описывают дигитальный канал, который встречается реже других. Каналы восприятия называются еще «репрезентативными системами», модальностями [3].

Для каждого человека характерна предпочитаемая лично им система получения и обработки информации. Для одного человека мир – это прежде всего то, что он видит, для другого мир наполнен словами и звуками, для третьего – мир состоит из ощущений. У разных людей эти системы развиты непропорционально, и это придает каждому человеку своеобразие [2]. Репрезентативные системы определяют манеру общения с окружающими, влияют на получение и передачу информации, ее восприятие и понимание.

В литературе приведены разные соотношения распространенности ведущих каналов восприятия, но в большинстве указывается на наиболее часто встречающихся людей, имеющих доминирующим визуальный канал. На российской выборке большинство исследователей описывают приблизительно одинаковое количество визуалов и кинестетиков – по 35 %.

Ведущий канал определяет не то, как и сколько информации будет воспринято, а то, насколько эффективно она будет обработана. Под воздействием различных факторов (стресс, болезнь) каналы восприятия могут меняться, например, может подавляться восприятие через одни системы и обостряться через другие.

Цель настоящего исследования: определение доминирующей перцептивной модальности у пациентов с инсультом. В исследовании приняли участие 154 пациента, из них 79 пациентов, перенесших инсульт. В качестве контрольной была взята группа пациентов 75 человек с диагнозом ИБС (инфаркт миокарда, нестабильная стенокардия) не имеющих повреждений головного мозга. Средний возраст испытуемых составил 56 лет. Все пациенты находились на лечении и реабилитации в ГАУЗ ПК ГKB № 4 и ГБУЗ ГKB № 2 города Перми, были с сохранной критикой и не имели выраженных когнитивных нарушений.

В исследовании использовалась методика «Диагностика доминирующей перцептивной модальности» С. Ефремцева [5]. По методике определения доминирующей перцептивной модальности в группе пациентов с инсультом получены следующие результаты: для большинства пациентов (71 %) характерен кинестетический тип, у 15 % пациентов с инсультом ведущим типом является визуальный, аудиальный тип характерен для 3,8 % пациентов. Выявлены так же смешанные типы (визуал-кинестетик) – у 10 % пациентов. Наиболее значим кинестетический канал восприятия для пациентов с инсультом в бассейне правой средней мозговой артерии, он характерен для 80 % пациентов с данным нарушением. У пациентов с инсультом в бассейне левой средней мозговой артерии кинестетический тип доминирует у 69 % испытуемых.

У 18 % пациентов с ведущим кинестетическим типом характерна слабая развитость данного типа, у 18 % значительно развит данный тип, на долю средней степени развитости приходится 64 %. Среди пациентов-визуалов слабая развитость данного канала выявлена у 25 %, средняя степень развитости диагностирована у 75 % пациентов. У незначительной части пациентов с аудиальным каналом восприятия данный канал хотя и является доминирующим, но у всех слабо развит.

Полученные данные говорят о том, что большая часть пациентов с последствиями острого нарушения мозгового кровообращения, воспринимают окружающий мир через кинестетический канал (71 %). Для меньшей части данных пациентов необходима зрительная информация (15 %), основное восприятие информации через органы слуха на данной выборке диагностировано у 3,8 % пациентов. Это можно объяснить изменениями процесса восприятия, которые возникли при инсульте в пользу кинестетического канала, так как кинестетический канал восприятия филогенетически более древний, менее кортикализован и более устойчив к повреждениям [1].

В группе пациентов, перенесших инфаркт миокарда, для 37 % характерен визуальный тип, и для стольких же пациентов характерен кинестетический канал восприятия, у 6,6 % доминирует аудиальный тип. В данной группе диагностированы так же смешанные типы, которые составили 17,7 % пациентов.

Результаты в данной группе исследуемых свидетельствуют о том, что пациенты с инфарктом миокарда используют разные каналы восприятия, в том числе смешанные.

Сопоставляя полученные результаты в группе пациентов с инфарктом миокарда с имеющимися в литературе данными, видно, что у данных пациентов, так же, как и описано в литературных источниках, наиболее развитыми являются визуальный и кинестетический каналы. Результаты в группе пациентов с последствиями острого нарушения мозгового кровообращения расходятся с имеющимися данными в литературе, в данной выборке ведущим каналом у большей части опрошенных является кинестетический.

На основании этого можно предположить, что в результате повреждения головного мозга (определенных зон и проводящих путей) кинестетический канал стал являться для большинства пациентов ведущим, посредством данного канала они компенсируют недостаток получения информации через другие каналы, что обеспечивает их адаптацию в окружающем мире. Полученные данные могут использоваться специалистами и ближайшим окружением человека для правильного построения стратегии своей помощи в период реабилитации и установления максимально гармоничного взаимопонимания с людьми после нарушения мозгового кровообращения.

Библиографический список

1. *Григорьева, В.Н.* Когнитивная реабилитация больных с инсультом и черепно-мозговой травмой / В.Н. Григорьева, М.С. Ковязина, А.Ш. Тхостов. – 2-е изд. – Н. Новгород: Издательство Нижегородской государственной медицинской академии, 2013.
2. Кинезиолог: Сенсорные модальности в НЛП [Электронный ресурс]. – URL: <http://kineziolog.bodhy.ru>.
3. *О'Коннор, Д.* Введение в нейролингвистическое программирование / Д. О'Коннор, Д. Сеймор. – Челябинск: Версия, 1997.
4. *Рубинштейн, С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2002.
5. *Фетискин, Н.П.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М., Изд-во Института психотерапии, 2002.

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СТИЛЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ РАЗНОГО ПОЛА¹

Самбикина О.С.

Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Подростковый возраст – один из самых сложных и противоречивых этапов человеческого онтогенеза. Как показывают многочисленные исследования (А.К. Дусавицкий, А.К. Маркова, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, Д.И. Фельдштейн и др.), традиционно подростки утрачивают интерес к учебе, воспринимая школу как «неизбежное зло». Вместе с тем учебная деятельность наряду с общением остается для них одним из ведущих видов деятельности, оказывающих существенное влияние на развитие личностной и когнитивной сферы, способствующих раскрытию потенциальных возможностей, склонностей и способностей. В связи с этим изучение стиля учебной деятельности (СУД) учащихся среднего звена видится нам значимым и актуальным. Стиль учебной деятельности, его структура, детерминанты и функции выступают в качестве предмета исследований ученых-представителей Пермской психологической школы на протяжении целого ряда лет (Б.А. Вяткин, И.В. Долгополова, С.Ю. Жданова, О.С. Самбикина, М.Р. Щукин и др.). При этом в ходе исследований авторы изучают либо взаимосвязь стиля с разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности, либо взаимосвязь стиля деятельности учащихся со стилем деятельности учителя [1; 3; 4; 5; 6]. На наш взгляд, еще одним важным фактором формирования стиля учебной деятельности школьников является семейное воспитание, характер взаимоотношений ребенка с родителями. В связи с этим было выдвинуто предположение о том, что существует взаимосвязь между характеристиками детско-родительских отношений и компонентами стиля учебной деятельности подростков.

Эмпирическая часть исследования осуществлялась на выборке, состоящей из 255 (127 девочек и 128 мальчиков) учащихся седьмых классов общеобразовательных школ г. Перми и Пермского края. Все учащиеся воспитываются в полных благополучных семьях.

Для изучения стиля учебной деятельности подростков использовался Пермский опросник стиля учебной деятельности, разработанный О.С. Самбикиной. Особенности детско-родительских отношений диагностировались с помощью методики И.М. Марковской «Взаимодействие родитель – ребенок» (вариант для подростков) [2]. Полученные данные подвергались математико-статистической обработке с использованием анализа t-критерия Стьюдента и корреляционного анализа по Пирсону.

На первом этапе исследования были сопоставлены характеристики детско-родительских отношений в выборках подростков разного пола.

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, отделение гуманитарных и общественных наук (проект № 17-16-59007 а(р))

Выявлено, что подавляющее число статистически значимых различий между выборками ($p < 0,05$) приходится на характеристики, отражающие взаимоотношения юношей и девушек с матерями: «строгость матери», «контроль матери по отношению к ребенку», «близость матери», «сотрудничество матери с ребенком», «авторитетность матери», «удовлетворенность отношениями с матерью». Результаты свидетельствуют о том, что юноши в меньшей степени, нежели девушки, удовлетворены своими взаимоотношениями с матерями: более склонны оценивать отношение матерей к себе как строгое, жесткое, и в меньшей степени, чем девушки, ощущают эмоциональную близость и партнерство в отношениях с ними. Девушки же, напротив, более удовлетворены взаимоотношениями с матерями: отмечают гибкость и мягкость правил, устанавливаемых мамами во взаимоотношениях с дочерьми, ощущают эмоциональную близость, принятие и партнерство с их стороны, дают значительно более высокую оценку их авторитетности. Вместе с тем следует отметить, что показатель «контроля матери по отношению к ребенку» имеет достоверно более высокое значение в выборке девушек, что указывает на то, что девушки в большей мере ощущают контролирующее поведение и опеку по отношению к себе со стороны мам, нежели юноши.

При сопоставлении характеристик взаимоотношений подростков разного пола с отцами выявлено только два статистически значимых различия по таким показателям, как: «строгость отца» и «удовлетворенность отношениями с отцом». Результаты свидетельствуют о том, что юноши в меньшей степени, нежели девушки, удовлетворены своими взаимоотношениями с отцами, более склонны оценивать отношение отцов к себе как строгое, жесткое.

Второй этап исследования был связан с анализом сходства и различий в характере взаимосвязей компонентов стиля учебной деятельности с характеристиками детско-родительских отношений в выборках подростков разного пола.

Как показал сравнительный анализ, компоненты СУД весьма плотно взаимосвязаны с характеристиками детско-родительских отношений в обеих выборках. При этом некоторые корреляции носят универсальный характер, являясь значимыми и в выборке девушек, и в выборке юношей. Так, независимо от пола удовлетворенность отношениями с матерью имеет прямую взаимосвязь с познавательной активностью, динамикой и активностью работы на уроке и предпочтением индивидуальной формы работы подростков, а удовлетворенность отношениями с отцом напрямую взаимосвязана с организованностью учащихся среднего звена, их дисциплинированностью в учебной деятельности и самоконтролем. Показатель «строгость матери» в обеих выборках имеет обратную взаимосвязь с познавательной активностью и динамикой работы на уроке. Показатель «строгость отца» напрямую связан с показателем дисциплины и организованности в учебной деятельности, а «авторитетность отца» – с самоконтролем подростков.

В тоже время целый ряд связей между показателями детско-родительских отношений и компонентами СУД характеризуется как уникальный,

отражающий различия между выборками подростков разного пола. Так, например, показатель требовательности со стороны отца в выборке девушек положительно взаимосвязан с показателями познавательной активности, дисциплинированности, организованности в учебной деятельности и предпочтения индивидуальной формы работы, а в выборке юношей этот же показатель имеет отрицательные взаимосвязи с показателями дисциплинированности, организованности в учебной деятельности, самоконтроля и предпочтения индивидуальной формы работы. Показатель контроля со стороны отца в выборке девушек положительно связан с показателями познавательной активности, дисциплинированности, организованности в учебной деятельности, саморегуляции и самоконтроля, а в выборке юношей эти же показатели имеют отрицательные взаимосвязи. Показатель строгости отца имеет положительную взаимосвязь с показателем познавательной активности у девушек, а в выборке юношей он положительно связан с активностью работы на уроке, самоконтролем и предпочтением индивидуальной формы работы. Один и тот же показатель принятия со стороны отца в выборке девушек имеет обратные, а в выборке юношей прямые корреляции с показателями познавательной активности, дисциплинированности и организованности. Показатель сотрудничества с отцом в выборке девушек имеет положительные взаимосвязи с такими показателями, как познавательная активность, дисциплинированность, организованность и самоконтроль, тогда как в выборке юношей между этим показателем и показателями СУД ни одной значимой связи не выявлено. Не менее интересные различия обнаружены в характере взаимосвязей между показателями компонентов СУД и характеристик взаимоотношений с матерями подростков разного пола. Например, показатель требовательности со стороны матери положительно связан с показателями самоконтроля и предпочтения индивидуальной формы работы у девушек, а у юношей он же отрицательно коррелирует с показателем дисциплинированности и организованности. Показатель строгости матери имеет отрицательные взаимосвязи с показателями активности работы на уроке, дисциплинированности, организованности и саморегуляции у девушек, а вот в выборке юношей этот показатель положительно связан с активностью работы на уроке и самоконтролем. Показатель принятия со стороны матери не имеет ни одной значимой корреляции с показателями компонентов СУД девушек, а вот в выборке юношей он положительно связан с показателями саморегуляции и предпочтения индивидуальной формы работы и отрицательно – с показателем самоконтроля. Показатель эмоциональной близости матери положительно коррелирует с показателями динамики работы на уроке и саморегуляции у девушек и отрицательно – с показателями динамики работы на уроке, дисциплины и организованности у юношей.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что подростки разного пола по-разному оценивают отношение к себе со стороны родителей, при этом большинство значимых различий приходится на показатели, характеризующие отношение со стороны матерей. Девушки более

удовлетворены своими отношениями с родителями, нежели юноши. Несмотря на то, что существует сходство в характере взаимосвязей между некоторыми показателями характеристик детско-родительских отношений и показателями компонентов СУД, большинство взаимосвязей между изучаемыми показателями носит уникальный характер, свидетельствующий о различиях между выборками подростков разного пола.

Библиографический список

1. *Вяткин, Б.А.* Психология стилей человека: учеб. пособие / Б.А. Вяткин, М.Р. Щукин. – Пермь: Изд-во «Книжный мир», 2013.
2. *Марковская, И.М.* Опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми / И.М. Марковская // Семейная психология и семейная терапия, 1999. – № 2. – С. 94-108.
3. *Самбикина, О. С.* Сравнительный анализ индивидуального стиля учебной деятельности третьеклассников и восьмиклассников / О.С. Самбикина // Вопросы психологии. – 2014. – № 3. – С. 68-74.
4. *Самбикина, О.С.* Взаимосвязь развития стиля учебной деятельности и интегральной индивидуальности младших школьников и подростков / О.С. Самбикина // Полисистемное исследование индивидуальности человека / Под ред. Б.А. Вяткина. – М.: Изд-во ПЕР СЭ, 2005. – С. 165-172.
5. *Самбикина, О.С.* Взаимосвязь характера детско-родительских отношений со стилем учебной деятельности младших школьников разного пола / О.С. Самбикина // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – Т. 2. – № 2.
6. *Самбикина, О.С.* Влияние характера детско-родительских отношений на стиль учебной деятельности младших школьников/ О.С. Самбикина // Безопасное детство как правовой и социально-педагогический концепт: матер. IV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием для студентов, магистрантов, аспирантов, преподавателей и специалистов в рамках Недели науки на фак-те правового и социально-педагогического образования ПГГПУ (19–20 апреля 2017 г., г. Пермь, Россия) / отв. за вып. Л.А. Метлякова; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2017. – С. 360-363.

ЭРГАТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА – ПОСТРОЕНИЕ КОНСТРУКТА В РУСЛЕ ИДЕЙ ОТЕЧЕСТВЕННОГО СИСТЕМНОГО ПОДХОДА

Смирнов Д.О.

Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

В современной общественной практике понятие «труд» выхолощено и обесценено, оно заменено редуцирующим смысл термином «работа». В научном пространстве констатируется смещение локуса внимания от стержневых основ труда в сторону профессиональной деятельности либо психофизиологического содержания (работоспособность, эргичность) [7].

Однако при этом труд как ценность является существенной составляющей человеческого бытия, важнейшим фактором становления личности [8] и стержневым видом ведущей деятельности на протяжении большого отрезка жизни [3].

Представляя собой достаточно сложный многомерный комплекс отношений субъекта со средой, труд не масштабируется в рамки линейных монопредметных исследований. Для изучения данного феномена требуется междисциплинарная парадигма, обеспечивающая всестороннее научное рассмотрение [5].

В этой связи, предлагается теоретический конструкт «трудовой деятельности», выстроенный в логике традиций отечественного системного подхода [1; 2; 4; 5], в русле общенаучных принципов теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина [5].

Обозначая *системообразующий фактор* трудовой деятельности, то есть стержневую характеристику изучаемого феномена, дадим определение понятию «труд».

Труд есть процесс активного взаимодействия человека с окружающей средой, в котором человек осознанно преобразует окружающую действительность (как внутреннюю, так и внешнюю) по средствам орудий с целью удовлетворения своих потребностей и с целью осуществления общественных ценностей [8]. В отличие от других видов деятельности, таких как игра, общение, учеба, созерцание и др., труд имеет особую социальную значимость в силу того, что его результат и продукты направлены не только на удовлетворение потребностей индивида, непосредственно им занятых, но и служат удовлетворению потребностей общества. Труд как специфический вид деятельности несет в себе культурно-историческое содержание, систему сложившихся общественных отношений, он выступает неразрывно с процессами производства, обмена, потребления, с отношениями на собственность и средства производства, развитием культуры и политическим строем, науки идеологией и т.п. – в контексте всей общественной жизни (Б.Ф. Ломов) [4].

Осуществляя попытку системного рассмотрения труда, Е.А. Климов использует понятие «эргатическая система».

Эргатическая система есть упорядоченный комплекс отношений человека с окружающей действительностью, возникающий по инициативе субъекта, направленный на преобразование ее фрагмента с целью удовлетворения потребностей и осуществления общественных ценностей. К сожалению, автор, обозначив эргатические функции, не приступает к оформлению системного конструкта трудовой деятельности [6].

Однако видится вполне возможным продолжить данное начинание, применив ключевые принципы системного подхода [4].

1. Принцип структурности – требует рассмотрения предмета исследования как интегративного целого, состоящего из существенных частей.

Так, опираясь на обозначенное выше определение труда, выделим следующие стержневые структурные элементы труда: субъект труда, объект труда, цель труда, трудовой-технологический процесс, орудия труда, условия труда, результаты труда.

Дадим определения каждому компоненту.

Субъект труда – сложная многоуровневая организация психики, включающая в себя свойства человека, как индивида, так и личности, направленные на осуществление трудовой деятельности, а также являющиеся ее источником, следствием и результатом.

Объект труда – фрагмент действительности (как внешней, так и внутренней), на который направлены преобразовательные усилия субъекта, цель которых – получение продукта, удовлетворяющего потребности.

Цель труда – желанный образ материальных, социальных изменений внешней среды, а также собственных психологических изменений человека, на которые будет направлен предстоящий труд. По сути, цель выступает системообразующим фактором эргатической системы и выполняет регулирующую функцию в процессе выполнения труда. В контексте общественного производства цель труда определяется с одной стороны самим субъектом, а с другой стороны – устанавливается в соответствии с требованиями и задачами общественного производства

Трудовой-технологический процесс – система упорядоченных действий ведущих к снижению зоны неопределенности в эргатической системе, приближающих субъекта к желанному результату

Орудия труда – приспособления (специально созданные материальные и идеальные объекты), посредством которых человек осуществляет как внешние, так и внутренние преобразовательные воздействия. Орудия труда несут опредмеченную «отнятую» трудовую функцию, практически безгранично расширяя сферу человеческой активности в контакте с окружающей действительностью.

Условия труда – фрагмент действительности (материальной, социальной, психологической), в которой осуществляется трудовой процесс.

Продукт труда – результат трудового процесса, результат преобразования объекта труда, а также результат внутренних изменений субъекта.

2. Принцип многоуровневости – предполагает рассмотрение предмета исследования на различных планах его бытийной организации. Согласно учению В.С. Мерлина, для системного изучения необходим как минимум двухуровневый эмпирический срез. Причем надо иметь в виду, что каждый уровень – это, по сути, поле отдельной научной дисциплины.

К примеру, для многоуровневого изучения труд в целом, а также его структурные элементы могут быть представлены на следующих уровнях:

- *материальный* – физические, химические, анатомические и т.п. подуровневые характеристики;

- *экономический* – содержащий данные о цене, стоимости, затратах на содержание и эксплуатацию элементов эргатической системы;

- *информационный* – опредмеченные в текст представления о содержании эргатической системы;

- *социальный* – включающий систему общественных отношений трудовой деятельности;

- *психологический* – область психических явлений, включенных в трудовой процесс, а также затронутых им;

- *аксиологический* – общечеловеческое ценностно-смысловое содержание отдельных структурных компонентов труда, конкретных видов трудовой деятельности и труда в целом.

3. Принцип многомерности – включает идею необходимости применения множества теорий (метрик) для объяснения имеющихся фактов и для построения обобщенной модели. Например, для построения системы труда теория Леонтьева позволяет трактовать «мотив» как системообразующий фактор труда, а теория Фрейда – определить его бессознательные содержания.

4. Принцип детерминизма, или обусловленности – направляет нас на поиск факторов, определяющих возникновение, существование и развитие исследуемого явления. Выделяют каузальную (причинно-следственную) и телеологическую (целевую) детерминацию. В нашем случае, мы задаемся двумя типами исследовательских вопросов: 1) «почему?» или какие явления составляют причины труда; 2) «зачем?» или каков предвосхищаемый итог активного функционирования не только субъекта, но и каждого из элементов эргатической системы.

5. Генетический принцип – принцип рассмотрения феномена в хронике его бытия, в аспектах его прошлого, настоящего и будущего. То есть состояние субъекта и состояние среды до начала трудовой деятельности, изменяющееся состояние во время и итоговое состояние – после.

Таким образом, в результате произведенного анализа появляется возможность уточнить определение эргатической системы:

Эргатическая система есть упорядоченный комплекс отношений человека с окружающей действительностью, имеющий многоуровневую организацию и представленный семикомпонентной структурой (субъект, объект, цель, процесс, орудие, условия, результат), всегда возникающий по

инициативе субъекта и направленный на преобразование ее фрагмента с целью удовлетворения потребностей и осуществления общественных ценностей.

Библиографический список

1. *Карпов, А.В.* Психология труда / А.В. Карпов. – М.: ВЛАДОС-Пресс, 2004.
2. *Кузьмин, В.П.* Исторические предпосылки и гносеологические основания системного подхода / В.П. Кузьмин // Психологический журнал. – 1982. - № 3. – С. 4.
3. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975.
4. *Ломов, Б.Ф.* О системном подходе в психологии / Б.Ф. Ломов // Вопросы психологии. – 1975 г. – № 2. – С.31-45.
5. *Мерлин, В.С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986.
6. *Климов, Е.А.* История психологии труда в России / Е.А. Климов, О.Г. Носкова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992.
7. *Пряжников, Н.С.* Психология труда и человеческого достоинства / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М.: Академия, 2001.
8. *Энгельс, Ф.* Роль труда в процессе превращения обезьяны в человека / Ф. Энгельс. – М.: Госполитиздат, 1951.

ПСИХИЧЕСКАЯ НАДЕЖНОСТЬ И КОПИНГ-СТРАТЕГИИ СПОРТСМЕНОВ

Сунцова Я.С.

Ижевск, Удмуртский государственный университет

Успех в деятельности спортсмена и трудности, с которыми он встречается на пути к достижению намеченных целей, являются актуальной проблемой для спортивной психологии. На пути к успеху спортсмену встречаются трудные ситуации, которые он, как личность, способен разрешать, целенаправленно борясь с тревогой, стрессом, напряжением. Для обозначения сознательных усилий личности используется понятие копинг-поведения, или осознанных стратегий совладания со стрессом и с другими порождающими тревогу событиями [1; 4]. Помимо используемых спортсменом стратегий совладания со стрессом, успешность в профессиональной спортивной деятельности во многом определяется индивидуально-психологическими качествами спортсмена. Стабильно и эффективно выступать на ответственных соревнованиях в течение определенного времени позволяет свойство личности, которое А.Л. Попов [6] и ряд других ученых [2; 3; 5; 7] обозначают как «психическая надежность».

Целью исследования являлось изучение особенностей психической

надежности и копинг-стратегий спортсменов-баскетболистов. Используются следующие методики: «Анкета психической надежности» (В.Э. Мильман); «Способы совладающего поведения» (Р. Лазарус, С. Фолкман, адаптация Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтык, М.С. Замышляева). Испытуемые: студенты-спортсмены, занимающиеся баскетболом и имеющие высокие достижения в спортивной деятельности в количестве 30 человек, возраст 18-23 года. Девушки – 17 человек, юноши – 13 человек.

На первом этапе исследования было проведено изучение компонентов психической надежности и копинг-стратегий спортсменов. С целью определения групп (кластеров) респондентов (спортсменов), отличающихся по выраженности компонентов психической надежности, была проведена кластеризация наблюдений. Для определения оптимального количества кластеров использован иерархический кластерный анализ, на основании которого было получено количество кластеров, равное 3 (скачкообразное увеличение коэффициента зафиксировано на 27 шаге (скачок с 64,050 до 93,006) при общем количестве наблюдений – 30). Результатом кластерного анализа явилось выделение трех групп испытуемых (10/10/10 человек).

Результаты исследования выраженности компонентов психической надежности у спортсменов трех групп представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Уровень выраженности компонентов психической надежности спортсменов

Показатели	Среднее значение		
	1 группа	2 группа	3 группа
Соревновательная эмоциональная устойчивость	0	-6,7	-6,3
Саморегуляция	1,4	-0,9	-2,5
Мотивационная сфера	0,1	-1,5	1,9
Стабильность и помехоустойчивость	-0,8	-2,5	0,2

Примечание: величины средних значений и стандартных отклонений по выборке: соревновательная эмоциональная устойчивость – -4,33 (1,94), саморегуляция – -0,66 (1,36), мотивационная сфера – 0,16 (1,14), стабильность и помехоустойчивость – -1,03 (1,13).

С целью изучения различий в выраженности компонентов психической надежности спортсменов трех групп был проведен анализ различий по критерию Манна-Уитни. Между испытуемыми первой и второй групп выявлены достоверные различия в выраженности «соревновательной эмоциональной устойчивости» ($U = 1,000$; $p = 0,001$) и «саморегуляции» ($U = 21,000$; $p = 0,029$). Между испытуемыми второй и третьей групп выявлены достоверные различия в выраженности показателей мотивационной сферы ($U = 4,000$; $p = 0,0001$), стабильности и помехоустойчивости ($U = 17,500$; $p = 0,011$). Между испытуемыми первой и третьей групп выявлены достоверные различия в выраженности «соревновательной эмоциональной устойчивости» ($U = 3,500$;

$p = 0,0001$) и «саморегуляции» ($U = 14,000$; $p = 0,005$). По результатам исследования первая группа спортсменов была названа «Спортсмены с высокой саморегуляцией». Вторая группа – «Спортсмены с низкой психической надежностью». Третья группа – «Спортсмены с высокой мотивацией».

Далее были исследованы копинг-стратегии спортсменов трех групп. Результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Уровень выраженности копинг-стратегий спортсменов

Показатели	Среднее значение		
	1 группа	2 группа	3 группа
Конфронтация	7,5	7,5	7,9
Дистанцирование	7,4	8,7	9,3
Самоконтроль	11	12,6	10,2
Поиск социальной поддержки	11,2	10,9	9,4
Принятие ответственности	6,6	7	7,1
Бегство-избегание	10,3	11,7	10,6
Планирование решения проблемы	13	11,1	10
Положительная переоценка	12,8	11,7	10,3

С целью изучения различий в выраженности копинг-стратегий спортсменов трех групп был проведен анализ различий по критерию Манна-Уитни. Между испытуемыми первой и второй групп, второй и третьей групп не выявлено достоверных различий по выраженности копинг-стратегий. Зафиксирована тенденция к различию по шкале «самоконтроля» ($U = 25,500$; $p = 0,063$). Между испытуемыми первой и третьей групп выявлены различия по шкалам «планирование решения проблемы» ($U = 20,000$; $p = 0,023$) и «положительная переоценка» ($U = 23,000$; $p = 0,043$).

Таким образом, в ходе проведенного исследования выявлено три группы спортсменов, отличающихся по выраженности компонентов психической надежности и используемым копинг-стратегиям. Спортсмены первой группы не подвержены влиянию предсоревновательного и соревновательного эмоционального возбуждения, у них высокий уровень саморегуляции, они способны осознавать и оценивать свое эмоциональное состояние, влиять на него, в частности, посредством словесных самоприказов, умеют перестроиться в ходе спортивной борьбы, у них преобладают копинг-стратегии «планирование решения проблемы» и «положительная переоценка». У спортсменов второй группы самые низкие показатели параметров психической надежности, они подвержены влиянию предсоревновательного и соревновательного эмоционального возбуждения, недостаточно уверены в своих силах, для них характерны резкие колебания техники и спортивной формы, неожиданные раздражители сбивают спортсменов, они с трудом влияют на свое эмоциональное состояние, у них преобладает копинг-стратегия

«самоконтроля». Спортсмены третьей группы любят спорт вообще и свой вид спортивной деятельности, характеризуются самоотдачей на тренировках и соревнованиях, стремятся к любой форме соревновательной борьбы, для них характерна стабильность внутреннего функционального состояния, стабильность двигательных навыков и спортивной техники, невосприимчивость к воздействию разного рода помех, они значимо не отличаются от спортсменов первой и второй групп по использованию копинг-стратегий.

Библиографический список

1. *Лазарус, Р.* Теория стресса и психофизиологические исследования / Р. Лазарус // Эмоциональный стресс / под ред. Л. Леви. – М.: Политиздат, 1970.
2. *Малинаускас, Р.К.* Особенности психической надежности баскетболистов различной квалификации / Р.К. Малинаускас // Физическое воспитание студентов. — 2010. – № 1. – С. 80–82.
3. *Меньшикова, К.С.* Теория надежности как один из важнейших вопросов теории и методики спортивной тренировки / К.С. Меньшикова // Эпоха науки. – 2016. – № 5. – С. 22.
4. *Муздыбаев, К.* Стратегии совладания с жизненными трудностями: теоретический анализ / К. Муздыбаев // Социология и социальная антропология. – 1998. – Т.1. – № 2. – С. 55–60.
5. *Плахтиенко, В.А.* Надежность в спорте / В.А. Плахтиенко. – М.: ФиС, 1983.
6. *Попов, А.Л.* Спортивная психология: учебные пособия при спортивных вузах / А.Л. Попов. – М.: Флинта, 1999.
7. *Рощин, И.Г.* Психическая надежность и факторы, определяющие ее в деятельности спортсмена / И.Г. Рощин // Слобожанский научно-спортивный вестник. – 2012. – № 2. – С. 190–193.

«ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НИШИ» КАК РЕСУРСЫ УСПЕШНОСТИ СУБЪЕКТОВ

Толочек В.А.

Москва, Институт психологии Российской академии наук

Содержание обсуждаемой проблемы можно иллюстрировать так. Представим две картины. *Первая.* Компания «АВС» добывает нефть. Но ископаемые запасы нефти в недрах Земли не хранятся в огромных цистернах, а, скорее, напоминают группы небольших озер, болот, а сама нефть перемежается с водой, с попутным газом. При добыче газ сжигают, воду выкачивают на поверхность. Сообразно современным технологиям, на каждом участке промышленная добыча продолжается 30-50 лет, далее становится

нерентабельной (если бы нефть добывать более технологично, в несколько меньших объемах – на 20-50%, ее запасов хватило бы на 300-500 лет). Но в этом администрация компания «АВС» не заинтересована, как не заинтересована в сохранении экологии района, в разворачивании смежных предприятий (использующих попутный газ и т.п.); компания живет своими текущими планами и заботами. *Вторая.* Талантливый тренер «ВСД», проживающий в небольшом городе (или большом), овладел профессиональными технологиями, создал свою «школу» (прыжков в воду, прыжков на батуте, бокса, фехтования или др.). Его воспитанники регулярно становятся чемпионами Европы, мира и Олимпийских Игр. К нему активно идут дети, их приводят честолюбивые родители. Их принимают в спортивные секции (выдающемуся тренеру нужна и массовость – для зарплаты помощников-тренеров, для мотивирования наиболее способных и пр.). Но заранее известно, что выдающимися спортсменами могут стать не более 1-2% из числа занимающихся детей. Какой первый жизненный опыт вынесут те 98-99%, которые не станут чемпионами, сколько детских надежд окажутся разрушенными, как дети позже смогут реализоваться в других сферах жизнедеятельности, тренера не беспокоят. Объяснимо, что он не прилагает усилий к становлению в регионе других видов спорта, в которых могли бы состояться де-факто отбракованные им и его «командой». В приведенных выше двух картинах я нахожу больше сходства, чем отличий. Их сходство определяется нашим современным отношением к разным ресурсам – человеческим ресурсам ли, природным ресурсам ли... Целостное видение социальных проблем, перспективы ответственного и полноценного использования разных ресурсов всегда будут оставаться актуальными.

Достаточно остро проблема обобщения и представления картины «целого» имеет место в отношении социально-психологических явлений. Не будет ошибочным утверждение, что общая картина, целостное видение учеными взаимодействий множества социально-психологических феноменов все еще остается в сфере предположений, научных прогнозов, концепций и пожеланий; чаще такие вопросы даже не поднимаются. Тема взаимодействия представителей разных социальных групп в психологии изучается и освещается однобоко. Она явно не является центральной. Наиболее адекватный материал для обсуждения проблемы, условно названную нами «*психологические ниши*» (ПН), мы находим в сфере спорта. На модели спорта, точнее – *спорта высших достижений (СВД)*, в 1970 – 2000-х годах накоплен достаточно обширный эмпирический материал, позволяющих аргументированно обсуждать затронутую выше проблему, которую в более широком масштабе можно определить как *эффекты распределения взаимодействующих субъектов (личностей, индивидуальностей) в социальном пространстве как ресурсы*.

Цели, организация и методы исследования. Цель: Анализ социальных, психологических и биологических детерминант феномена «психологические ниши» на модели спорта. *Организация и методы исследования:* 1) Анализ научной литературы. 2) Включенные наблюдения (работа в качестве

практического психолога в командах и спортивных коллективов) 3) Психодиагностика: использовались экспресс-методики изучения типологических свойств нервной системы Е.П. Ильина, тест-опросники Г. Айзенка и Р.Б. Кеттелла; для изучения стилей деятельности борцов использовалась авторская методика «Стили деятельности» [5; 6] (всего было обследовано более 150 чел. - спортсменов-единоборцев высших разрядов, борцов вольного стиля, классического и дзюдо). 4) Опросы экспертов (в качестве которых привлекались тренеры высшей категории (12 чел.). Задачи: 1) Описать проявления эффектов, сопровождающих становление и закрепление феномена «психологические ниши» в спорте. 2) Раскрыть биологические, психологические и социальные механизмы становления феномена «психологические ниши».

Социальные, психологические и биологические детерминанты феномена. Анализируя материалы литературных источников, можно выделить ряд интересных фактов. Так, в независимых дифференциально-психологических исследованиях систематически отмечалась неравная успешность лиц с разными индивидуально-психологическими особенностями [1; 2; 3; 4; 6; 7; и др.]. Достоверны различия пропорцией частей тела индивидов (длины тела, ног и рук, бедра и голени), предпочитающих те или иные виды спорта, а в границах вида – разные дистанции, специализации, амплуа, стили деятельности, разные технические действия и тактико-технические комбинации. Представители разных типов телосложения различаются чаще всего и по их спортивным результатам. Одни из них чаще достигают высоких результатов, другие реже. Выделим и факты распределение индивидов как в границах вида спорта, так и специализаций в нем в зависимости от их психофизиологической организации. Так, в фехтовании на рапирах и на шпагах преобладают индивиды со слабой нервной системой, подвижностью возбуждения, уравновешенностью по внешнему и внутреннему балансу, тогда как в фехтовании на саблях – преобладают индивиды с сильной нервной системой, инертностью возбуждения; в спортивной гимнастике – преобладают индивиды с сильной нервной системой, инертностью возбуждения и торможения, уравновешенностью по внешнему и внутреннему балансу; в художественной гимнастике – со слабой нервной системой, инертностью возбуждения и торможения [2]. Среди борцов-классиков преобладают индивиды со слабой нервной системой, инертностью или слабой подвижностью возбуждения, уравновешенностью или преобладанием торможения по внешнему балансу и по внутреннему балансу; среды борцов-вольников – индивиды с сильной нервной системой, средней и высокой подвижностью возбуждения, средней подвижностью или инертностью и торможения, уравновешенностью по внутреннему балансу; среди борцов-дзюдоистов – со слабой нервной системой, инертностью возбуждения, средней подвижностью торможения, уравновешенностью или преобладанием внешнего возбуждения и внутреннего торможения [6]. В каждом виде спорта отмечается специфическое смещение профилей личностных черт, большая или меньшая акцентуация черт личности

выдающихся спортсменов [1; 3; 4]. «Законными аналогами» обсуждаемого феномена нужно признать выбор и закрепленное то или иное амплуа за спортсменом в спортивных играх; многие выдающиеся спортсмены заявили о себе именно в данном амплуа и едва ли могли стать такими при исполнении других амплуа; становление своеобразного стиля деятельности [2; 3; 4].

Предложим наши объяснения. Так, например, важное различие между фехтованием на шпагах (рапирах) и на саблях, в том, что в последнем виде наносятся не только уколы, но и удары клинком (на каждой тренировке, на каждом турнире!). Следовательно, фактором выбора вида спорта и специализации в нем становятся болевые пороги индивида (у лиц с сильной и инертной нервной системой они выше, значит, они их легче переносят, более терпеливы к боли). Слабость и подвижность нервных процессов способствуют развитию координационных способностей, у таких фехтовальщиков лучше техника и тактика, что дает им заметные преимущества. Тем не менее, объяснимо, почему они чаще будут уходить из «сабли» и концентрироваться в фехтовании на шпагах и на рапирах. Вольная борьба более «жесткая» и вероятность получения травм в ней выше, чем в классической борьбе и в дзюдо. Занятия спортивной гимнастикой сопряжены с постоянным риском получения тяжелой травмы (что менее вероятно в гимнастике художественной). Поэтому важную играют не только собственно координационные способности, обещающие юному спортсмену быстрый прогресс, но и отношение человека к риску (также зависящие от его психофизиологии, в том числе). Следовательно, лица со слабой нервной системой, с подвижностью нервных процессов будут предпочитать дзюдо и классическую борьбу, а не вольную; художественную гимнастику, а не спортивную. Объяснимо, что в опыте апробирования себя в разных видах спорта, специализациях, на разных дистанциях, в балансе результативностных и на процессуальных факторов, люди чаще перемещаются к тем или иным специализациям в границах вида. В разных видах и соперничество имеет разную эмоциональную окраску. Жесткое контактное противоборство – единоборство на ковре, на ринге не тождественно соперничеству на дорожке, в секторе; оно не тождественно соперничеству в командах в контактных спортивных играх, тем более – соперничеству в играх «через сетку».

Распределение в пространстве деятельности представителей разных стилей. Анализ литературного материала дополним данными обследования членов юношеских, молодежных сборных команд и сборных команд основного состава (по классической борьбе, вольной, дзюдо). К приведенным выше фактам добавим следующие. В наших исследованиях выделяются 3-4-6 типовых стилей деятельности, основные признаки которых воспроизводятся другими специалистами на моделях разных видов спорта (в том числе, на моделях разных видов труда) [1; 2; 3; 6; 7; и др.]. При этом просматривается и устойчивая пропорция представителей разных стилей (вернее, диспропорцию): 40 % - 30 % - 20 % - 10 %. Пропорция (диспропорция) представителей разных стилей, как правило, поддерживается их разной успешностью: одни чаще

достигают высоких результатов, другие реже, третьи и четвертые остаются аутсайдерами (см. обзоры) [2; 3; 5; 6]. Одни спортсмены настроены и ориентированы на одни сегменты пространства деятельности, другие – на вторые, третьи – на третьи. Целостное пространство деятельности как бы существует в совокупности его сравнительно независимых сегментов.

Заключение. Если биологические и психологические детерминанты феномена «психологические ниши» можно считать достаточно изученными, то социально-психологические и социальные еще должны стать предметом систематических исследований. *Распределение субъектов (личностей, индивидуальностей) в социальном пространстве в процессах их взаимодействий порождает множество эффектов, многие из которых могут рассматриваться как ресурсы.*

Библиографический список

1. *Вяткин, Б.А.* Роль темперамента в спортивной деятельности / Б.А. Вяткин. – М.: Физкультура и спорт, 1978.
2. *Ильин, Е.П.* Психология спорта / Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2009.
3. *Родионов, А.В.* Влияние психологических факторов на спортивный результат / А.В. Родионов. – М.: Физкультура и спорт, 1983.
4. *Сопов, В.Ф.* Теория и методика психологической подготовки в современном спорте / В.Ф. Сопов. – М.: Физкультура и спорт, 2010.
5. *Толочек, В.А.* Типовые стили спортивной деятельности как психологический феномен: ресурсы эффективности / В.А. Толочек // Психологический журнал. – 2016. – Т. 37. – № 6. – С. 70-82.
6. *Толочек, В.А.* Стили деятельности: ресурсный подход / В.А. Толочек. – М.: Изд-во ИПРАН, 2015.
7. *Щукин, М.Р.* Структура индивидуального стиля деятельности и условия формирования: Автореф. дисс.... докт.психол.наук / М.Р. Щукин. – Новосибирск, 1994.



ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ



Способности характеризуются не только свойствами ума, но и всеми свойствами индивидуума.

Мерлин В.В.

*XXXII Мерлинские чтения
Способности. Одаренность.
Индивидуальность*

*20-21 октября 2017 г.
г.Пермь*



МОЛОДЕЖНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

Раздел 1. Способности и одаренность

ИЗУЧЕНИЕ СПОСОБНОСТЕЙ СПЕЦИАЛИСТОВ К ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Бабарыкина Н.Е.

Научный руководитель: Волочков А.А., д.психол.н., профессор
Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Изменения, происходящие в финансово-экономической сфере, переход к информационному обществу, усиление фактора интеллектуального экономического труда привели к существенным изменениям основных видов деятельности, повысили требования к личности специалиста экономического профиля. Рыночные отношения неизбежно ведут к усилению потребности в квалифицированных кадрах, имеющих высокоразвитые способности к выполнению основных видов профессиональной деятельности.

Большинство исследований посвящено изучению способностей в разных видах деятельности: офицеров ракетных войск (Гордеев, 1999), артистов балета (Соснина, 1997), практических психологов (Портнова, 2004), юристов (Шеремета, 2013). Особое место занимают исследования специальных способностей учителей различных предметов: русского языка и математики (Хрусталева, 1993; Шведчикова, 2002), музыки (Порошина, 1997), биологии и химии (Доманова, 1999), физической культуры (Бурлакова, 2000), изобразительного искусства (Харламова, 2003), начальной школы (Вяткина, 2004) [2]. Одним из малоизученных направлений является исследование способностей специалистов экономического профиля (бухгалтеров, экономистов, финансистов, банковских служащих, налоговых инспекторов и др.).

Профессиональная деятельность специалиста финансово-экономической сферы рассматривается как отдельный кластер, включающий в себя совокупность различных видов профессиональной деятельности, осуществляемых специалистами экономического профиля и включающих деятельность бухгалтеров, экономистов, финансистов, специалистов банковского дела, кредита, аудита, налоговых служб. Профессиональная деятельность специалиста экономического профиля характеризуется наличием разнородных трудовых постов, отличающихся по цели, предмету, функциям, специализации, требуемой квалификации [1]. Экономическая деятельность связана прежде всего с работой со знаковой информацией, текстами, таблицами. Для этого необходимо уметь производить расчеты, обобщать и анализировать показатели, на основе которых составлять отчеты, формулировать экономические обоснования, аналитические справки, аннотации, обзоры [3]. Анализ профессиограмм, должностных инструкций, профессиональных стандартов, федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения позволил выделить основные

компоненты способностей специалистов экономического профиля, которые условно можно представить как общие способности – интеллект, креативность, открытость опыту – и специальные способности, которые в свою очередь имеют два уровня: общеэкономические (экономическая активность, экономическая рациональность, управленческие способности) и специально-экономические (вычислительные, канцелярские, информационные способности, учетно-аналитическая направленность, знаково-техническая направленность).

Полученная априорная модель способностей была протестирована с помощью SPSS AMOS. В исследовании приняли участие бухгалтеры и экономисты города Перми и Пермского края коммерческих и бюджетных организаций (всего 216 человек).

Данная модель показала низкую пригодность как в выборке бухгалтеров, так и в выборке экономистов. С помощью структурных уравнений была получена альтернативная модель способностей специалистов экономического профиля.

Индексы согласованности полученной модели способностей для выборки бухгалтеров: $\chi^2/df = 1,2887$; $p = 0,105$; GFI = 0,928; AGFI = 0,881; GFI = 0,996; RMSEA = 0,05; PCLOSE = 0,923.

Индексы согласованности полученной модели способностей для выборки экономистов: $\chi^2/df = 0,955$; $p = 0,545$; GFI = 0,940; AGFI = 0,886; GFI = 0,998; RMSEA = 0,01; PCLOSE = 0,844.

В целом можно сделать вывод о том, что способности к экономической деятельности могут быть представлены тремя компонентами:

- операциональный (вычислительные способности, канцелярские способности, учетно-аналитическая направленность);
- интеллектуальный (интеллект);
- экономический (экономическая рациональность).

Полученная модель способностей специалистов экономического профиля (бухгалтеров и экономистов) имеет инвариантную и вариативную составляющие. В инвариантную составляющую вошли следующие компоненты способностей: интеллект, вычислительные, канцелярские, экономическая рациональность, экономическая направленность. Вариативная составляющая для бухгалтеров содержит такие компоненты способностей как информационные способности и креативность; для экономистов – управленческие способности и экономическая активность. Наиболее весомое значение имеют вычислительные способности и экономическая рациональность для обеих выборок.

Библиографический список

1. *Леньков, С.Л.* Психологическое обеспечение профессиональной деятельности экономиста в современных информационных средах: дисс. ...д-ра психол. наук: 19.00.03 / С.Л. Леньков. – Тверь, Изд-во ТГУ, 2004.

2. Хрусталева, Т.М. Психология способностей: учебное пособие / Т.М. Хрусталева. – Пермь: Изд-во ПГГПУ, 2013.
3. Чупеева, О.В. Психологический анализ профессиональной деятельности главного бухгалтера в условиях инноваций в бухгалтерском учете / О.В. Чупеева // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 6. – С. 118-121.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ КОНЦЕПТОВ «РЕСУРСЫ», «РЕЗЕРВ» И «ПОТЕНЦИАЛ» У СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И НЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Волкова Н.Э.

Научный руководитель: Холодная М.А., д.психол.н., профессор
Москва, Государственный академический университет гуманитарных наук

Термины «ресурсы», «резерв» и «потенциал» широко представлены в современном русскоязычном культурном сознании. Данные понятия не только принадлежат к интернациональной лексике, но также вошли в лексико-семантическую систему русского языка на базе иноязычного источника. Вместе с тем употребление данных концептов в одном понятийном ряду свидетельствует об их недостаточной дифференциации. Любой концепт присутствует в языковом сознании этноса как «инвариантно-вариативное знание определенного социума о каком-либо явлении духовной или материальной культуры, реализующееся через пространство разноуровневых и разнопорядковых языковых знаков» [2]. Согласно исследованиям М.А. Холодной [3] и Е.В. Волковой [1] концепт является стержневым фактором в структуре индивидуальных ментальных ресурсов, особенности организации которого определяют продуктивность жизнедеятельности человека.

В данном исследовании нас интересует специфика языкового освоения понятийного содержания концептов «ресурсы», «резерв» и «потенциал» в реальных условиях речевого функционирования у студентов психологических и не психологических специальностей. Таким образом, **целью нашего исследования** является изучение специфики восприятия концептов в связи с разными особенностями респондентов, то есть как реально бытует в сознании носителей языка тот или иной концепт.

Организация исследования. Чтобы получить наиболее полную и объективную картину отражения признаков исследуемых концептов, для участия в исследовании привлекались русскоязычные студенты из разных городов: Москвы, Таганрога и Пензы (66 студентов психологической специальности и 106 студентов иных, не психологических специальностей, мужского и женского пола в возрасте от 18 до 24 лет).

Для решения поставленной задачи мы использовали модификацию семантического дифференциала Ч. Осгуда [3] с 34 биполярными шкалами,

обозначающими сенсорные и эмоционально-оценочные признаки. Данный метод позволяет не только установить индивидуальное семантическое пространство концепта, но и определить единственность пространств суждений, если таковые существуют. Респондентам предлагалось сделать выбор в 7 графах, каждой из которых были приписаны баллы от -3 до 3 соответственно.

Результаты исследования. Существует много путей, которыми может быть исследовано семантическое поле любого концепта, и каждый из них может быть использован для получения ответов на различные виды вопросов. Для исследований степени различий сенсорно-эмоциональных впечатлений в зависимости от профессиональной деятельности респондентов, следуя рекомендации Ч. Осгуда [4], в нашем исследовании применялся иерархический кластерный анализ с предварительной факторизацией.

Согласно средним значениям выборов, понятие **«ресурсы»** у студентов факультета психологии и студентов других специальностей описывается набором из 27 шкал, имеющий разный содержательный аспект. В частности, у представителей не психологических специальностей более выражена размерность физических свойств ресурсов. Из трех направлений семантического пространства, выявленных Ч. Осгудом, таких как «сила», «активность» и «оценка» [4], у студентов психологических и не психологических специальностей доминирует направление «сила». Однако восприятие «ресурса» у них совершенно противоположно. Если для студентов-психологов «ресурсы» «шершавые», «тонкие», «большие», «угловатые» то, у студентов не психологических специальностей - «гладкие», «толстые», «маленькие», «круглые». Общим моментом является выраженность эмоциональной привлекательности объектов («оценка» и «ценность») у студентов как психологических, так и не психологических специальностей.

Содержательный анализ концепта **«резерв»** также выявил большую выраженность размерности физических свойств концепта у представителей не психологических специальностей. У данных студентов сохраняется направленность семантического пространства - «сила». У студентов психологических специальностей наблюдается «слипание» факторов «сила» и «активность». При этом, студенты не психологических специальностей дали концепту такие характеристики, как «круглый» и «активный», а студенты-психологи – «пассивный» и «угловатый». У студентов как психологических, так и не психологических специальностей общим моментом является выраженность эмоциональной привлекательности объекта («оценка» и «ценность»).

Содержательный анализ концепта **«потенциал»** выявил сохранение выраженности размерности физических свойств концепта у студентов не психологических специальностей. Семантическое пространство концепта у данных студентов представлено набором признаков, характеризующих степень динамичности и изменчивости объектов во времени (т.е. активность). В то же время направление «сила» у студентов психологических специальностей имеет

более выраженный характер. Для студентов психологических специальностей «потенциал» «тяжелый», а для студентов не психологических специальностей – «легкий». Выраженность эмоциональной привлекательности объекта также является общим моментом («оценка» и «ценность»), как у студентов психологических, так и не психологических специальностей.

Обсуждение результатов. Сопоставительный анализ семантических пространств концептов «ресурсы», «резерв» и «потенциал» обнаружил выраженность эмоциональной привлекательности объектов («оценка» и «ценность») у студентов как психологических, так и не психологических специальностей. Наибольшие различия обнаружены в субъективной степени влияния объектов на человека («сила») и степени динамичности, изменчивости объектов во времени («активность»).

Библиографический список

1. Волкова, Е.В. Технологии развития ментальных ресурсов / Е.В. Волкова. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2016.
2. Фахрутдинова, Ф.Ф. Взглянуть на мир сквозь призму слова... Опыт лингвокультурологического анализа русскости / Ф.Ф. Фахрутдинова. – Иваново: Изд-во Ивановского гос. ун-та, 2000.
3. Холодная, М.А. Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям / М.А. Холодная. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.
4. Osgood, C.E. The Measurement of Meaning / C.E. Osgood, G.C. Suci, P.H. Tannenbaum. – Urbana, IL: University of Illinois Press, 1957.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ НАУЧНОЙ И ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

Кандалина А.А.

Научный руководитель: Федосина С.С., старший преподаватель
Пермь, Пермский государственный национальный
исследовательский университет

В современной психологии одной из ключевых проблем остается проблема мотивации, мотивов поведения и деятельности. Деятельность человека есть проявление его произвольной активности, имеющее социальную природу. Это целенаправленный процесс, детерминируемый осознаваемыми мотивами.

Изучению мотивационной сферы личности посвящено большое количество научных исследований отечественных (В.Г. Асеев, В.К. Вилюнас, В.И. Ковалев, А.Н. Леонтьев, М.Ш. Магомед-Эминов, В.С. Мерлин, П.В.

Симонов, Д.Н. Узнадзе, А.А. Файзуллаев, П.М. Якобсон и др.) и зарубежных авторов (Дж. Аткинсон, Г. Холл, А. Маслоу, Х. Хекхаузен).

Мотивационную сферу психологи рассматривают через призму деятельности, отношений, взаимодействий или эмоциональных переживаний (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин, В.Г. Асеев, В.И. Ковалев, А.К. Маркова, В.Г. Леонтьев, В.К. Вилюнас и др.) [2].

В настоящее время в области психологии активно изучаются вопросы методологической структуры мотивации, существуют работы свидетельствующие об особенностях мотивации в различных видах деятельности (научной и творческой); однако изучение мотивационной сферы студентов традиционно ограничивается учебной мотивацией.

Актуальность темы обуславливается введением в действие на протяжении последних лет федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС, ФГОС 3+) и самостоятельно устанавливаемых образовательных стандартов (СУОС) в сфере высшего образования. Внедрение новых стандартов предполагает оценку сформированности у выпускника не столько знаний, умений и навыков, сколько общекультурных и профессиональных компетенций, среди которых важное место отводится научной деятельности.

Еще одним нововведением в сфере образования стала система мониторинга эффективности высших учебных заведений, учитывающая не только условия осуществления образования, но также учебные и внеучебные достижения обучающихся.

Сложившиеся условия в сфере высшего образования предполагают активное стимулирование студентов к занятию как учебной, так и внеучебной (творческой и научной) деятельностью.

На основе проведенного нами исследования можно выделить следующие сходства и особенности студентов, занимающихся разными видами деятельности. У студентов, занимающихся учебной, научной и творческой деятельностью преобладает мотивация самоуважения, то есть желание учиться ради ощущения собственной значимости и повышения самооценки за счет достижения в выбранной деятельности. Чем дольше преобладает данная мотивация, тем больше проявляется интерес к учебной деятельности. Появляется стремление углубить свои профессиональные, теоретические знания и практические навыки. Рассмотрим подробнее особенности студентов, занимающихся учебной, научной и творческой деятельностью.

Студенты, занимающиеся учебной деятельностью, отличаются преобладанием профессионального мотива, то есть достичь успехов в будущей профессиональной деятельности. Но если студенты не ощущают профессиональную самореализацию в момент обучения, то начинает преобладать амотивация, то есть отсутствие интереса и ощущения осмысленности учебной деятельности. Также заниматься учебной деятельностью их может мотивировать близкое окружение.

Студенты, занимающиеся научной деятельностью, отличаются преобладанием учебно-познавательного мотива, то есть интерес к получению

новой информации. Но некоторые студенты занимаются данной деятельностью, потому что это входит в требования образовательного учреждения.

Студенты, занимающиеся творческой деятельностью, отличаются от других групп тем, что они стремятся к поиску контактов и общения с людьми, испытывая от этого в основном только положительные эмоции. Также у них преобладает мотив престижа, то есть быть значимым и уважаемым для окружения.

Полученные в исследовании результаты об особенностях мотивационной сферы личности студентов, занимающихся научной и творческой деятельностью согласуются с теорией самодетерминации Т.О. Гордеева [1] и мотивационной структурой субъектов научной деятельности Т.В. Огородова, Ю.С. Медведева [3]. Помимо того, что у студентов, занимающихся учебной и научной деятельностью, преобладает внутренняя мотивация, мы установили, что у студентов, сконцентрированных на учебной деятельности, может преобладать амотивация. Студентов, занимающихся научной деятельностью, также мотивируют требования образовательного учреждения, а у студентов, занимающихся творческой деятельностью, преобладает внешняя мотивация.

Результаты исследования могут быть использованы сотрудниками кафедр для оптимизации учебного процесса. Так, учитывая, что в учебной группе могут находиться студенты, занимающиеся не только учебной, но еще научной или творческой деятельностью, может быть разработан учебно-методический комплекс предмета. Например, выстраивать подаваемый учебный материал в зоне ближайшего развития студентов, также добавлять нестандартные задания для поиска нового знания и творческие задания.

Библиографический список

1. *Гордеева, Т.О.* Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин // Вопросы психологии. – 2013. – № 1. – С. 35-45.
2. *Ильин, Е.П.* Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2000.
3. *Огородова, Т.В.* Мотивационные структуры субъектов научной деятельности / Т.В. Огородова, Ю.С. Медведева // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 26. – С. 77-80.

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ И ПОЛИТИЧЕСКИЙ ИНТЕЛЛЕКТ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО И ТЕХНИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Краева В.С.

Научный руководитель: Воронова Е.Ю., к.психол.н., доцент
Пермь, Пермский государственный национальный
исследовательский университет

В настоящее время обнаруживается тенденция в развитии политической культуры молодежи, которая показывает, что интерес к политике находится на низком уровне, при превалировании информационной вовлеченности, которая оказывает влияние на формирование позиций и отношений к тем или иным политическим явлениям по большей части за счет средств массовой коммуникации. О пассивности молодежи в политике и значимости внешних факторов в формировании особого политического сознания отмечают ряд авторов (А.А. Обухова, 2004; М.В. Криворучко, 2008; А.В. Щепёткин, 2011).

Однако интерес к политической сфере тем или иным образом сказывается на благополучии как масс, так и отдельного индивидуума. Если человек занимает определенные позиции, осознает свои предпочтения и умеет объективно оценивать действия, происходящие в политике, то можно говорить о высоком уровне развития его личности. Наиболее значимо на данный момент определение у молодого поколения способности к пониманию современного мира, ориентации и успешной деятельности в нем.

Понятие личностной зрелости изучается многими авторами: А.Г. Портнова, И.Б. Дерманова, В.Р. Манукян, Н.П. Паттурина. В своих исследованиях личностную зрелость рассматривали К.А. Абульханова, Л.И. Анцыферова, Н.В. Бордовская, А.А. Реан, В.М. Русалов, Е.А. Сергиенко, которые выдвигают собственные определения данного понятия либо указывают на обилие вариантов и подходов к его определению.

Актуальным представляется сопоставление личностной зрелости как фактора, обуславливающего осознанность и готовность к политической жизни, с политическим интеллектом, объединяющим в себе характеристики политической социализации, самореализации и саморегуляции личности в политике.

Категория политического интеллекта недавно введена в отечественной психологии. Ее разрабатывают Е.А.Петрова, В.И. Шелест, В.В. Комаров, Г.В. Сорина, Ю.В. Ярмук. Немногочисленные исследования по данной проблеме носят социальный или философско-методологический характер.

Ряд эмпирических исследований указывает на возможность и правомерность соотнесения качеств зрелой личности и качеств, направленных на успешность личности в сфере политики (М.В Криворучко; Е.А. Петрова и В.И. Шелест; Г.И. Морева и В.Б. Сотруева).

Проблема изучения психологических предпосылок политического интеллекта у студентов обуславливает актуальность нашего исследования.

Целью нашего исследования стало выявление взаимосвязей особенностей личностной зрелости и политического интеллекта у студентов гуманитарных и технических направлений. *Объектом* исследования является политический интеллект и личностная зрелость, а *предметом* – особенности личностной зрелости и политического интеллекта у студентов гуманитарных и технических направлений.

В качестве *гипотез* исследования выступили предположения:

1. Существуют различия в степени выраженности личностной зрелости и политического интеллекта у студентов разных направлений (у студентов гуманитарных направлений эти показатели выше).

2. Существуют особенности взаимосвязей параметров личностной зрелости и политического интеллекта у студентов гуманитарных и технических направлений.

3. Личностная зрелость оказывает влияние на параметры политического интеллекта студентов.

В исследовании приняли участие представители раннего периода взрослости, студенты ПГНИУ гуманитарных (59 испытуемых) и технических направлений (41 испытуемый), среди которых 50 женщин и 50 мужчин в возрасте от 19 до 23 лет.

В качестве диагностического инструментария были применены методики:

1. Тест-опросник личностной зрелости (Ю.З. Гильбух, 1994).

2. Шкала диагностики личностной зрелости (Е.В. Ковалевская, 2013).

3. Опросник «Политический интеллект» (Е.А. Петрова, В.И. Шелест, 2010).

Математическая обработка данных осуществлялась с помощью t-критерия Стьюдента, критерия Манна-Уитни, корреляционного анализа Пирсона и однофакторного дисперсионного анализа.

В целях чистоты сравнения сопоставлялись результаты студентов идентичного возраста и курса обучения. Результаты эмпирического исследования показали, что у студентов гуманитарного направления, обучающихся на историко-политологическом факультете, ярко выражены показатели политического интеллекта и качество личностной зрелости, «чувство гражданского долга», что оправдано их профессиональной специализацией. У студентов технического профиля значимо выше один из параметров личностной зрелости – отношение к своему «Я». Мы определяем этот результат также через специфику профессионального образования, подразумевая, что студенты технического профиля в ходе получения образования имеют большую возможность развивать свои интровертированные качества, способствующие интересу к собственному внутреннему миру, в отличие от направленности программ обучения политиков на внешние события и явления.

Проверка связей между компонентами политического интеллекта и личностной зрелости показала:

1. В структуре взаимосвязей группы гуманитарного направления «шкала личностной зрелости» выступает центральным, объединяющим параметром. Для студентов данной направленности отличительной являются значимые связи «шкалы личностной зрелости» с параметром личностной зрелости по методике Ю.З. Гильбуха, с параметром «принятия позиции политического лидера», а также с «политической мобильностью» и с «мотивацией достижения».

2. В группе технического направления обнаружено больше корреляций между параметрами политического интеллекта. «Шкала личностной зрелости» коррелирует с другой шкалой методики Ю.З. Гильбуха, «Я – концепция». Основными связующими элементами выступают шкалы политического интеллекта. Шкала «политической компетентности» и «общий политический интеллект» обнаруживают связь со шкалой «жизненной установки», а также с параметрами: «мотивация достижений», «общий уровень личностной зрелости» и «шкалой личностной зрелости». Шкала «направленности на политику» связана с характеристиками «жизненной установки», «мотивации достижений».

Результаты изучения связей между системами психических образований позволили сформулировать вывод: политический интеллект оказывает первостепенное и большее влияние на личностную зрелость, чем личностная зрелость на политический интеллект. Качествами, оказывающими данный эффект, выступают: политическая компетентность; принятие позиции политического лидера; направленность на политику.

В структуре личностной зрелости характеристиками, способными вносить вклад в изменение показателей политического интеллекта, являются: мотивация достижений, обобщенный показатель «шкала личностной зрелости».

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что вовлеченность в политическую сферу, включающую все многообразие своих форм и проявлений, в том числе политическое образование, способствует развитию политического интеллекта и личностной зрелости.

Выявленная закономерность может быть использована для работы с молодежью различных партий и органов власти, для развития политических и общественных представлений молодежи, политических и общественных деятелей, для разработки программ развития личности студентов.

Библиографический список

1. *Дерманова, И.Б.* Личностная зрелость: к определению психологического содержания / И.Б. Дерманова, В.Р. Манукян // Вестник СПбГУ. Серия 12 «Социология». – 2010. – № 4. – С.68-73.
2. *Комаров, В.В.* Социальное познание: политический интеллект / В.В. Комаров // Материалы Международного научного семинара (13 декабря 2013 года). – Тюмень, 2014. – С. 18-21.

3. Паттурина, Н.П. Проблема зрелости в современной психологии / Н.П. Паттурина // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2006. – № 7.
4. Психологическая зрелость личности / Под общ. ред. Л.А. Головей. – СПб: Скифия-принт, СПбГУ, 2014.

ИЗУЧЕНИЕ АССОЦИИИ ПОЛИМОРФИЗМОВ ГЕНОВ KIBRA, CLSTN2, DRD2 С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ СПОСОБНОСТЯМИ ОДАРЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Пономарева А.В.

Научный руководитель: Ахметов И.И., д.м.н., доцент
Казань, Казанский государственный медицинский университет

В настоящее время перед обществом стоят высокие требования к эффективной интеллектуальной деятельности в профессиональной сфере. С этим связан рост интереса к изучению когнитивных способностей с помощью психологических, психофизиологических и молекулярно-генетических методов. Известно, что наследуемость умственных способностей составляет от 50 до 70 %, остальной вклад приходится на средовые факторы. В младенчестве различия в умственном развитии и способностях детей не так заметны, как после трех лет, что можно объяснить как различиями в средовых факторах, которые окружают ребенка, так и генетической детерминацией интеллектуальных способностей. В частности, известно, что носители rs17070145 Т аллеля гена KIBRA имеют лучшие показатели рабочей и кратковременной памяти и быстрее усваивают информацию по сравнению с носителями генотипа СС [3]. Носительство полиморфизма rs6439886 G аллеля гена CLSTN2 ассоциировано с более высокой мозговой активностью и показателями вербальной памяти [1], [2]. Полиморфный вариант rs1800497 Т аллеля гена DRD2 напротив, ассоциирован со снижением плотности дофаминовых рецепторов в головном мозге и общим ухудшением когнитивных функций [4].

Цель работы – изучение ассоциации полиморфизмов rs17070145 C/T гена KIBRA, rs6439886 A/G гена CLSTN2, rs1800497 C/T гена DRD2 с интеллектуальными способностями одаренной молодежи республики Татарстан (n=68; 76,5% мужчин, призеры республиканских и всероссийских олимпиад, шахматно-шашечных турниров, мультиинструменталисты; возраст 23±2 лет). Данные генотипирования одаренных людей сравнивали с данными контрольной группы (n = 503). ДНК выделяли из соскоба буккального эпителия. Генотипирование проводили с помощью ПЦР в реальном времени. Данные тестов на когнитивные способности были получены с использованием программного комплекса «НС-ПсихоТест». Распределение генотипов соответствовало закону Харди-Вайнберга ($\chi^2 = 0,745$; $p = 0,338$ по гену KIBRA;

$\chi^2 = 1,06$; $p = 0,302$ по гену CLSTN2; $\chi^2 = 2,222$; $p = 0,136$ по гену DRD2). Частота встречаемости Т аллеля гена KIBRA в исследуемой выборке составила 51,5 %, что статистически значимо выше, чем в контрольной группе 35,4 % (OR = 1,9; $p = 0,008$). Частота встречаемости Т аллеля гена DRD2 в исследуемой группе была значимо выше, чем в контрольной (OR = 1,56; $p = 0,047$). По данным теста Амтхауэра, среди участников исследуемой группы носители Т аллеля гена KIBRA лучше справлялись с тестами на логическое ($p = 0,0048$) и пространственное мышление ($p = 0,026$). В тесте памяти на числа показатели у носителей генотипа ТТ были лучше на 6 %, чем у носителей СС генотипа, а на поиск числа им потребовалось значимо меньше времени ($p = 0,04$). Гомозиготы СС по гену DRD2 затратили значимо меньшее время на тестирование пространственного воображения, чем носители Т аллеля ($p = 0,0039$). Значима корреляция более высоких показателей продуктивности умственной деятельности с генотипом СС по гену DRD2 ($p = 0,0434$), что соответствует данным о негативном влиянии Т аллеля гена DRD2 на когнитивные способности. Носители G аллеля гена CLSTN2 обладают более высокой продуктивностью умственной деятельности, чем гомозиготы AA ($p = 0,047$). Полученные результаты полностью согласуются с литературными данными. Таким образом, Т аллель гена KIBRA и G аллель гена CLSTN2 ассоциированы с высокими интеллектуальными способностями, в то время как носительство Т аллеля гена DRD2 с их снижением.

Библиографический список

1. Allelic variation of calyntenin 2 (CLSTN2) modulates the impact of developmental tobacco smoke exposure on mnemonic processing in adolescents / L.K. Jacobsen, M.R. Picciotto, C.J. Heath et al. // *Biol Psychiatry*. – 2009. – V. 65 (8). – P. 671-679
2. Cognitive deficit in calyntenin-2-deficient mice associated with reduced GABAergic transmission / T.V. Lipkina, T. Prasad, D. Yokomaku et al. // *Neuropsychopharmacology*. – 2016. – V. 41. – P. 802-810
3. Common Kibra alleles are associated with human memory performance / A. Papassotiropoulos, D.A Stephan., M.J. Huentelman et al. // *Science*. – 2006. – V. 314
4. Dopamine DRD2 TaqI polymorphism associates with caudate nucleus volume and cognitive performance in memory impaired subjects/ D. Barte-Faz, C. Junque, J. M. Serra-Grabulosa et al. // *NeuroReport*. – 2002. – V.13 (9). – P. 1121-1125

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КОНЦЕПТА «ДВИЖЕНИЕ» В СТРУКТУРЕ ОБЩИХ И СПЕЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Федулова И.О.

Научный руководитель: Волкова Е.В., д.психол.н., доцент
Москва, Государственный академический университет гуманитарных наук

Актуальность настоящего исследования определяется теоретической и практической необходимостью изучения природы специальных способностей. Психические механизмы формирования специальных способностей и закономерности их становления являются одной из фундаментальных проблем общей психологии. В данном исследовании мы ставили задачей изучение сопряженности психологических аспектов концепта «движение» с показателями общих и специальных способностей.

Принципиальные вопросы общей теории способностей разработаны отечественными психологами Б.М. Тепловым, В.Д. Шадриковым, В.Н. Дружининым, М.А. Холодной, Е.В. Волковой, А.Н. Ворониным и др. Для понимания сущности общих способностей нами были рассмотрены и взяты за основу работы Е.В. Волковой, в которых она даёт определение общим способностям как функциональным свойствам ментальных структур, которые используются для осуществления разных видов деятельности [2]. Специальные способности определяются Е.В. Волковой в свою очередь как свойство ментальных структур, необходимых для выполнения специальных видов деятельности [3]. В качестве атрибутов способностей нами будут приниматься следующие: мера выраженности, сила, успешность, качественное своеобразие, продуктивность, легкость, скорость, быстрота, глубина, прочность усвоенных приёмов реализации деятельности. В качестве же базовых атрибутов ментальных структур будут выступать такие свойства, как репрезентативность, обобщенность, избирательность, иерархичность, активность, генетическая готовность и развитие.

На сегодняшний день не проводилось исследований, подтверждающих онтологию специальных физических способностей, не существует общепринятого определения как физических способностей вообще, так и физического мышления в частности [1]. Однако анализ литературных источников позволяет предположить, что успешность в предметной области физики значимо сопряжена с особенностями организации базового концепта дисциплины – «движение» [4]. Таким образом, цель исследования состоит в изучении роли концепта «движение» в структуре общих и специальных физических способностей.

Диагностический комплекс, примененный во время исследования, состоял из трех блоков:

1 блок. Методы исследования организации концепта (стимульное слово «движение»):

1) «Когнитивный состав концепта» – ассоциативный эксперимент;

- 2) «Образный состав концепта» – пиктографическая методика;
- 3) «Эмоциональный состав концепта» – ассоциативный эксперимент.

2 блок. Методы исследования особенностей физического мышления:

- 1) «Категориальное обобщение»;
- 2) «Понятийный синтез»;
- 3) «Классификация физических концептов».

3 блок. Методы исследования общих и специальных способностей:

- 1) методика прямого шкалирования компонентов общих и специальных (физических) способностей «МИКОСС».

Статистические методы обработки эмпирических данных включали дескриптивный анализ (среднее, медиана, стандартное отклонение, эксцесс), методы выявления различий (Т-критерий Стьюдента, ANOVA), методы выявления связей (иерархическая кластеризация, факторный анализ, корреляционный анализ) и анализ надёжности. Использовался программный пакет IBM SPSS Statistics 22.0.

В эмпирическом исследовании, которое проводилось с 2015 по 2017 год, участвовало 169 учащихся российских школ (Московский многопрофильный технический лицей № 1501, гимназия Тюменского государственного университета) из них 88 юношей и 81 девушка. Средний возраст выборки – $16,36 \pm 0,895$.

Для выявления сопряженности актуальных способностей, концептуальных и организации концепта нами были рассмотрены данные факторного анализа. Было выделено три фактора, в совокупности объясняющие 52 % суммарной дисперсии переменных (в скобках приведены факторные веса показателей, вошедшие в соответствующий фактор с максимальными значениями):

В первый фактор, описывающий 23,83 % дисперсии, вошли такие показатели, как направленность ума на решение физических проблем (0,819), мышление в физике (0,79), способности решать задачи по физике (0,787), язык физики (0,771), физическая память (0,707), интуиция в физике (0,593), экспериментальные способности (0,543) и понятийный синтез (0,431). Поскольку данный фактор составили показатели специальных способностей в области физики, то он получил название «Специальные физические способности».

Во второй фактор (19,16 % дисперсии) вошли интуиция (0,82), мышление (0,768), умелые руки (0,659), память (0,651), языковые способности (0,619), экспериментальные способности (0,499) и интуиция в физике (0,452). Данный фактор в основном составили показатели общих способностей, поэтому он был назван «Общие способности».

Третий фактор (общий процент объясненной дисперсии – 9,27 %) составили показатели: когнитивно-эмоциональный состав концепта (0,75),

категориальное обобщение (0,664) и классификация физических понятий (0,58). Поскольку данный фактор составили показатели особенностей физического мышления и содержательные особенности организации концепта, то вслед за М.А. Холодной [6] можно его назвать «Информационная ёмкость концепта».

Таким образом, согласно данным факторного анализа, показатель когнитивно-эмоционального состава концепта значимо сопряжен только с показателями физического мышления – стержневого компонента в структуре физических способностей. Вместе с тем показатель образного состава концепта не вошел ни в один фактор, что может быть обусловлено либо особенностями возрастного развития (сензитивный период формирования образного мышления – младший школьный возраст), либо специфическими особенностями физического знания, оперирующего в большей мере абстрактными, а не образными моделями, но данное объяснение требует дальнейших исследований.

Библиографический список

1. *Власюк, Д.П.* Диагностика строения когнитивных репрезентативных структур, формирующихся в процессе изучения школьного курса физики: Дисс. ... канд. психол. наук / Д.П. Власюк. – М., 1997.
2. *Волкова, Е.В.* Развитие ментальных структур как основы специальных способностей: дисс. ... доктора психол. наук / Е.В. Волкова. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2011.
3. *Волкова, Е.В.* Психология специальных способностей: дифференционно-интеграционный подход / Е.В. Волкова. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2011.
4. *Дегтярев, С.Н.* Учебно-познавательный процесс в аспекте развития дивергентного и конвергентного мышления / С.Н. Дегтярев // Образование и наука. – 2009. – № 5. – С. 24-28.
5. *Липкин, А.И.* Сравнительный анализ понятий «парадигма» и «ядро раздела науки» на материале физики / А.И. Липкин // Труды XLVI научной конференции Московского физико-технического института «Современные проблемы фундаментальных и прикладных наук». Ч. IX. Философия. Экономика. – М.: Изд-во МФТИ, 2003.
6. *Холодная, М.А.* Теоретические представления Л.М. Веккера о природе концептуальных структур в контексте исследования креативности / М.А. Холодная // Психологический журнал. – 2008. – № 5. – С. 21-31.
7. *Холодная, М.А.* Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям / М.А. Холодная. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2012.
8. *Kholodnaya, M.A.* Conceptual structures, conceptual abilities and productivity of cognitive functioning: the ontological approach / *M.A. Kholodnaya, E.V. Volkova* // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. – 2016. – Т. 217. – С. 914-922.

Раздел 2. Индивидуальность

ПРОБЛЕМА «ЛОЖНОГО Я»

Вихман Г.Ю.

Научный руководитель: Коптева Н.В., д.психол.н., доцент
Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

В психологии идея истинного Я и отчуждения от него звучит, в первую очередь, в работах экзистенциальных психологов. Поскольку ложное Я в наиболее общем виде определяется как отчуждение от истинного Я, то первичным оказывается рассмотрение вопроса о том, что из себя представляет истинное Я. Пожалуй, оно в основном совпадает с самостью – центральным понятием в концепциях А. Маслоу [2] и К. Роджерса [4]. Оба автора предлагают делать акцент на изучении здоровой личности, главная задача которой состоит в стремлении к самоактуализации. Самоактуализация подразумевает путь к аутентичной самости, реализацию потенциальных возможностей, заложенных в человеке. Тенденция к самоактуализации является естественным и фундаментальным аспектом человеческой природы и понимается как движение к более реалистичному функционированию. Препятствовать ей могут условные ценности, которые отрицают, противоречат или игнорируют некоторые аспекты «самости». Это порождает неконгруэнтность, защитный характер поведения [4].

Попытки описать процесс утраты и возвращения человеком «своего центра», сознания своего бытия также предпринимает Р. Мэй в своей книге «Открытие бытия» [3]. Разговор о бытии человека в данном контексте предполагает поиск ответов на вопросы, говорящие о самой сути человека, его истинном Я, или, говоря словами Р. Мэя, «центре личности», заключающем в себе смысл жизни, ценности и цели, потенции, волю и свободу, которые составляют основу переживания «я-есть». Вместе с тем, как и все экзистенциалисты и экзистенциальные психологи, Р. Мэй говорит и об утрате человеком «своего центра» в современном мире, о способах отчуждения от своего бытия. Современный мир перенасыщен информацией, и чем больше ее обрушивается на человека, тем меньше у него остается внутренней уверенности относительно собственного бытия. Картина внутреннего мира искажается. Далее, отчаявшись найти смысл жизни, люди «прибегают к различным способам притупить свое сознание бытия — через уход в апатию, психическую нечувствительность, в поисках наслаждений» [3]. Экзистенциальный невроз автор рассматривает как вариант отчаянного приспособления человека к небытию, в надежде сохранить таким образом хотя бы частичку бытия, т.е. остаться «человеком существующим», сохранив центр своей личности.

Условиями человеческого существования являются: способность человека выходить за пределы познанного и встречаться с непознанным (т.е.

воплощать себя в контакте с миром, осуществлять свое бытие), сохраняя бдительность и осознанность, и соотноситься с другими людьми. Однако сталкиваясь с возможностью осуществлять свое бытие, человек сталкивается с экзистенциальной тревогой (связанной с угрозой утраты себя) с одной стороны, и экзистенциальной виной (связанной с возможным отказом от подлинного воплощения себя в мире) – с другой.

Свобода в обращении с миром является показателем психологического здоровья человека, в то время как пребывание в замкнутом пространстве отдельного «мира» - признаком нарушений [3]. Феномены истинного и ложного Я в рамках данной концепции, на наш взгляд, соотносятся соответственно с погруженностью в собственное бытие или отчуждением от него, сохранностью «центра личности» или его утратой.

Если вопрос о том, кто ввел понятие «Ложное Я» является дискуссионным, в частности, первенство оспаривают Д.В. Винникотт и Р. Лэйнг, изыскания последнего представляются более фундаментальными. В своей книге «Расколотое Я» опираясь на экзистенциально-феноменологический подход, Р. Лэйнг раскрывает понятие «онтологической уверенности» и «онтологической неуверенности». Способность личности переживать собственное бытие как реальное, живое и цельное, как автономное от других людей и объектов, а также обладающее внутренней согласованностью, субстанциональностью и ценностью создает твердую сердцевину «онтологической уверенности», на базе которой строится любая другая уверенность в себе или в мире. Онтологически уверенная личность, встречая любые жизненные ситуации с ощущением реальности, автономности и индивидуальности самой себя и других, может проявляться в них максимально подлинно и соразмерно себе и обстоятельствам [1].

Однако индивидуум также может ощущать себя скорее нереальным, чем реальным, или же «рискованно отличающимся от остального мира», без внутренней связности и согласованности, и даже переживать отлученность Я от собственного тела и пр., что заставляет его испытывать тревогу, как правило, связанную с угрозой потери его автономии и индивидуальности. Подобный опыт сковывает личность «онтологической неуверенностью», она теряет способность опираться на себя и воспринимать мир как «надежный», заслуживающий доверия. Не имея доверия ни к миру, ни к собственной стабильности и устойчивости в вопросах автономии и индивидуальности, человек вынужден держать в фокусе внимания не столько ориентировку в ситуации и себе для поиска хороших форм подлинного экзистирования, сколько вопросы сохранения самого себя, своего существования посредством создания неких особых условий и соблюдения правил, что делает его бытие в мире своего рода «ложным», искаженным относительно истинных мотивов и переживаний.

Развивая далее свою мысль, Р. Лэйнг задается вопросом о том, какую форму отношений с собой развивают онтологически уверенная и неуверенная личности. Поскольку бытие онтологически уверенной личности не связано с

большим количеством тревог в процессе взаимодействия с окружающим миром, ее внутреннее Я может быть спокойно воплощено через тело в действиях и поступках. Форма отношений с собой характеризуется при этом относительным единством «тела» и «разума». В отличие от нее, онтологически неуверенная личность в соприкосновении с миром постоянно сталкивается с тревогами и субъективным переживанием угрозы своему существованию, и соответственно, вынуждена непрестанно защищать свое Я от разрушения. Способ защиты, к которому она прибегает, заключается в расщеплении целостного Я на «тело», предназначенное для взаимодействия с внешней реальностью, и «разум», ментальное истинное Я, с его подлинными мотивами, эмоциями и пр., сокрытое ото всех. Отождествляет себя такая личность главным образом с «разумом». «Тело», а соответственно все его проявления, действия переживается как нечто стороннее, чуждое, не являющееся продолжением внутреннего Я, а соответственно – воспринимается как ложное Я. Две этих формы взаимодействия с собой Р. Лэйнг обозначает как Я «воплощенное» и «невоплощенное» [1].

Какое из этих экзистенциальных состояний является более желательным, вопрос дискуссионный и зависит от ракурса рассмотрения. Так, с одной стороны, воплощенность с ее переживанием тела как основания личности дает важную точку опоры для взаимодействия с другими людьми. Однако, например, для переживания духовного опыта важным оказывается именно состояние невоплощенности, когда индивидуум может «выпутать себя из тела» и «земных страстей», в нем локализованных. Таким образом, и воплощенность, и невоплощенность, проявленные с определенной интенсивностью и в определенном жизненном контексте, могут быть адаптивными и обладать своей специфической функциональной значимостью.

Поскольку нас интересует проблематика «Ложного Я», рассмотрим более подробно феномен невоплощенного Я именно в этом контексте. Как мы уже отмечали ранее, при невоплощенном Я тело ощущается как объект среди других объектов, а действия его как чуждые истинному Я индивидуума. Оно является личиной, маской, фасадом, инструментом для социальных контактов и присутствия в мире. В результате, «вместо того, чтобы быть ядром истинного "я", тело ощущается как ядро ложного "я", на которое отстраненное, развоплощенное, "внутреннее", истинное "я" взирает с нежностью, изумлением или ненавистью в зависимости от случая» [1].

Организация бытия подобного индивидуума основана на разграничении внутреннего и внешнего. Внутреннее Я переживается как ментальная сущность, оно не вовлекается в то, что делает тело, оставаясь сторонним наблюдателем. Но поскольку подлинные мотивы и желания остаются нереализованными, индивидуум ощущает недостаток спонтанности, жизненности, тщетность своего существования, что с экзистенциальной точки зрения вполне оправдано. Будучи наблюдателем, внутреннее Я выстраивает псевдомежличностные отношения с ложным Я, осознавая его как отдельную, другую личность, при этом, как правило, контролируя и критикуя его. Вместо отношений с

окружающим миром, внутреннее Я выстраивает внутри себя свой собственный микрокосм, в котором и происходит все «подлинное» взаимодействие. «Воображаемыми выгодами являются безопасность истинного "я", изолированность, а следовательно, свобода от других, самодостаточность и контроль» [1].

Однако реальность такова, что данные выгоды на поверку оказываются несостоятельными перед лицом потерь, которые терпит индивидуум. Будучи изолированным, сокрытым, истинное Я оказывается неспособным реализовывать свои жизненные интенции, что неизменно будет приводить к отчаянию и ощущению тщетности собственной жизни. Более того, оказываясь изолированным от всего внешнего мира, истинное Я не имеет возможности обогащаться новым опытом, что приводит к его истощению и обнищанию, пока индивидуум не начинает ощущать себя просто вакуумом. Таким образом, переживание контроля и владения ситуацией в итоге оказывается тесно переплетено с ощущением бессилия и пустоты. Ощущение пустоты, в свою очередь, становится основанием для возникновения у индивидуума боязни вступать в живые, диалектические отношения, поскольку чужая живость, субстанциональность и полнота рассматриваются как покушение на его права и угрожает ему потерей индивидуальности и свободы. Для защиты своего Я от уничтожения может выстраиваться целая система ложных Я.

«Ложное Я», по сути, является одним из способов не быть собой. Оно существует как дополнение внутреннего Я, не желающего быть увиденным и распознанным ради сохранения своей свободы и индивидуальности, и формируется в результате разделения и сочетания индивидуальности-для-других и индивидуальности-для-себя. Ложное Я – это своего рода «маска», которая позволяет индивидууму не раскрывать себя полностью. В некоторых ситуациях мы в большей мере склонны предъявлять «ложное Я», в некоторых – «истинное». И то и другое необходимо для хорошей адаптации и социализации. Более того, пожалуй, сложно представить себе психически здоровую личность, не имеющую в своем арсенале ни одной «маски», и пребывающую в постоянном аутентичном экзистировании.

Подводя итоги проведенному анализу, можно заключить, что Ложное Я выполняет функцию защитного образования, отвечая на потребность в сохранении экзистенциального ядра личности (ее системы смыслов, ценностей, мотивов, желаний) при столкновении с условиями социума. В зависимости от степени жесткости-гибкости этих условий (или восприятия их в качестве таковых индивидом), может формироваться соответствующая степень интенсивности и автономности функционирования Ложного Я, что в свою очередь, будет определять степень адаптации-дезадаптации личности.

Библиографический список

1. *Лэйнг, Р.* Расколотое «Я» / Р. Лэйнг. – СПб, 1995.
2. *Маслоу, А.* Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб,

- 1997.
3. *Мэй, Р.* Открытие бытия: очерки экзистенциальной психологии / Р. Мэй. – М., 2004.
 4. *Хьелл, Л.* Теории личности: основные положения, исследования и применение / Л. Хьелл, Д. Зиглер / Перевод С. Меленевской и Д. Викторовой. – СПб, 1997.

ТАНЦЕВАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД РАБОТЫ ПСИХОЛОГА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Доронина В.Ф.

Научный руководитель: Жданова С.Ю., д.психол.н., доцент
Пермь, Пермский государственный национальный
исследовательский университет

В настоящее время к числу эффективных методов работы психолога относят танцевально-двигательную психотерапию. Данный метод приобретает особую актуальность в работе психолога в системе высшего образования, поскольку позволяет осуществлять профилактику негативных психических состояний у всех участников образовательного процесса.

Терапевтическая сила танца, его благотворное влияние на состояние человека известны со времен первобытного общества. Танцевально-двигательная терапия делает акцент как раз на первоначальном смысле танцевальных движений: не так важно, как человек движется, важно, что человек чувствует и думает, что он выражает через танец [1; 2; 3].

Танцевально-двигательная терапия определяется как особое направление психотерапии, в котором танец и движение используются как процесс, который способствует эмоциональной и физической интеграции индивида, согласно дефиниции Ассоциации танцевально-двигательной терапии [5].

В Центре психолого-педагогической помощи Пермского государственного национального исследовательского университета психологи взаимодействуют с различными категориями клиентов: студентами, преподавателями, сотрудниками. Наиболее частыми запросами психологу являются преодоление затруднений в межличностных отношениях, социальной тревожности, релаксация после учебного или трудового дня. Также деятельность Центра психолого-педагогической помощи предполагает реализацию запроса на поддержание социально-психологической адаптации первокурсников, иностранных студентов в новых условиях образовательного пространства. Все перечисленные и многие другие запросы эффективно осуществляются психологами Центра посредством групповой танцевально-двигательной психотерапии.

В процессе танцевально-двигательной терапии участники имеют возможность отреагировать актуальные эмоциональные состояния при помощи

языка тела и движений, приобрести новый опыт взаимодействия со своим телом и партнерами по танцу, получить эффект релаксации посредством активного отдыха. Преимуществами этого метода являются также возможность оказания психологической поддержки сразу нескольким клиентам, необходимость минимальных финансовых затрат [4].

Методологической основой танцевально-двигательной психотерапии в условиях высшего учебного заведения являются принципы интегративной танцевально-двигательной психотерапии В. В. Козлова, А. Е. Гиршона, Н. И. Веремеенко, которые объединили в своей работе лучший опыт российских и зарубежных танцевально-двигательных терапевтов [3].

Проведение занятий по танцевально-двигательной психотерапии предполагает следующие условия. Во-первых, наличие просторного зала, обладающего хорошей вентиляцией. Во-вторых, разработанная концепция занятия. В качестве концепции могут выступать различные танцевальные направления (латиноамериканские танцы, русские народные танцы, современные танцы и др.), либо какая-либо специальная тематика (бал-маскарад, празднование Нового года и т.д.). В-третьих, необходим сценарий занятия, в котором отражена последовательность упражнений, примерные реплики ведущего. Обязательна подготовка методического оснащения мероприятия: музыкальный проигрыватель, коллекция мелодий, аксессуары для участников, соответствующих тематике занятия.

Количество участников танцевально-двигательной терапии и ее продолжительность зависят от цели занятия. С целью профилактики дистресса, социально-психологической дезадаптации, нервно-психического напряжения, синдрома эмоционального выгорания, релаксации после трудового дня используется более короткий вариант танцевальной терапии (до 60 минут) с количеством участников от 8 до 15 человек. При этом ход занятия является более структурированным и менее чувствительным к глубинным запросам участников. С целью личностной трансформации клиентов, проработки глубинных запросов применяется более продолжительная форма занятия (от 1 до 1,5 часов) с меньшим количеством участников (от 1 до 7 человек). Сценарий занятия в этом варианте является более гибким в плане использования техник и упражнений.

Танцевально-двигательная терапия активно используется в работе психологической службы Пермского государственного национального исследовательского университета. Данный вид деятельности позволяет достичь позитивных личностных изменений у различных категорий клиентов, предоставляет возможности для творческого самовыражения всем участникам образовательного пространства.

Библиографический список

1. *Гиршон, А.Е.* Танец, психотерапия и танцевально-двигательная терапия: различия и общность: [Электронный ресурс] / А.Е. Гиршон // Центр интегрального танца. Жить танцуя. – URL: <http://www.girshon.ru>.

2. *Гиршон, А.Е.* Танцевально-двигательная терапия в контексте тренингов личностного роста: [Электронный ресурс] / А.Е. Гиршон // Центр интегрального танца. Жить танцуя. – URL: <http://www.girshon.ru>.
3. *Козлов, В.В.* Интегративная танцевально-двигательная терапия / В.В. Козлов, А.Е. Гиршон, Н.И. Веремеенко. – 2-е изд. – СПб: Речь, 2006.
4. *Старк, А.* Танцевально-двигательная терапия / А. Старк, К. Хендрикс / Пер. с англ. – Ярославль, 1994.
5. Этический кодекс танцевально-двигательных терапевтов Ассоциации танцевально-двигательной терапии: [Электронный ресурс] // Отделение Танцевально-двигательной психотерапии Института Практической Психологии и Психоанализа. – URL: <http://tdt-edu.ru/eticheskij-kodeks-tancevalno-dvigatelnyx-terapevtov-associacii-tancevalno-dvigatelnoj-terapii/>.

КОГНИТИВНЫЕ СТИЛИ В СТРУКТУРЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ПЕРИОД РАННЕЙ ЮНОСТИ

Дудникова Т.А.

Научный руководитель: Волкова Е.В., д.психол.н., доцент
Москва, Государственный академический университет гуманитарных наук

Когнитивные стили — это индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своем окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании происходящего. Кроме того, когнитивные стили трактовались как предпочтения относительно определенных способов интеллектуального поведения, которые в наибольшей мере соответствуют познавательным склонностям и возможностям данного субъекта [1]. В свою очередь, эти индивидуальные расхождения образуют некоторые типичные формы когнитивного реагирования, относительно которых группы людей являются похожими и отличаются друг от друга. Таким образом, понятие когнитивного стиля используется с тем, чтобы обозначить, с одной стороны, индивидуальные различия в процессах переработки информации и, с другой, типы людей в зависимости от особенностей организации их когнитивной сферы.

Анализ литературных источников показывает, что когнитивный стиль как психологическое образование высшего порядка включает в себя не только способы приема и переработки сенсорной информации, поступающей из предметного мира, но и информацию, отражающую межличностный мир общения, мир самоощущения и внутренний мир личности — смысловые, мотивационные и многие другие глубинные особенности человека [2].

В исследовании приняли участие 633 студента вторых курсов московских университетов (ГАУГН, МИП, МГППУ), Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Пермского государственного

гуманитарно-педагогического университета, обучающихся на следующих факультетах: географии, современных иностранных языков и литературы, филологический, фундаментальной и прикладной лингвистики, психологии, организации работы с молодежью и социальной работы, юридический, искусства и гуманитарной науки, дизайна, журналистики, педагогический, туристический, землеустройства и кадастра, психолого-педагогический, исторический, клинической психологии. Минимальный возраст респондентов – 17 лет. Максимальный – 30 лет. Средний возраст выборки – $19,65 \pm 1,80$.

Методический комплекс представлен двумя блоками:

1 блок. Когнитивные стили:

1) полная CPQ-S [2] и сокращенная КСИЧ версии опросника когнитивных стилей – полезависимость (ПЗ), полenezависимость (ПНЗ), узкий диапазон эквивалентности (УДЭ), широкий диапазон эквивалентности (ШДЭ), гибкость познавательного контроля (ГИБ), ригидность познавательного контроля (РИГ), импульсивность (ИМП), рефлексивность (РЕФ), конкретная концептуализация (КОНКОН), абстрактная концептуализация (АБСКОН), толерантность к нереалистическому опыту (ТОЛ), нетолерантность к нереалистическому опыту (НЕТОЛ);

2) методика «Сравнение похожих рисунков» Дж. Кагана [3] – импульсивность (ИМП), рефлексивность (РЕФЛ);

3) методика «Включенные фигуры» Г. Уиткина [6] – полезависимость (ПЗ), полenezависимость (ПНЗ);

4) методика «Свободная сортировка слов» в модификации В. Колги (1976).

2 блок. Особенности индивидуальности:

1) опросник формально-динамических свойств индивидуальности В.М. Русалова (показателей темперамента в психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной сферах).

2) опросник фундаментальных свойств личности (экстраверсия/интроверсия, нейротизм, психотизм) Айзенка, русская модифицированная и адаптированная версия (ЛЮА-к, авторы – Слободская, Князев, Сафронова, 2006);

3) опросник черт характера Русалова и Маноловой (2003) – гипертимность, застревание, эмотивность, педантичность, тревожность, циклотимность, демонстративность, возбудимость, дистимность, экзальтированность.

4) модифицированные версии опросников мотивации достижения [5] и выбора профессии – доступность профессии и ее ценность.

5) тест интеллекта «Логические операции» [4].

Теоретически можно предположить существование 3 комплексов, обуславливающих особенности поведения и деятельности в период ранней взрослости, а именно: когнитивных, когнитивно-личностных и личностных. Факторный анализ выделил 8 факторов, описывающих 64,34 % дисперсии.

Содержательный анализ данных факторов показывает, что среди них три «чисто» личностных комплекса («Экстравертивно-коммуникативный», «Нейротический», «Психотический»), два «чисто» когнитивно-стилевых комплекса (продуктивный и непродуктивный), два когнитивно-личностных комплекса (психомоторный и психотический факторы) и один интеллектуальный комплекс (Логико-интеллектуальный). Как мы видим, некоторые признаки вошли в несколько факторов (полезависимость, узкий диапазон эквивалентности, широкий диапазон эквивалентности, рефлексивность, индекс интеллектуальной активности, психотизм, эмотивность, тревожность, дистимность, мотивация достижений), что требует более строго выделения факторов. Для решения данного вопроса мы обратились к графику собственных значений функции, согласно которому целесообразно обратиться к анализу трех значимых факторов.

В первый фактор, описывающий 14,59 % дисперсии, вошли показатели когнитивных стилей *нетолерантности* (0,591), *ригидности* (0,535), *конкретной концептуализации* (0,498), *широкого диапазона эквивалентности* (0,473), *полезависимости* (0,470); фундаментальных свойств личности – *нейротизм* (0,743); черт характера – *циклотимность* (0,679), *экзальтированность* (0,644), *тревожность* (0,640), *застывание* (0,569), *эмотивность* (0,553) и *дистимность* (0,450). Данный фактор, в след за В.М. Русаловым и Е.В. Волковой [2], может быть назван нейротическим когнитивно-личностным комплексом.

Во второй фактор, описывающий 13,24 % дисперсии, вошли только показатели когнитивных стилей (*абстрактная концептуализация* (0,806), *гибкость* (0,726), *толерантность* (0,699), *полenezависимость* (0,650), *рефлексивность* (0,570), *узкий диапазон эквивалентности* (0,501), *конкретная концептуализация* (0,422)), *мотивации достижений* (0,587) и *интеллектуальная активность* (0,553). Поэтому данный фактор был назван когнитивно-интеллектуальным комплексом.

В третий фактор, описывающий 13,22 % дисперсии, вошли показатели *экстраверсии* (0,880), *коммуникативной активности* (0,849), и таких черт характера как *гипертимность* (0,799), *демонстративность* (0,685) и *дистимность* (-0,686). Данный фактор был назван коммуникативным комплексом.

Таким образом, когнитивные стили могут функционировать как самостоятельные психологические образования, так и совместно с другими структурами индивидуальности. Тем не менее, выявленные связи между когнитивными стилями и индивидуально-психологическими особенностями – темпераментом, фундаментальными свойствами личности, характером, мотивацией и интеллектом могут служить дополнительным подтверждением теоретической гипотезы о значимости данных свойств индивидуальности в структуре индивидуальных ментальных ресурсов человека.

Библиографический список

1. *Дружинин, В.Н., Ушаков, Д.В.* Когнитивная психология: учебник для вузов / В.Н. Дружинин, Д.В. Ушаков / Под ред. В.Н. Дружинина. – М.: ПЕР СЭ, 2002.
2. *Русалов, В.М.* Личностно-когнитивные стили и их связь с темпераментом и характером человека в период ранней юности / В.М. Русалов, Е.В. Волкова // Психологический журнал. – 2015. – Т. 36. – № 5. – С. 32–42.
3. *Kagan, J.* Reflection-impulsivity: The generality and dynamics of conceptual tempo / J. Kagan // Journal of Abnorm. Psychology, 1966.V. 71. – P. 17-24.
4. *Rusalov, V.M.* Cognitive styles and Personality / V.M. Rusalov, E V. Volkova // Personality and Individual Differences. – 2016. – V. 99. – P. 266-271.
5. *Spence, J.T.* Achievement-related motives and behaviors / J.T. Spence, R.L. Helmreich // Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches. – San Francisco: «Freeman», 1983. – pp. 7-74.
6. *Witkin, H.* Psychological differentiation and forms of pathology / H. Witkin // Journal of Abnormal Psychology, 1965. – V. 70. – P. 317-336.

ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Калинина К.В.

Научные руководители: Андреева М.В., к.психол.н., доцент;

Лобаскова М.М., к.психол.н., доцент

Ижевск, Удмуртский государственный университет

На современном этапе актуализируется проблема повышения эффективности подготовки специалистов в системе высшего образования. Двухуровневая система предъявляет новые требования к организации учебного процесса в высшей школе, в связи с этим особое место занимает проблема адаптации первокурсников к изменениям образовательной среды. Целью нашего исследования стало изучение особенностей саморегуляции студентов как одного из компонентов адаптационного процесса первокурсников к вузу.

Исследование проводилось на базе Удмуртского государственного университета. Выборка составила 163 студента 1 курса различных факультетов: Институт математики, информационных технологий и физики (ИМИТиФ) – 25 человек, Институт физической культуры и спорта (ИФКиС) – 33 человека, Институт педагогики, психологии и социальных технологий (ИППСТ) – 19 человек, Институт языка и литературы (ИЯЛ) – 37 человек, Институт искусств и дизайна (ИИиД) – 19 человек, Институт нефти и газа (ИНиГ) – 30 человек.

Для выявления особенностей саморегуляции использовался опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой [3]. Для выявления

статистически значимых различий нами использовался U-критерий Манна-Уитни.

Выявлены значимые различия оценок по шкале «Планирование» у студентов различных направлений подготовки. Так у студентов ИНиГ данный показатель значимо выше, чем у студентов ИМИТиФ, ИЯЛ и ИИиД. Также у студентов ИППСТ этот показатель значимо выше, чем у студентов ИЯЛ и ИИиД. То есть для первокурсников Института нефти и газа и Института педагогики, психологии и социальных технологий характерен более высокий уровень целеполагания, осознанного планирования деятельности. Планы при этом более реалистичны, детализированы, иерархичны, действенны и устойчивы; цели деятельности выдвигаются самостоятельно.

По шкале «Моделирование» также выявлены значимые различия: у студентов ИЯЛ он значимо ниже, чем у студентов ИФКиС и ИНиГ. Можно отметить, что у студентов 1 курса Института языка и литературы часто возникают трудности в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации, они не всегда замечают изменение ситуации.

По шкале «Программирование» у студентов ИФКиС показатели значимо выше, чем у студентов ИМИТиФ, ИППСТ, ИЯЛ и ИИиД, что говорит о сформировавшейся у студентов 1 курса Института физической культуры и спорта потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, детализированности и развернутости разрабатываемых программ.

По шкале «Оценка результатов» значимых различий не обнаружено.

По шкале «Гибкость» показатели у студентов ИФКиС значимо выше, чем у студентов ИППСТ, ИЯЛ, ИИиД и ИНиГ, т.е. студенты Института физической культуры и спорта демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов. Гибкость регуляторики позволяет им адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска.

По шкале «Самостоятельность» показатели у студентов ИИиД ниже, чем у студентов ИФКиС и ИЯЛ, что характеризует первокурсников Института искусств и дизайна как зависимых от мнений и оценок окружающих. Планы и программы их действий разрабатываются несамостоятельно, они часто некритично следуют другим советам.

Общий уровень саморегуляции у ИФКиС и ИНиГ значимо выше по сравнению с ИЯЛ и ИИиД. Первокурсники Института физической культуры и спорта и студенты Института нефти и газа более самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в большей степени осознанно. Чем выше общий уровень осознанной саморегуляции, тем легче человек овладевает новыми видами активности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, тем стабильнее его успехи в привычных видах деятельности. Низкий уровень саморегуляции выявлен у первокурсников Института языка и литературы и Института искусств и дизайна.

Можно предположить, что выявленные различия могут быть связаны со способностями, которые определяют профессиональный выбор и обучение на определенном факультете. Возможно, направление подготовки Института искусств и дизайна предполагает высокие творческие способности [1; 2]. Систематические занятия спортом способствуют развитию саморегуляции. В дальнейшем планируется разработать рекомендации Психологической службе университета и Учебно-методическому департаменту для оптимизации процесса адаптации студентов.

Библиографический список

1. *Дружинин, В.И.* Психология общих способностей / В.И. Дружинин. – 3-е изд. – СПб: Питер, 2007.
2. *Ильин, Е.П.* Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2009.
3. *Моросанова, В.И.* Диагностика саморегуляции человека / В.И. Моросанова, И.Н. Бондаренко. – М.: Когито-Центр, 2015.

СТРУКТУРА СИМПТОМОВ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ И ОНТОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ГРУППАХ С РАЗЛИЧНОЙ СТЕПЕНЬЮ ВЫРАЖЕННОСТИ ИНТЕРНЕТ- ЗАВИСИМОСТИ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНЧЕСТВА)

Князев В.А.

Научный руководитель: Коптева Н.В., д.психол.н., доцент
Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Постановка проблемы. В наше время технологии начинают вступать во все более тесную и качественно новую связь со всеми сферами жизнедеятельности человека и, несомненно, влияют на становление личности и индивидуальности, в особенности такое влияние относится к интернет-среде. Так как возможности интернета позволяют проделывать значительную работу без существенных энергозатрат в виртуальной среде и не только это, человек начинает заменять многие сферы жизни виртуальной средой, что может привести к асоциальному развитию и своего рода изоляции. В свою очередь, не совсем комфортно чувствующий себя в обществе человек может «с головой уйти» в мир интернета. Учитывая то, что наиболее активным пользователем интернета на сегодняшний день является молодежь, то актуальным является исследование вопроса интернет зависимости на примере студенческого общества. Формирование и становление индивидуальных черт и характеристик человека в значительной степени зависит от воздействия на них ресурсов интернет-пространства при взаимодействии личности с этим пространством. В частности, одними из характеристик индивидуальности выступают

онтологические [1], наибольший интерес из которых для нас представляли феномены онтологической уверенности и отчуждения.

Теоретический анализ работ исследователей проблематики интернет зависимости (К. Янг, И. Голдберга, А.Е. Войскунского, В.А. Емелина, А.Ш. Тхостова) показывает, что ее «ядром» является «уход» или «бегство» от реальности в виртуальное пространство, мотивированные неприятием себя и окружающей действительности [2].

Наша гипотеза заключается в предположении о том, что структура симптоматики интернет зависимого поведения, проблем, связанных с интернетом и онтологических характеристик студентов с отсутствием зависимости более благоприятна, чем соответствующая структура интернет зависимых студентов.

Для выявления интернет зависимого поведения была использована шкала интернет зависимости Чена (Chen Internet addiction Scale – CIAS) и методика «Мотивация использования интернета», онтологическая уверенность диагностировалась с помощью одноименных методик Н.В. Коптевой, психометрической «ОУПМ», основанной на принципе семантического дифференциала «ОУСД», основанных на концепции Р. Лэйнга. Характеристики отчуждения устанавливались посредством Опросника субъективного отчуждения Е.Н.Осина (ОСОТЧ), адаптации методики С. Мадди.

Целью нашего исследования было выявление различий структур онтологических характеристик личности и симптомов интернет зависимого поведения в группах студентов, различающихся уровнем выраженности интернет зависимого поведения.

В группе интернет независимых студентов факторный анализ выявил двухфакторную структуру. В первом двухполюсном факторе на одном полюсе оказались общие показатели онтологической уверенности обоих уровней ОУ(ПМ) (0,931) и ОУ(СД) (0,906). На другом полюсе оказался общий показатель отчуждения (-0,853) и суммарный показатель проблем, связанных с интернет зависимостью (IA-RP) (-0,443). Во втором двухполюсном факторе на одном полюсе оказался суммарный показатель ключевых симптомов интернет зависимости (IA-Sym) (-0,917), а на другом – суммарный показатель проблем, связанных с интернет зависимостью (IA-RP) (0,416).

Факторный анализ в группе склонных к интернет-зависимости студентов выявил двухфакторную структуру, в первом факторе которой на одном полюсе оказались общие показатели онтологической уверенности обоих уровней ОУ(ПМ) (-0,796) и ОУ(СД) (-0,865) и суммарный показатель ключевых симптомов интернет зависимости (IA-Sym) (-0,394), а на другом оказался общий показатель отчуждения (0,702). Во второй однополюсный фактор вошли общий показатель отчуждения (0,433), суммарный показатель ключевых симптомов интернет зависимого поведения (IA-Sym) (0,688) и суммарный показатель проблем, связанных с интернет зависимостью (IA-RP) (0,596).

Таким образом, у интернет-независимых студентов в первом факторе выявилось, что показатели онтологической уверенности как переживания

бытийных опор в собственном Я и за его пределами, а также автономии и одновременно связанности с людьми и миром снижают отчуждение в различных сферах жизни и формах проявления, а также выраженность внутриличностных и межличностных проблем, возникающих в связи с использованием интернета, в то время как в группе студентов, склонных к интернет-зависимости, рост симптомов интернет-зависимости предполагает также иллюзорный рост онтологической уверенности. Второй фактор выявил, что у группы интернет-независимых студентов рост проблем внутриличностного и межличностного характера снижает симптоматику интернет-зависимого поведения. Это может говорить о том, что возникающие у студентов проблемы из-за интернета побуждают их ограничивать его непродуктивное использование и соответственно симптоматику. Что касается группы студентов, склонных к интернет-зависимости, у них симптомы и проблемы, связанные с интернет зависимым поведением, действуют «заодно».

Библиографический список

1. *Коптева, Н.В.* Онтологическая уверенность как характеристика самосознания / Н.В. Коптева // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 2. – С. 393-405.
2. *Войскунский, А.Е.* Актуальные проблемы зависимости от Интернета / А.Е. Войскунский // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 1. – С. 90-100.

СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ МАСКУЛИННОСТИ И ЕГО ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ

Копылов А.А.

Научный руководитель: Коптева Н.В., д.психол.н., доцент

Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Если рассматривать концепт «маскулинность» во временном контексте, то существует 2 подхода к его изучению: традиционный и современный [2].

Первый основан на биолого-эволюционном подходе, согласно которому процесс биологической эволюции привёл к явлению полового диморфизма, в результате чего появились две различающиеся категории людей, одной из которых оказались свойственны физическая агрессия, соревновательность, эмоциональная независимость и инструментальный подход к решению проблем, другой – пассивность, склонность к сотрудничеству, эмоциональная зависимость и склонность к заботе [2].

Второй подход – социально-конструкционистский. Согласно данному подходу, маскулинность – понятие, обозначающее социально сконструированные ожидания, касающиеся поведения, представлений, переживаний, стиля социального взаимодействия, соответствующего

мужчинам, представленные в определенной культуре и субкультуре в определенное время. Р. Луйт, автор методики, «Мужские нормативные установки», опираясь на общесоциальные представления о маскулинности, предложил измерять её по следующим психометрическим показателям [2]:

- 1. Жёсткость, твёрдость.** Появляются у мальчика в момент эдипова кризиса, когда он подавляет в себе свою феминность, и старается идентифицировать себя с отцом, перенимая его «жёсткость и твёрдость» [1].
- 2. Гомофобия.** Согласно М. Киммелу [1], гомофобия есть отрицание гомосексуального начала внутри себя, которое никогда не бывает полным и поэтому постоянно вновь разыгрывается в любой системе гомосоциальных связей. Согласно Холлису [3], причина гомофобии в том, что мужчину разоблачат как немужественного другие мужчины и продемонстрируют миру его женственность.
- 3. Принятие безличной сексуальности.** Установка отражает стереотипы о мужской гиперсексуальности, экспертности в области секса, а также о том, что проявлять эмоциональность, нежность и заботу естественно только для женщин [2]. Страх кастрации заставляет мальчика подавить в себе материнские качества, такие как теплота и нежность, и свою сексуальность предъявлять таким образом, чтобы она соответствовала сексуальности его отца: угрожающей, хищнической, собственнической и даже карающей [1].
- 4. Ориентация на достижения и высокий статус.** Для мужчины признать, что в его жизни присутствует страх — значит рискнуть перестать ощущать себя мужчиной и ждать, когда его начнут стыдить окружающие. Таким образом, мужчина остаётся одиноким, прибегает к компенсации и вынужден конкурировать [1]. Ещё одна причина этой установки в неразвитом анимусе матери. Многие женщины стремятся к тому, чтобы прожить не прожитую ими жизнь через жизнь своих сыновей [3].

На основании обобщения можно сделать вывод о том, что главными факторами возникновения мужских нормативных установок являются непризнаваемый страх и феминность в мужской психике.

Библиографический список

1. *Киммел, М.* Маскулинность как гомофобия: страх, стыд и молчание в конструировании гендерной идентичности / М. Киммел // Наслаждение быть мужчиной: западные теории маскулинности и постсоветские практики / под ред. Ш. Берд, С. Жеребкина. – СПб: Алетейя, 2008.
2. *Клецина, И.С.* Результаты первичного этапа адаптации российского аналога опросника «Мужские нормативные установки» / И.С. Клецина, Е.В. Иоффе // Психологические исследования. – 2013. – Т.6. – №32. – С.6.
3. *Холлис, Дж.* Под тенью Сатурна: мужские психические травмы и их исцеление / Дж. Холлис. – М., Когито-Центр, 2005.

К ВОПРОСУ О СВЯЗИ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ МОЛОДЫХ СУПРУГОВ С ОНТОЛОГИЧЕСКОЙ УВЕРЕННОСТЬЮ И СЕМЕЙНОЙ ТРЕВОГОЙ

Мельчакова Н.С.

Научный руководитель: Коптева Н.В., д.психол.н., доцент
Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

На сегодняшний день, психологи выделяют актуальную угрозу для института семьи не только в экономических трудностях или моральном распаде, но и в Интернет-зависимости (аддикции). Конфликты, возникающие на этой почве, негативно влияют на развитие семьи в целом.

Проблема аддикций начинается тогда, когда стремление ухода от реальности, связанное с изменением психического состояния, начинает доминировать в сознании, становясь центральной идеей, вторгающейся в жизнь, приводя к отрыву от реальности [1]. До сих пор вопрос о самом существовании заболевания, именуемого зависимостью от Интернета и его природе, остается нерешенным и нуждается в дальнейшем изучении.

Вплоть до настоящего времени большая часть исследований методически построена как интервью, массовые сетевые опросы и групповые обсуждения с участием испытуемых, которые ощутили психологический дискомфорт. Контрольные группы, как правило, не формируются, клинические интервью не практикуются. Методические погрешности проведенных в этой области исследований неоднократно критиковались. Лишь в последнее время появились немногочисленные пока что лабораторные и клинические исследования, которым, разумеется, недостает присущей сетевым опросам массовости. Практикуется также публикация материалов, содержащих анализ случаев.

Могут быть выделены следующие направления исследований зависимости от Интернета: анализ проявлений феноменов зависимости в конкретных видах опосредствованной применением Интернета деятельности, стадии развития и модели интернет-аддикции; выявление возможных корреляций и/или каузальных связей данного феномена с другими психологическими параметрами или симптомами заболеваний [1].

Объектом нашего исследования является интернет-зависимость в семье, практически остающаяся вне поля зрения психологов, особенно если сравнивать ее с другими зависимостями (алкогольной, наркотической), для которых семейный аспект проблемы давно стал традиционным.

Предмет нашего исследования определен с позиций экзистенциальной психологии: связь интернет-зависимости с онтологической уверенностью и семейной тревогой. Онтологическая уверенность, в отличие от более узкого понятия личностной уверенности, означает уверенность человека в своем существовании, бытии-в-мире.

Аналогичным образом общепсихологический экзистенциальный конструкт уверенности-неуверенности, конкретизированный Н.В. Коптевой [2] на основании подхода Р. Лэйнга [3] и соответствующие диагностические

методики, вероятно, позволят выявить особенности жизни семьи на границе обычной и виртуальной реальности, обычного и техногенного, компьютерного способов бытия в мире.

Онтологическую неуверенность Р. Лэйнг связывал с экзистенциальной тревогой в трех формах (поглощения, деперсонализации и разрывания) [2]. Соответственно мы рассчитываем, что изучение связи интернет-зависимости членов семьи с онтологической уверенностью/неуверенностью и семейной тревогой поможет прояснить экзистенциальные характеристики последней.

Мы рассчитываем, что результаты станут ценной информацией в практике семейного психологического консультирования.

Библиографический список

1. *Войскунский А.Е.* Актуальные проблемы зависимости от интернета / А.Е. Войскунский / Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 1.
2. *Лэйнг Р.Д.* Расколотое «Я» / Р.Д. Лэйнг. – СПб: Белый Кролик, 1995. – 352 с.
3. *Коптева Н.В.* Онтологическая уверенность: автореф. дис. ... докт. психол. наук / Н.В. Коптева. – Екатеринбург, 2014.

СРАВНЕНИЕ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК, НАПРАВЛЕННЫХ НА ИЗУЧЕНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ

Мельчакова Ю.С.

Научный руководитель: Калугин А.Ю., к.психол.н.

Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Ценностные ориентации – важнейший компонент в структуре личности. Ценностные ориентации выражают то, что наиболее важно для человека. Наиболее ярко проявляются при принятии решений и в ситуациях выбора. Ценностные ориентации меняются в течение жизни под влиянием различных факторов. Например, таких, как смена государственного строя, экономический кризис, смена социального статуса и пр. Прежние ценности утрачивают свою значимость, а на смену им приходят новые. Фиксация ценностей с помощью соответствующих методик на протяжении десятилетий позволяет оценить изменения, произошедшие в обществе. Поэтому столь важно иметь надежный и валидный инструментарий, тонко реагирующий на происходящие изменения ценностно-смысловой сферы личности. Данная работа направлена на сравнение нескольких методик, изучающих ценностно-смысловую сферу личности.

Для исследования были отобраны три методики: 1) ценностный опросник Ш. Шварца [6] 2) методика Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах» (Использовался только блок

«Ценности») [5] и 3) методика А.В. Капцова «Аксиологическая направленность личности» [3]. Методики, направленные на изучение ценностно-смысловой сферы, и раньше подвергались психометрической проверке [1; 2; 4], однако впервые сравниваются друг с другом вышеуказанные методики с целью отбора наиболее подходящей для научных исследований.

Наше исследование проводилось в феврале-марте 2017 года. В нём принимали участие студенты 3 и 4 курсов пермских ВУЗов в возрасте 20-22 лет, численностью 30 человек мужского и женского полов.

Для сравнения психодиагностических методик были использованы критерии нормальности (критерий Колмогорова-Смирнова, поправка Лилиефорса и критерий Шапиро-Уилка). Результаты анализа позволяют сделать вывод, что опросники отличаются по нормальности распределения шкал: больше всего ненормально распределённых шкал в методике «Соотношение ценности и доступности в различных жизненных сферах» Е.Б. Фанталовой.

Для изучения взаимосвязей внутри методик и характеристик ценностно-смысловой сферы по исследуемым методикам был применён корреляционный анализ. Предполагается, что шкалы внутри методик должны быть связаны друг с другом, так как все они изучают ценностно-смысловую сферу личности. Рассмотрим полученные результаты: в методике «Ценностный опросник» Ш. Шварца обнаружено 36 значимых корреляций; в методике «Соотношение ценности и доступности» Е.Б. Фанталовой выявилось 5 значимых корреляций; в методике «Аксиологическая направленность личности» А.В. Капцова обнаружено 136 значимых корреляций. Анализируя выявленные взаимосвязи по всем трём методикам можно сделать вывод, что больше всего корреляционных связей в методике «Аксиологическая направленность личности» А.В. Капцова, и меньше всего связей в методике Е.Б. Фанталовой «Соотношение ценности и доступности в различных жизненных сферах».

Таким образом, методики различаются по своим психометрическим параметрам, психометрические показатели методики «Аксиологическая направленность личности» А.В. Капцова оказались лучше, чем у других исследуемых методик по таким параметрам, как нормальность распределения переменных и взаимосвязь шкал внутри методики. Худшие результаты продемонстрировала методика «Уровень соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах» Е.Б. Фанталовой: у данной методики нормальность распределения шкал хуже, чем у других двух методик, а также корреляционный анализ показывает меньше взаимосвязанных шкал внутри методики.

Итак, при изучении ценностно-смысловой сферы личности лучше использовать методики «Аксиологическая направленность личности» А.В. Капцова и «Ценностный опросник» Ш. Шварца, имеющие более высокие психометрические характеристики. Следует признать, что наше исследование носит пилотажный характер, затрагивает лишь ряд психометрических характеристик, а размер выборки мал, поэтому в перспективах – увеличение

размера выборки и расширение рассматриваемых характеристик надежности и валидности.

Библиографический список

1. *Калугин, А.Ю.* Психометрический анализ двух вариантов российской адаптации методики РOI Э. Шострома / А.Ю. Калугин // Вестник Пермского университета. Серия: Философия. Психология. Социология. – 2012. – № 3 (11). – С. 140-147.
2. *Калугин, А.Ю.* Психометрический анализ двух «ценностных» методик-аналогов: «Опросник терминальных ценностей» И.Г. Сенина и опросник «Аксиологическая направленность личности» А.В. Капцова, Л.В. Карпушиной / А.Ю. Калугин // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2015. – № 1 (45). – С. 62-79.
3. *Капцов, А.В.* Аксиологическая направленность личности: Руководство по применению теста. Методическое пособие / А.В. Капцов, Л.В. Карпушина. – Самара: ООО «ИПК «Содружество», 2007.
4. *Капцов, А.В.* Методические аспекты использования психометрических тестов в дипломном проектировании / А.В. Капцов, Е.И. Колесникова // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2011. – № 1. – С. 168-181.
5. *Фанталова, Е.Б.* Психометрическое исследование показателей методики «Уровень соотношения ”ценности“ и ”доступности“» / Е.Б. Фанталова // Журнал практикующего психолога. – 2010. – Выпуск 17. – С. 175-201.
6. *Шварц, Ш.* Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России / Ш. Шварц, Т.П. Бутенко, Д.С. Седова, А.С. Липатова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9. – № 1. – С. 43-70.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ ИЗ ОДНОДЕТНЫХ И МНОГОДЕТНЫХ СЕМЕЙ В СВЯЗИ СО СПЕЦИФИКОЙ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Носкова М.А.

Научный руководитель: Кирилова Н.А., к.психол.н., доцент
Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

На протяжении всего развития психологической науки и практики не теряют свою актуальность и рассматриваются вопросы, связанные с проблемами семьи и детско-родительских отношений. Многодетная семья становится объектом психологических исследований лишь с начала 90-х гг. XX в. в связи с изучением психологических особенностей детей из этих семей. Изучение психологических характеристик родителей, а также особенностей

внутрисемейных отношений проводилось в некоторых зарубежных исследованиях, в отечественной литературе эти феномены практически не изучались [1]. Отечественные исследования многодетных семей проводились с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возрастов. Психологические особенности детей из многодетных семей в других школьных возрастах практически не изучались [2].

Данное исследование направлено на продолжение изучения психологических особенностей детей в многодетных и однодетных семьях.

Целью нашего исследования является определение индивидуальных особенностей подростков из однодетных и многодетных семей в связи со спецификой детско-родительских отношений.

Используемые методики:

1. Диагностика родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин);
2. Методика «ADOR» (Е. Шафер);
3. Тест «ШРЛТ» Ч.Д. Спилбергера;
4. Методика изучения акцентуаций личности (опросник К. Леонгарда – С. Шмишека);
5. Тест-опросник «Big Five».

Первичные данные, полученные в ходе исследования, были подвергнуты статистической обработке. Обработка данных проводилась с использованием статистического пакета «STATISTICA 7.0». Для проверки гипотез были использованы методы: U-критерий Манна-Уитни, T-критерий Стьюдента для выявления значимых различий в средних значениях у исследуемых групп.

В качестве участников исследования выступили 80 учащихся (9-11 классы) из Менделеевской СОШ, Карагайской СОШ № 1 и Карагайской СОШ № 2, из них 40 девочек и 40 мальчиков (80 человек), а также родители учащихся (160 человек).

Основываясь на результатах проведенного исследования, можно сделать следующие выводы:

1. Существуют различия в особенностях родительского отношения в однодетных и многодетных семьях. В однодетных семьях родители в большей степени принимают своего ребенка таким, каков он есть, стремятся чаще проводить время с ним, чаще интересуются делами и одобряют интересы и планы, чаще стараются во всем помочь, больше контролируют поведение и стремятся к симбиотическим отношениям с подростком.

В многодетных семьях родители реже проводят с ребенком свое свободное время, в меньшей степени стремятся удовлетворить все потребности и оградить от трудностей жизни, более склонны воспринимать ребенка как неприспособленного и неудачливого, реже помогают ему преодолевать трудности, меньше интересуются его делами, меньше контролируют его поведение, а также меньше поощряют самостоятельность и реже стремятся сокращать межличностную дистанцию.

2. Существуют различия в особенностях восприятия родителей подростками из однодетных и многодетных семей. В однодетных семьях

подростки чаще связывают родительское воспитание с наличием большего психологического принятия, отмечают, что их родители чаще стремятся к гиперопеке, проявляют искренний интерес и чаще обращают внимание на их воспитание. Также подростки отмечают, что родители реже стремятся автономизироваться от них, реже бывают непоследовательны и применяют резкие смены стиля и приемов воспитания.

В многодетных семьях подростки отмечают присутствие меньшего психологического принятия и большей автономности в родительском воспитании, чаще говорят о наличии перехода от строгого воспитания к либеральному, а также наличие непредсказуемости в поведении родителей.

3. Существуют различия в индивидуальных свойствах личности подростков из однопородных и многодетных семей. Подростки из однопородных семей более тревожны, чувствительны, импульсивны и эмоционально неустойчивы. Подростки из многодетных семей более коммуникабельны, демонстративны, эмоционально устойчивы и практичны.

Подводя итог проделанной работы, можно говорить о том, что выдвинутые нами исследовательские гипотезы получили эмпирическую поддержку.

Библиографический список

1. *Демина, И.С.* Особенности отношений многодетных родителей к семье: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / И.С. Демина. – М., 2004.
2. *Баландина, Л.Л.* Особенности индивидуальности ребенка в зависимости от конфигурации семьи: дисс. ... канд. психол. наук / Л.Л. Баландина. – Пермь, 2003.

СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ СПОРТСМЕНА В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ (ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ)

Романова Д.В.

Научный руководитель: Леонов Н.И., д.психол.н., профессор
Ижевск, Удмуртский государственный университет

В настоящее время спорт высших достижений является одним из видов профессиональной деятельности. Целевой компонент спортивной деятельности с одной стороны определяется стабильными результатами, командным взаимодействием, актуальными задачами развития каждого спортсмена (физическая подготовка, тактика и техника ведения игры); с другой стороны это кратковременная деятельность, требующая мобилизации всех ресурсов в возникающей ситуации соперничества и конкуренции внутри команды.

Практически во всех командах между игроками существует конкуренция за место в основном составе. М. Дойч, автор многочисленных, в том числе

экспериментальных исследований, рассматривал поведение людей в ситуации конфликта. Основное внимание в его исследованиях уделялось сравнительному анализу кооперативной и конкурентной системы взаимосвязей. Тем самым, в парадигме изучения конфликтов им были сформированы устойчивые представления о преимуществах отношений кооперации и согласия, а также о негативном потенциале конкуренции, порождающем деструктивные следствия для отношений и совместной деятельности людей [2]. Если соперничество игроков не приводит к конфликту, а лишь подстегивает их на совершенствование своего мастерства, на лучшую функциональную готовность, то это, безусловно, положительное явление. Но даже «здоровое» соперничество может иметь и отрицательные последствия. При больших притязаниях спортсмена на успех конкуренция нередко приводит к неуверенности, а у некоторых из них (если статус их конкурентов высок) – к переживанию безысходности положения, к желанию бросить спорт или только «отрабатывать номер» в команде. Чрезмерная конкуренция может привести к конфликту, который понимается нами как «форма проявления противоречия, не разрешенного в прошлом или разрешаемого в настоящем, которое возникает в ситуации непосредственного взаимодействия субъекта, и обусловленного противоположно выбранными целями, образами конфликтной ситуации, представлениями, осознаваемыми или неосознаваемыми участниками ситуации действиями, направленными на разрешение или снятие противоречия» [3].

Члены команды начинают переносить спортивную конкуренцию на личные отношения, что способствует неблагоприятному социально-психологическому климату в коллективе. Наиболее ярко это проявляется во вновь создаваемых командах. Совладающее поведение спортсмена, с нашей точки зрения, в конфликтной ситуации может способствовать повышению уровня взаимодействия между членами команды, и, тем самым, обеспечить положительный результат игры.

В качестве рабочего определения совладающего поведения мы берем определение, сформулированное Т.А. Крюковой: «это поведение, позволяющее субъекту с помощью осознанных действий способами, адекватным личностным особенностям и ситуации, справиться со стрессом или с трудной жизненной ситуацией. Это сознательное поведение, направленное на активное взаимодействие с ситуацией – изменение или приспособление к ней» [5].

Совладание (копинг) – популярное и подробно изученное понятие в психологии. Результаты исследований копинга регулярно анализируются в отечественной психологии. Но, в настоящее время проблеме совладания в профессиональном спорте уделяется недостаточно внимания. Большинство исследований направлены на изучение копинг-стратегий в ситуации стресса, травмы и предстартовой тревоги.

Профессиональный спорт рассматривается нами как профессиональная деятельность, обусловленная межличностным взаимодействием членов команды друг с другом, в процессе которой демонстрируется не только командный результат, но и индивидуальные показатели каждого спортсмена,

что может способствовать повышению конкуренции между спортсменами и приводить к возникновению конфликтов. Изучив детерминанты конфликтного поведения, мотивационные факторы личности и личностные детерминанты, мы сможем увидеть целостную картину уровня конфликтности в команде, а также выявить специфику используемых копинг-стратегий.

В своей работе мы планируем подтвердить, либо опровергнуть выдвинутые нами гипотезы:

1. Сам процесс игровой деятельности выступает условием реализации ресурсных возможностей спортсмена, что определяет специфику поведения (совладания).
2. В процессе спортивной игровой деятельности возникающая конфликтная ситуация актуализирует проявление форм совладающего поведения.
3. У спортсменов с доминирующими стратегиями в зависимости от доминирующего типа реагирования в конфликте используются различные стратегии совладания.

Выявленный в ходе пилотажного исследования завуалированный характер внутрикомандных конфликтов (которые необходимо предотвращать) актуализирует проблему расширения диагностического инструментария с помощью качественных методов.

Расширение психологического знания об особенностях совладающего поведения спортсменов в конфликтной ситуации поможет оптимизировать тренировочный процесс и способствовать достижению более высоких результатов в игровой деятельности.

Библиографический список

1. Бочавер, К.А. Совладающее поведение в профессиональном спорте: феноменология и диагностика / К.А. Бочавер, Л.М. Довжик // Клиническая и специальная психология. – 2016. – Том 5. – № 1. – С. 1-18.
2. Дойч, М. Конфликт: социально-психологическая перспектива / М. Дойч, С. Шикман // Конфликтология: Хрестоматия для студентов политологических отделений и факультетов университетов / Под ред. В.Н. Рябцева, М.А. Шитив. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 2001.
3. Леонов, Н.И. Конфликтология: учеб. пособие (рек. советом УМО по класс. университет. образованию для студентов обучающихся по специальности «Психология») / Н.И. Леонов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: НПО «МОДЭК», 2006.
4. Леонов, Н.И. Методы изучения конфликтов и конфликтного поведения / Н.И. Леонов. – М., 2013.
5. Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы: монография / Под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.С. Сергиенко. – М.: Институт психологии РАН, 2008.

МУЗЫКАЛЬНЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ (ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ)

Скорынин А.А.

Научный руководитель: Волочков А.А., д.психол.н., профессор
Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Понятие «психологическое благополучие» было сформулировано относительно недавно, в конце 1960-х годов. Его появление было во многом обусловлено пересмотром представлений о психике и личности человека в рамках гуманистической психологии. По словам М. Селигмана, психология, по сути, превращается в виктимологию (от лат. *victima* — жертва), где человек рассматривается как пассивное существо со сниженной личной ответственностью, управляемое либо неосознаваемыми потребностями и мотивами, либо факторами окружающей среды (по схеме «стимул – реакция»). Поэтому основная задача психологии – обратиться ко всему позитивному, что есть в человеке, прежде всего к скрытым возможностям личности. При этом важно сделать акцент на изучении факторов благополучия и полноценного развития личности.

Впервые психологическое благополучие становится предметом исследований в работах Н. Брэдберна [4]. Согласно его положениям, психологическое благополучие («psychological well-being») проявляется во взаимодействии позитивного и негативного аффектов (иными словами, в соотношении между двумя комплексами эмоций, накапливаемых в течение жизни – позитивным и негативным). Позднее Э. Динер [5] вводит понятие «субъективное благополучие», которое рассматривается им как одна из составляющих психологического благополучия. Субъективное благополучие, по Э. Динеру, включает в себя три основных компонента:

- удовлетворение жизнью;
- комплекс приятных эмоций;
- комплекс неприятных эмоций.

Иной подход к пониманию психологического благополучия предлагает К. Рифф [7]. Психологическое благополучие – интегральный показатель степени направленности позитивного функционирования человека, а также степень реализованности этой направленности, которая выражается в переживании счастья и удовлетворенности. Многомерная модель психологического благополучия К. Рифф включает шесть основных составляющих психологического благополучия:

- 1) автономность (способность следовать собственным убеждениям);
- 2) компетентность (способность выполнять требования повседневной жизни);

- 3) личностный рост (чувство непрекращающегося развития и самореализации);
- 4) позитивные отношения (отношения к другим, пронизанные заботой и доверием);
- 5) жизненные цели (наличие целей и занятий, придающих жизни смысл);
- 6) самопринятие (позитивное отношение к себе и прошлой жизни).

Не решенной до настоящего времени остается проблема выявления объективных показателей, или маркеров психологического благополучия. Другими словами, по каким объективно наблюдаемым признакам можно судить об уровне психологического благополучия личности? В связи с этим весьма интересным является вопрос о том, могут ли музыкальные предпочтения человек отражать уровень его психологического благополучия, и в какой мере.

В целом можно обозначить два важнейших аспекта влияния музыки на психическое состояние человека. С одной стороны, человек, находящийся в определенном психическом состоянии, будет выбирать именно такую музыку, которая наиболее соответствует его актуальному состоянию. Так, в исследованиях С.И. Сапрыкиной [4] было показано, что рабочие промышленного предприятия к концу рабочего дня отдают предпочтение музыке с медленным и умеренно медленным темпом, что можно объяснять возникновением потребности в расслаблении, отдыхе при нарастании утомления.

С другой стороны, человек склонен выбирать такую музыку, которая обеспечивает оптимальное для него психическое состояние. К примеру, при нехватке острых ощущений он скорее всего выберет ритмичную и достаточно громкую музыку, а если нуждается в покое – то ненавязчивую и расслабляющую. Тем самым музыка вступает в своеобразный «резонанс» с эмоциональными переживаниями человека, а затем трансформирует эти переживания определенным образом, в зависимости от актуальных потребностей личности.

Таким образом, можно говорить, что в восприятии музыки сочетаются два эффекта:

- согласование музыки с актуальным для человека психическим состоянием («резонанс»);
- воздействие музыки на актуальное психическое состояние, активное его изменение

В ходе исследований Т.В. Барлас и Е.С. Екимовой [1], А.Ф. Пантелеева [2], Ю.Н. Полетаева и Е.А. Перфильевой [3], установлена связь между музыкальными предпочтениями и свойствами личности, а также уровнем удовлетворенности жизнью (что является одним из ключевых показателей психологического благополучия). Однако при этом остаются нерешенными следующие вопросы:

- какова роль так называемой «фоновой» музыки в отражении психологического благополучия или неблагополучия человека?

- по какому принципу происходит выбор музыкального произведения для фонового прослушивания, какую роль в этом играют сознательные и бессознательные потребности и мотивы?

- какие конкретно характеристики музыкального произведения в наибольшей степени отражают психологическое благополучие личности?

Следует отметить, что в настоящее время большая часть исследований в сфере музыкальной психологии связана с соотнесением музыкальных предпочтений с особенностями личности. Теоретическая значимость проводимой нами исследовательской работы заключается в уточнении и операционализации понятия «психологическое благополучие», а также в выявлении связи музыкальных предпочтений с показателями психологического благополучия. Практическая значимость состоит в расширении возможностей диагностики психологического благополучия и неблагополучия (в том числе депрессивных и суицидальных тенденций), обосновании применения специально подобранной фоновой музыки для психологической коррекции актуального психического состояния и профилактики эмоциональных расстройств.

Библиографический список

1. Барлас, Т.В. Социально-психологические корреляты удовлетворенности жизнью у молодежи / Т.В. Барлас, Е.С. Екимова / Вестник МГЛУ, серия «Психология». – 2010. – № 586.
2. Пантелеев, А.Ф. Взаимосвязь музыкальных предпочтений и психологических особенностей слушателей музыки / А.Ф. Пантелеев // Известия Саратовского университета. Серия «Философия, социология, психология». – 2012. – Т. 12. – № 2.
3. Полетаев, Ю.Н. О музыкальных предпочтениях россиян / Ю.Н. Полетаев, Е.А. Перфильева // Вестник общественного мнения, январь-март 2011. – № 1 (107).
4. Сапрыкина, С.И. Опыт применения методики музыкального анкетирования в условиях конкретной трудовой деятельности / С.И. Сапрыкина // Функциональная светомузыка на производстве, в медицине и в педагогике: Республ. научно-практический семинар. Тезисы докладов, 22 - 24 окт. 1988. – Казань, 1988.
5. Bradburn, N. The Structure of Psychological Well-Being / N. Bradburn. – Chicago: Aldine Pub. Co., 1969.
6. Diener, E. Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity / E. Diener, M.Y. Chan // Applied Psychology: Health and Well-Being. – 2011. – № 3(1). – P. 1–43
7. Ryff, C.D. The structure of psychological well-being revisited / C.D. Ryff // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. 69. – P. 719-727

СВЯЗИ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ СО СТАТУСАМИ ИДЕНТИЧНОСТИ И ОТЧУЖДЕНИЕМ В РАЗЛИЧНЫХ ФОРМАХ И СФЕРАХ ЖИЗНИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ

Скурыгин М.А.

Научный руководитель: Коптева Н.В., д.психол.н., доцент
Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Необходимость изучения влияния интернет-зависимости на процесс формирования индивидуальности молодежи в современном информационном пространстве обусловлена тем, что эта категория общества свободно владеет навыками использования ИКТ, прослеживает последние разработки в этой области и, благодаря этому, имеет беспрепятственную возможность доступа к современному информационному пространству. Именно поэтому возникает необходимость изучения влияния интернет-зависимости на процесс социализации молодежи в современном информационном пространстве. В ряде исследований интернет-зависимости (К. Янг, И. Голдберг, М. Гриффите, А.В. Войскунский, И.В. Коган, В.Б. Шапарь и В.В. Бондаренко, Ц.П. Короленко и Н.В. Дмитриева) установлено, что у личности, страдающей интернет-зависимостью, происходят диссоциативные изменения, которые нарушают защитные механизмы психики.

Выборку настоящего исследования составили студенты ГПБОУ «Пермский краевой колледж олимпийского резерва» в количестве 60 человек в возрасте от 18 до 22 лет. В ходе исследования использовались методики: тест «Шкала интернет зависимости» С.Х. Чена (CIAS) и опросник объективного измерения статуса эго-идентичности (OMEIS) Дж. Р. Адамса.

Гипотезы:

- 1) Существуют значимые отрицательные связи между интернет-зависимостью, благоприятными статусами (мораторий и достигнутая идентичность) и отчуждением в различных сферах жизни и формах в группе интернет-независимых учащихся.
- 2) Существуют значимые положительные связи между интернет-зависимостью, неблагоприятными статусами (принятая и диффузная идентичность) и отчуждением в различных сферах жизни и формах в группах склонных к интернет-зависимости и интернет-независимых учащихся.

Целью исследования является изучение интернет-зависимого поведения со статусами идентичности в группах интернет-независимых и склонных к интернет-зависимости учащихся.

В группе интернет-независимых учащихся были выявлены статистически значимые корреляционные связи. При возрастании моратория идентичности с одной стороны происходит снижение симптомов отмены с другой ($r = -0,37$; $p < 0,05$). Это объясняется тем, что мораторий как статус означает прохождение стадии кризиса, поиска себя, своих ценностей, установок. Благодаря этому

происходит снижение симптомов переживания дискомфорта, беспокойства, расстройства.

Возможно, у интернет-независимых учащихся статусы моратория (активного поиска себя) и достигнутой идентичности (обретение собственного Я) обостряет осознание внутриличностных проблем и проблем со здоровьем ($r = 0,41$; $p < 0,05$), возникающих из-за интернета.

В группе учащихся, склонных к интернет-зависимому поведению, были выявлены статистически значимые корреляционные связи. При наличии принятой идентичности, проявляются внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем ($r = 0,34$; $p < 0,05$), проблемы с управлением временем ($r = 0,42$; $p < 0,01$), а также интегральный показатель, характеризующий негативные последствия использования интернета ($r = 0,33$; $p < 0,05$), который, в свою очередь, объединяет эти два симптома интернет-зависимости. Учащиеся, склонные к чрезмерному использованию интернета, характеризуются таким негативным статусом идентичности, как предрешенность, осознают наличие проблем, связанных с интернет-зависимым поведением, поскольку и в отношении своего поведения, связанного с интернетом, полагаются на мнение окружающих.

Таким образом, с ростом моратория идентичности ($r = -0,38$; $p < 0,05$) уменьшаются проявления компульсивных симптомов. Предположительно, это может быть связано с тем, что мораторий является благоприятным статусом идентичности, за счет этого происходит снижение компульсивных симптомов. Однако мораторий еще рассматривается как переходное состояние, поскольку решение личностью в отношении «Кем быть?» еще не принято, то есть его предпочтения слишком слабы и неопределенны. Всё это ещё дополнительно отягощается наличием одновременно двух до конца не пережитых кризисов: возрастного и кризиса идентичности [1], что впоследствии при неблагоприятном переживании этих двух кризисов или наличии ранее приобретённых зависимостей может вести к охваченности использованием интернета.

В группе интернет-независимых учащихся ($N = 27$) статистически значимых связей обнаружено не было. В группе учащихся, склонных к интернет-зависимому поведению ($N = 33$), более высокие показатели зависимости предполагают рост отчуждения в различных сферах жизни и формах. Поскольку частный показатель управления временем входит в состав надшкального показателя проблем, связанных с интернет зависимостью (который, в свою очередь, входит в состав общего показателя наличия интернет-зависимости), можно сказать, что проблемы, связанные с интернет-зависимостью и конкретно с управлением временем, в наибольшей мере сопровождаются отчуждением прежде всего от учебной деятельности, от собственной личности и от общества, а в наиболее тяжёлой форме – вегетативности. С отчуждением в этих и других сферах в форме вегетативности связаны также симптомы толерантности, что можно объяснить следующим. Симптомы толерантности, так же как проблемы с управлением временем,

имеют отношение ко времени, проводимому в интернете, поскольку данный показатель характеризуется увеличением количества времени проводимого в интернете. Таким образом, можно предположить, что именно показатели, имеющие отношение к мере использования интернета, больше всего способствуют отчуждению. Это соответствует определению интернет-зависимости как чрезмерному использованию интернета, и уточняют его через связь с отчуждением.

Библиографический список

1. *Эриксон, Э.* Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Флинта, МПСИ «Прогресс», 2009.

ТИП ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ КАК ФАКТОР ВОЗНИКНОВЕНИЯ ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИИ У ПОДРОСТКОВ

Слободчикова Н.Ю.

Научный руководитель: Самбикина О.С., к.психол.н., доцент
Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

В наше время при ускоряющемся темпе жизни и растущем объеме новой информации популяризируется и находит все большее распространение «тотальная компьютеризация» почти всех жизненных сфер. Число интернет-пользователей за год растет в геометрической прогрессии [1]. Наряду с этим наблюдается тенденция роста психологических проблем, связанных с интернет-зависимостью. Темп и масштаб их появления значительно опережают темп и качество их изучения. Наиболее уязвимой с точки зрения проблемы интернет-зависимости или интернет-аддикции является категория подростков, как наиболее активно пользующаяся сетевыми ресурсами. Аддикция (в т.ч. интернет-аддикция) проявляется в стремлении субъекта каким-либо способом уйти от реальности, изменяя свое психическое состояние [5]. Ключевая причина зависимого поведения находится внутри человека в виде психологической предрасположенности к появлению зависимого поведения [3]. Большинство психологов склонны понимать психологическую зависимость, в первую очередь, как особую потребность личности. В свою очередь, именно незрелость личности выделяется как определяющий фактор развития склонности к зависимости.

Будучи незрелой, личность подростка с несформированной идентичностью, неустойчивыми пока личностными чертами, безусловно, может испытывать сильные, а подчас и кардинальные изменения при интенсивном режиме использования Интернет. Поэтому актуальным вопросом сегодня является степень и характер интернет-влияния на личность подростков и ее формирование.

Детско-родительские отношения являются основополагающим компонентом в развитии здоровой личности и формировании ее психологической устойчивости. Многочисленные исследования показывают, что самые распространенные проблемы у детей – проблемы с поведением – связаны с рядом внешних и внутренних факторов, при этом наиболее значимым фактором риска является родительское воспитание [4]. В первую очередь семья, характер детско-родительских отношений закладывают фундамент человеческих качеств, и, чтобы фундамент был крепким, эти отношения должны быть благополучными.

Соотнеся данные проведенных исследований об основных характеристиках интернет-зависимых подростков (таких, как заниженная самооценка; эмоциональная отчужденность; отсутствие инициативы, низкая способность произвольной регуляции деятельности; низкий самоконтроль, сниженные навыки планирования деятельности; повышенная возбудимость, эмоциональная неустойчивость; повышенный уровень тревожности; застенчивость; личностный инфантилизм, а также недостаточная развитость социального и эмоционального интеллекта) с взаимосвязью родительского воспитания и формирования детских черт, можно сделать вывод, что одним из предикторов является дисгармоничность семейных отношений: родители выбирают неоптимальные стили семейного воспитания, которые приводят к формированию черт, характерных для интернет-зависимых подростков.

В результате исследований семей с подростками, страдающими компьютерной зависимостью, были выявлены три преобладающих типа дисгармоничных детско-родительских отношений: гипопротекция – она отмечалась в 38,4 % случаев; потворствующая гиперпротекция – в 23 %; доминирующая гиперпротекция – в 19,2 % [2].

Таким образом, наиболее часто встречающимися типами детско-родительских отношений в детерминантах формирования интернет-аддикции подростков являются доминирующая либо потворствующая гиперпротекция, эмоционально отвергающая гипопротекция, эмоциональное отвержение. Из чего можно предполагать, что данные типы детско-родительских отношений наиболее сильно влияют на склонность подростка к интернет-аддикции.

Библиографический список

1. *Белинская, Е.П.* Язык интернет-коммуникации и социолингвистическая ситуация современности / Е.П. Белинская // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. – 2011. – №10(1). – С. 5-11.
2. *Маслова, Ю.В.* Позитивные и негативные аспекты использования компьютерных технологий у детей и подростков / Ю.В. Маслова // Образовательные технологии и общество. – 2013. – № 5.
3. *Хасан, Б.И.* Образование в области профилактики наркозависимости и других аддикций: организационно-метод. пособие / Б.И. Хасан, Н.Н.

- Дюндик, Е.Ю. Федоренко, И.А. Кухаренко, Т.И. Привалихина. Красноярск: Краснояр. гос.ун-т, 2003.
4. *Эйдемиллер, Э.Г.* Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб: Питер, 2008.
 5. *Segal, B.* The study of addictive behavior in Alaska and Siberia. A review of a cooperative relationship and implications for research in circumpolar nation / *B. Segal, C. Korolenko* // 8th International Congress on Circumpolar health. – Yukon, Whitehorse, 1999.

ПРИМЕНЕНИЕ ЗАКОНА ФАЗОВОСТИ К ТЕОРИИ ТЕМПЕРАМЕНТА В.В. БЕЛОУСА

Степанова Ю.В.

Научный руководитель: Балин В.Д., д.психол.н., профессор
Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский государственный университет

Важным условием для решения проблемы рассмотрения психических явлений с единых позиций является создание оснований для этого. Одной из таких закономерностей может быть явление фазовости, т.е. периодичности или стадийности многих психических процессов. Ключом к разработке данной проблемы является понятие инварианта. Поиск инвариантов представляет собой большую проблему психологии как науки. Но уже найдены несколько таких феноменов, которые можно считать инвариантами. Например, инвариантами в психологии личности являются свойства темперамента. В.В. Белоус назвал темперамент функциональным инвариантом, руководствуясь при этом следующими соображениями: 1) математическая модель инварианта – это разновидность функционального анализа сложно организованной системы действительности; 2) нелинейность позволяет системе оставаться инвариантной; 3) функциональный инвариант отражает взаимно однозначные связи между переменными и означает прерывность непрерывного. В.С. Мерлин с соавторами выдвинул формулу темперамента: $AB^2 / (CDlgC) = const$ [4; 5].

Гипотезы исследования: 1) Психофизиологические параметры трёх отделов нервной системы (ЦНС, ВНС и СНС) изменяются периодически. 2) Суммарные показатели шкальных оценок по трём блокам нервной системы постоянны в большей или меньшей степени.

Методы исследования. В исследовании применялся метод поперечных срезов (сравнительно-возрастной метод) [1; 2; 6]. Были измерены следующие параметры: показатели ЭЭГ (альфа-индекс, средняя и доминирующая частота), артериальное давление, частота и объём дыхания, частота сердечных сокращений, жизненная ёмкость лёгких, динамометрия, статический и динамический тремор.

Методы обработки данных. Обработка данных сопровождалась большими затруднениями, пришлось применить сразу несколько процедур: шкалирование, построение автокорреляционной функции, анализ описательных статистик и расчет коэффициента вариации. Для того чтобы проследить возрастную динамику, были построены графики возрастных изменений для каждой психофизиологической функции. Однако эти графики почти не показали чётких изменений (они были замаскированы другими, случайными, процессами). В качестве следующего шага все показатели были переведены в шкальные оценки и графики были построены вновь, но и графики изменения шкальных оценок не показали возрастной динамики показателей. Тогда был применён метод подсчета автокорреляционной функции (математический фильтр, позволяющий избавиться от случайных колебаний).

Выборка и процедура исследования. Данные для исследования были получены из базы данных учебной лаборатории психофизиологии факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета. Само исследование проводилось на практических занятиях учебного курса «Психофизиология с практикумом». Из базы были взяты данные за 2011-2017 гг. по трём отделам нервной системы: ЦНС, ВНС и СНС. Были получены данные на 566 испытуемых, являвшихся на момент прохождения исследования студентами 2 курса факультета психологии. Возраст студентов – от 17 лет 8 месяцев до 44 лет 1 месяца.

Обсуждение результатов. Путём подробного анализа графиков возрастной динамики было обнаружено, что все показатели изменяются периодически. Анализ суммарных шкальных показателей продемонстрировал, что, во-первых, коэффициент вариативности во всех четырёх случаях невелик, что позволяет сделать вывод об определённой степени инвариантности суммы показателей. При этом важно, что общий суммарный показатель обладает более высоким коэффициентом вариативности, чем суммарные показатели по различным отделам нервной системы. Это означает, что суммирование показателей увеличивает вариативность. Вполне возможно, что данные отдельных отделов нервной системы более точны, чем их суммарный показатель.

Итак, результаты исследования показали гармоничность колебаний показателей активации нервной системы, поэтому можно говорить об инвариантности суммарного показателя. Дальнейшим шагом может стать более подробное изучение гипотезы В.В. Белоуса об инвариантности типа темперамента, для этого нужно сравнить психологические типы по различным возрастным группам, сгруппировав испытуемых по 8 группам согласно психологическим типам, описанным в работе В.Д. Балина [3]. Если сумма шкальных оценок окажется постоянной, темперамент можно будет считать инвариантом.

Библиографический список

1. *Ананьев, Б.Г.* Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968.
2. *Ананьев, Б.Г.* О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М.: «Наука», 1977.
3. *Балин, В.Д.* Психическое отражение: Элементы теоретической психологии / В.Д. Балин. – СПб: Изд-во СПбГУ, 2001.
4. *Мерлин, В.С.* О некоторых относительно постоянных характеристиках темперамента / В.С. Мерлин, И.Д. Пехлецкий, В.В. Белоус // Типологические исследования по психологии личности. – Пермь, 1967.
5. *Мерлин, В.С.* Очерк теории темперамента / В.С. Мерлин. – Пермь, 1973.
6. *Савенышева, С.С.* Психология развития и возрастная психология / С.С. Савенышева, В.Е. Василенко, О.Ю. Стрижицкая. – СПб: Изд-во СПбГУ, 2011.

ИНТЕГРАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ВРЕМЕНИ

Сукманова А.А.

Научный руководитель: Балин В.Д., д.психол.н., профессор
Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский государственный университет

В последние десятилетия интерес к проблеме времени в психологии значительно вырос. Такая ситуация связана не только с фундаментальной значимостью проблемы, она обусловлена также развитием информационных технологий и ускорением темпа жизни в крупных городах. Скорость обработки информации и способность быстро реагировать на изменения становятся ведущими качествами не только для ряда профессий, но и для каждого представителя современного общества. С ускорением темпа технического прогресса вопрос индивидуальных особенностей восприятия времени и их зависимости от биологических и личностных факторов будет становиться все более актуальным для психологии.

В настоящее время в психологии можно выделить три основных направления изучения времени: психофизиологическое, психологическое и личностное.

Психофизиологическое направление в основном изучает восприятие и отмеривание человеком коротких интервалов времени. Исследователи ставят перед собой задачу понять физиологический механизм восприятия человеком объективного времени и выделить влияние на него эндогенных и экзогенных факторов.

Изучению психологического времени посвящено большинство современных исследований. Психологическое время – очень широкое понятие, и различные авторы трактуют его по-своему, но, чаще всего, оно включает в

себя субъективные отношения человека к его прошлому, настоящему и будущему; индивидуальное ощущение времени, не соотносимое с хронологическим, биологическим и психофизиологическим (чувственным) временами. Психологическое время изучается через особенности переживания, осознания, отношения человека ко времени.

Необходимо также упомянуть группу исследований, объединенных в концепцию «личностной организации времени». (К.А. Абульханова-Славская, В.И. Ковалев, Л. Кублицкене, В.Ф. Серенкова и О.В. Кузьмина) [3]. «Личностное время» понимается указанными авторами как способ организации личностью своей жизни, отношение личности к жизни, способы реализации целей и жизненных программ человека. В связи с этим возможно выделить различные стратегии или стили жизни. Предполагается, что личностное время выступает как синтез всех уровней восприятия человеком времени (психофизиологического и психологического).

Идеи о многоуровневой организации субъективного времени высказывали и другие исследователи. Так В.А. Межжерин описывает время живого организма как многоуровневое. На нижнем уровне оно совпадает с физическим временем (биологическими ритмами), а на высшем уровне возникает специфическое только для данного организма истинное время. Между этими крайними точками располагается функциональное время, которое представляет собой взаимодействие физического и истинного времени [2]. Подобная структура времени соотносится с тремя существующими направлениями изучения времени (психофизиологическое, психологическое, личностное), а также соответствует трём отделам нервной системы и трём сферам психики.

1. Эндопсихика. Она связана вегетативной нервной системой, в ней заложены генетические программы. От неё в большей степени зависят психофизиологические механизмы восприятия времени.

2. Экзопсихика. Соответствует центральной нервной системе. Осуществляет анализ внешней среды, через восприятие и обработку конкретных стимулов. Она основывается на сенсорных системах и отвечает за вербальную речь, представление и воображение. К её сфере относится личностный уровень переживания времени.

3. Мезопсихика занимает промежуточную позицию. Она обеспечивает связь между экзо- и эндопсихикой. Она связана с соматической нервной системой и отвечает за регуляцию поведения и движений. К этой сфере относится психологическое время. Именно оно более всего зависимо от текущего состояния человека и быстрее всего реагирует на происходящие с ним изменения [1].

В каждой описанной области исследований времени накоплено достаточно большое количество данных, но работ, направленных на изучение времени как многоуровневой структуры, все еще немного. Мы придерживаемся мнения, что именно интегральный подход позволит лучше понять влияние индивидуальных особенностей на субъективное время личности.

В данный момент нами проводится исследование особенностей восприятия времени у больных шизофренией. В нём мы изучаем все уровни субъективного времени. Полученные данные помогут нам лучше понять взаимосвязь между различными уровнями восприятия времени, за счет наблюдения за их изменениями под влиянием психического расстройства.

Библиографический список

1. *Балин, В.Д.* Психическое отражение: Элементы теоретической психологии / В.Д. Балин. – СПб: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2001.
2. *Межжерин, В.А.* Биологическое время и его метрика / В.А. Межжерин // Фактор времени в функциональной организации деятельности живых систем / Под ред. Г.С. Катинас, Н.И. Моисеева – Л.: Наука, 1980.
3. *Ральникова, И.А.* Субъективное переживание времени личностью как предмет научного психологического исследования / И.А. Ральникова // Известия АлтГУ. – 2001. – № 2. – С. 21-27.

ИНТЕНЦИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ В РАКУРСЕ РАЗНОУРОВНЕВЫХ СВОЙСТВ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Сыпачева М.С.

Научный руководитель: Вихман А.А., к.психол.н.

Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

В отечественной психологии интенциональный опыт рассматривают в качестве одной из ментальных структур, которая входит в иерархию уровней ментального опыта субъекта. Ее считают эмоционально-оценочным опытом, который участвует и актуализирует субъективные предпочтения. Да, она носит осознанный направленный характер на определенный предмет, но эта структура входит в общий показатель индивидуальных интеллектуальных способностей [1]. В структуру интенционального опыта включают следующие компоненты: предпочтения, убеждения, умонастроения. В нее также входит и интуиция (после теоретического анализа представлений ментального опыта исследователи пришли к выводу, что интуиция тоже может входить в структуру интенционального опыта).

Проблемой можно назвать то, что в отечественной психологии уделяется мало внимания подробному изучению интенционального опыта как ресурса академической успешности подростков. Также интерес вызывает рассмотрение интенционального опыта в ракурсе разноуровневых свойств индивидуальности.

Цель исследования – поиск связей и различий между интенциональным опытом и уровнями свойств индивидуальности; влияние общих компонентов интенционального опыта на академическую успешность. В исследовании

приняли участие 105 респондентов, в составе которых 65 девочек и 40 мальчиков. Возраст испытуемых составлял 15-16 лет (старшие подростки). Обработка экспериментальных данных осуществлялась с использованием следующих методов математической статистики: кластерный анализ K-means, сравнительный анализ выраженности показателей по Т-критерию Стьюдента, корреляционный анализ К. Пирсона.

В проведенном эмпирическом исследовании были получены следующие основные результаты.

1. Мы смогли поделить выборку на две группы с низкой и высокой выраженностью интенционального опыта старших подростков. Выяснили, что в группе с высокой выраженностью интенционального опыта больше и лучше развиты его компоненты.

2. Предположение о существовании значимых различий по показателям разноуровневых свойств индивидуальности в группах с разной выраженностью интенционального опыта получило частичное эмпирическое подтверждение.

Показатели шкал отличаются друг от друга у подростков с низкой и высокой выраженностью интенционального опыта. Соответственно, при подсчете шкал по опроснику формально-динамических свойств индивидуальности В.М. Русалова у подростков получатся разные типы темпераментов. Подросткам с высокой выраженностью интенционального опыта присущи такие типы темперамента, как сангвиник и холерик (не в чистом их проявлении), а подросткам с низкой выраженностью интенционального опыта будет присуща флегматичность и меланхоличность также не в чистом проявлении. При подсчете шкал опросника свойств личности «BigFive» Хромова, также получаются разные свойства личности подростков с разной выраженностью интенционального опыта. Все эти сочетания уникальны и своеобразны. С помощью метода социометрии было установлено, что подростки с высокой выраженностью интенционального опыта имеют более высокий статус в группе, чем подростки с низкой выраженностью интенционального опыта.

3. Предположение о существовании сильной положительной связи между академической успешностью и высокой выраженностью интенционального опыта подростков получило эмпирическое подтверждение. Но при этом выяснилось, что в группе с низкой выраженностью интенционального опыта тоже есть значимые положительные связи с академической успеваемостью.

4. Предположение о существовании специфических связей между разноуровневыми свойствами индивидуальности (свойства личности и свойства темперамента) с разной выраженностью интенционального опыта получило частичное подтверждение. Наиболее насыщенные показатели корреляции оказались универсальными и характерными для обеих групп. Мы полагаем, что уровень развития интенционального опыта напрямую зависит от показателей эмоциональности в трех сферах и определяет ряд индивидуальных качеств. В целом, судя по результатам корреляционного анализа, подростки, имеющие высокую выраженность интенционального опыта (сравнительно с подростками,

имеющими низкую выраженность интенционального опыта) отличаются меньшим количеством связей между личностными и темпераментальными свойствами.

Стоит выделить некоторые особенности развития интенционального опыта подростков. Во-первых, при развитии интенционального опыта главную роль будет играть эмоциональность. Это означает, что при выборе предмета, на который будет направлено осознанное действие, подросток будет опираться прежде всего на свое эмоциональное состояние, эмоционально-оценочный опыт, при котором будут расти его убеждения и умонастроения. Во-вторых, при низкой выраженности интенционального опыта подросток будет в большей степени ощущать безразличие, низкую чувствительность к действиям, неспособность находить расхождение между планами, действиями и прогнозом. Эти аспекты могут помешать успешной интенции, т.е. способности целенаправленно работать с объектом со всеми его особенностями, убеждениями, склонностями. В-третьих, при высокой выраженности интенционального опыта подросток уже имеет достаточный объем эмоционально-оценочного опыта. Он активно изучает мир и себя, ищет новые способы действий, но при этом может обладать высокой чувствительностью к своим действиям и людям.

Библиографический список

1. *Холодная, М.А.* Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям / М.А. Холодная. – М.: Институт психологии РАН, 2012.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКА С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕРНЕТ-АКТИВНОСТИ И ФАКТОРЫ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Трунова Е.Н.

Научный руководитель: Крюкова Е.А., к.психол.н.

Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Согласно современным научным исследованиям, интернет-активность современных подростков связана с формированием «Я-концепции». Некоторые ученые говорят о пользе интернета для формирования собственного «Я», так как компьютер предоставляет неограниченные возможности для того, чтобы проявлять себя, фантазировать; подросток может быть кем угодно, даже быть человеком другого пола, у него нет ограничений для экспериментов [1]. Юные участники социальных сетей учатся поддерживать дружеские отношения, экспериментируют с социальными статусами и ролями, что позволяет им

успешнее адаптироваться и в реальной социальной среде [7]. Другие исследователи отмечают негативные аспекты, что может проявляться в «размытости», «множественности», «зыбкости» представлений о собственном «Я» в среде виртуального общения [2; 5].

В современной психологической науке нет единого или обсуждаемого понятия «интернет-активность». Чаще всего интернет-активность рассматривают через понятия: интернет-зависимость и отсутствие интернет-зависимости [8]. Вторая группа исследователей рассматривает интернет-активность через понятия: высокая выраженность виртуальной аддикции, предрасположенность к возникновению данного вида нарушения и отсутствие признаков виртуальной аддикции [4]. Третья группа ученых предпринимают попытки внедрить иные классификации интернет-активности.

Некоторые авторы в своих исследованиях выделяют следующие аспекты интернет-активности: пространственный, временной, деятельностный и оценочный. Другие описывают три вида сетевой деятельности: познавательную, игровую и коммуникативную. Ученые делают вывод, что им соответствуют определенные личностные изменения [6]. Так, по мнению А.Е. Жичкиной, следует выделить в структуре интернет-активности созидательную деятельность, или деятельность по преобразованию самого Интернета (создание веб-страниц, программирование и т.п.) [5].

Исследователи, анализируя причины возникновения интернет-зависимости в подростковом возрасте, пишут о том, что этот факт связан, в том числе, с факторами семейного воспитания. В этих семьях достоверно чаще отмечается тип воспитания с чертами гиперпротекции или гипопротекции – при низком уровне запретов в целом количество санкций значительно превышает количество санкций в семьях группы нормы, что говорит о непоследовательности и амбивалентности в воспитании родителями подростка. Подростки с интернет-зависимостью демонстрируют черты инфантильности во взаимоотношениях с матерью, склонны переоценивать свою близость к ней. Выявленные особенности семейных отношений могут способствовать бегству подростка в виртуальную среду [3; 8].

Согласно исследованиям современных ученых, было описано различие в психологических чертах интернет-зависимых подростков и подростков без признаков интернет-зависимости. У интернет-зависимых выявлены: депрессивность, враждебность и межличностная сензитивность. Интернет-зависимым подросткам свойственны: отсутствие инициативы, астеничность, низкая социальная компетентность и способность произвольной регуляции деятельности. Исследование эмоционального интеллекта подростков с интернет-зависимым поведением выявило достоверное его снижение по сравнению с контрольной группой. Исследование социального интеллекта показало, что интернет-зависимые подростки достоверно хуже распознают различные смыслы вербальных сообщений других людей, что делает затруднительным правильное понимание того, что люди говорят друг другу в контексте определенной ситуации.

Современными российскими и зарубежными учеными выявлена связь между семейными факторами и интернет-зависимостью. В основном исследованы стили родительского воспитания, способствующие развитию интернет-зависимости. В России проведено недостаточно исследований, касающихся взаимосвязи конфигурации семьи и интернет-активности подростка. Считаем важным провести дополнительное исследование указанной связи.

Библиографический список

1. *Авдеев, А.Ю.* Современный подросток в пространстве информационных технологий: психологический аспект / А.Ю. Авдеев // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2012. – № 3. – С.67-72
2. *Асмолов, А.Г.* От Мы-медиа к Я-медиа: трансформации идентичности в виртуальном мире / А.Г. Асмолов, Г.А. Асмолов // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2010. – № 1. – С. 3-21
3. *Водяха, Ю.Е.* Сравнительный анализ образа отца и образа матери у подростков с интернет-зависимостью / Ю.Е. Водяха // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 1. – С. 119-123
4. *Дубровина, О.В.* Психологические особенности личности с виртуальной аддикцией / О.В. Дубровина // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 1.
5. *Жичкина, А.Е.* Социально-психологические аспекты общения в Интернете [Электронный ресурс] / А.Е. Жичкина. – URL: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/refinf>, свободный. – Загл. с экрана (дата обращения: 14.05.2017).
6. *Иващенко, А.В.* Личностно-типологические особенности студентов в сетевом поведении / А.В. Иващенко, Н.Б. Карабущенко // Российский психологический журнал. – 2016. – № 2. – С.58-70.
7. *Максимова, О.А.* Цифровое поколение: стиль жизни и конструирование идентичности в виртуальном пространстве / О.А. Максимова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 22 (313). – С. 6-10.
8. *Малыгин, В.Л.* Био-психо-социальная модель интернет-зависимого поведения у подростков [Электронный ресурс] / В.Л. Малыгин, Н.С. Хомерики. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28770025>, свободный. – Загл. с экрана (дата обращения: 14.05.2017).

СПЕЦИФИКА СУПРУЖЕСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В ПАРАХ, ИМЕЮЩИХ РЕБЕНКА-ПЕРВЕНЦА И НЕ ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ

Шакирова Ю.И.

Научный руководитель: Самбикина О.С., к.психол.н., доцент

Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

В связи с обострением кризиса института семьи и брака изучение различных аспектов супружеских отношений становится одной из приоритетных задач современной психологии [1; 2]. Появление ребенка-первенца знаменует собою начало нового этапа в развитии супружеских отношений, возникновение нового кризиса, новых проблем и задач. В связи с этим изучение специфики супружеских взаимоотношений в парах, имеющих и не имеющих детей, видится нам актуальным и значимым.

Цель исследования состояла в изучении особенностей взаимоотношений в супружеских парах, имеющих ребенка-первенца в возрасте до года и не имеющих детей.

В исследовании приняли участие 50 супружеских пар, состоящих в официальном браке, со стажем семейной жизни от 1 года до 5 лет, из них 25 пар имеет ребенка-первенца в возрасте до года и 25 пар не имеет детей (сознательно бездетные пары, не имеющие бесплодия). Возраст испытуемых от 21 до 33 лет. Для изучения супружеских установок использовался опросник «Измерение установок в семейной паре» (авторы Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская), для исследования ролевых ожиданий и притязаний – опросник РОП «Ролевые ожидания и притязания в браке» (автор А.Н. Волкова), супружеское общение изучалось с помощью методики «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях» (авторы Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман).

На первом этапе исследования с целью дальнейшего корректного выбора адекватных методов математико-статистической обработки и анализа данных была осуществлена проверка выборки на нормальность распределения. Для решения этой задачи использовался критерий Колмогорова-Смирнова.

В результате проверки выяснилось, что распределение большинства показателей в каждой выборке значимо отличается от нормального. В связи с чем для обработки и анализа данных использовались непараметрические методы: сравнительный анализ по U-критерию Манна-Уитни.

В результате сравнительного анализа между выборками женщин, имеющих и не имеющих детей, были выявлены статистически значимые различия по следующим показателям: личностная идентификация с супругом, психотерапевтичность общения, уровень притязания в родительско-воспитательной сфере, отношение к разводу и значимость внешней привлекательности партнера.

Женщины, имеющие ребенка-первенца, демонстрируют большее единение с мужьями, нежели женщины, не имеющие детей. Их отличает

большая общность интересов с супругом, общность потребностей, ценностных ориентаций и способов времяпрепровождения с ним. Такие женщины придают большое значение ценностям родительства и материнства. Для них большую важность имеет создание комфортной и интимной атмосферы в семье. Женщинам, не имеющим детей, важнее их личная автономия в супружеских отношениях, они придают большее значение внешней привлекательности супруга. Отношение к разводу у них носит более лояльный характер, чем у женщин с детьми.

В результате сравнительного анализа между выборками мужчин, имеющих и не имеющих детей, статистически значимые различия были выявлены по следующим показателям: ожидание выполнения родительско-воспитательной функции супругой, лёгкость общения между супругами, значимость хозяйственно-бытовой сферы.

Мужчины, имеющие ребенка-первенца, ждут от своих жен активной позиции в вопросе воспитания детей, а сами готовы решать вопросы обеспечения семьи, но им при этом сложнее наладить контакт с супругой, найти с ней общий язык. Мужчинам, не имеющим детей, проще придерживаться лёгкости в общении с супругой, они готовы наравне с ней принимать активное участие в организации семейного быта.

Таким образом, как показали результаты исследования, различия между выборками супругов, имеющих ребенка-первенца и не имеющих детей, проявляются лишь по некоторым показателям: у женщин – личностная идентификация с супругом, психотерапевтичность общения, уровень притязания в родительско-воспитательной сфере, отношение к разводу и значимость внешней привлекательности партнера; у мужчин – ожидание выполнения родительско-воспитательной функции супругой, лёгкость общения между супругами, значимость хозяйственно-бытовой сферы. По большинству показателей значимых различий между выборками не выявлено.

Библиографический список

1. *Змановская, Е.В.* Структура и динамика брачно-семейных установок современной молодежи / Е.В. Змановская, Т.Е. Карташова // Вестник Томского гос. пед. ун-та. – 2011. – Вып. 12. – С. 222-226.
2. *Шнейдер, Л.Б.* Основы семейной психологии / Л.Б. Шнейдер. – М., 2010.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Александрова Ольга Викторовна, кандидат психологических наук, психолог АНО «Детский хоспис», г. Санкт-Петербург, al-ov@bk.ru

Аликина Елена Львовна, кандидат психологических наук, педагог-психолог, социальный педагог МАОУ «Усть-Качкинская средняя школа», с. Усть-Качка Пермского края, alikinart@yandex.ru

Атаманов Вадим Михайлович, кандидат медицинских наук, доцент кафедры эндокринологии и клинической фармакологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный медицинский университет имени академика Е.А. Вагнера Министерства здравоохранения Российской Федерации», г. Пермь, atamanov_vm@mail.ru

Бабарыкина Надежда Евгеньевна, аспирант кафедры практической психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», преподаватель кафедры права Пермского филиала ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Пермь, Babarikina-nadya@mail.ru

Балин Виктор Дмитриевич, доктор психологических наук, профессор кафедры медицинской психологии и психофизиологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», г. Санкт-Петербург, viktorbalin@yandex.ru

Богомыжкова Оксана Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной психологии Института психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, Bogomyagkova.o@pspu.ru

Бронников Владимир Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой физической культуры и здоровья с курсами медико-социальной и физической реабилитации ФГБОУ ВО «Пермский государственный медицинский университет имени академика Е.А. Вагнера» Министерства здравоохранения РФ; директор-врач КГАУ «Центр комплексной реабилитации инвалидов», г. Пермь, info@rehabperm.ru

Вартанова Ирина Ивановна, кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник факультета психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», г. Москва, iivart@mail.ru

Вихман Александр Александрович, кандидат психологических наук, директор Института психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, vixmann@mail.ru

Вихман Галина Юрьевна, аспирант кафедры практической психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, galina-vih@yandex.ru

Волкова Елена Вениаминовна, доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии способностей и ментальных ресурсов им. В.Н. Дружинина ФГБУН «Институт психологии Российской академии наук», г. Москва, volkovaev@mail.ru

Волкова Наталья Эдуардовна, аспирант факультета психологии ФГБОУ ВО «Государственный академический университет гуманитарных наук», г. Москва, nats29@mail.ru

Волочков Андрей Александрович, доктор психологических наук, профессор кафедры практической психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г.Пермь, volochkov57@mail.ru

Воронова Елена Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, elenavoronova_12@mail.ru

Вяткин Бронислав Александрович, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, старший научный сотрудник Института психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, bronislav.vyatkin@gmail.com

Гильманов Сергей Амирович, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет», г. Ханты-Мансийск, gilmanovsa1109@gmail.com

Голованова Надежда Филипповна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», г. Санкт-Петербург, nf_golovanova@mail.ru

Горобец Татьяна Николаевна, доктор психологических наук, профессор, зав. отделом проблем и приоритетов социальной сферы Научно-исследовательского института технической эстетики ФГБОУ ВО «Московский технологический университет», г. Москва, epyfis@mail.ru

Гурова Ольга Валерьевна, преподаватель ФКОУ ВО «Пермский институт ФСИН России», г. Пермь, ovgurova@yandex.ru

Дерманова Ирина Борисовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и дифференциальной психологии ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», г. Санкт-Петербург, dermanova@mail.ru

Доронина Вера Феликсовна, магистрант философско-социологического факультета ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Пермь, Vf_doronina8@mail.ru

Дорфман Леонид Яковлевич, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Пермский государственный институт культуры», г. Пермь, dorfman07@yandex.ru

Дудникова Татьяна Александровна, студентка 4 курса факультета психологии ФГБОУ ВО «Государственный академический университет гуманитарных наук», г. Москва, keeperrain@yandex.ru

Зарипова Лина Зефаровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Пермь, linochka03@gmail.com

Жданова Светлана Юрьевна, доктор психологических наук, зав. кафедрой психологии развития, директор Центра психолого-педагогической помощи ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Пермь, svetlanaur@gmail.com

Исаева Анастасия Николаевна, старший преподаватель кафедры психологии личности, заместитель руководителя департамента психологии факультета социальных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», г. Москва, aisaeva@hse.ru

Калинина Ксения Вячеславовна, студентка 1 курса магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», г. Ижевск, kseniyakalinina9225@yandex.ru

Калугин Алексей Юрьевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, kaluginau@yandex.ru

Кандалина Анастасия Александровна, бакалавр психологии, ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Пермь, nastia266@mail.ru

Капцов Александр Васильевич, кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии управления ЧОУ ВО «Самарская гуманитарная академия», avkaptsov@mail.ru

Карпов Анатолий Викторович, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, декан факультета психологии, зав. кафедрой психологии труда и организационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Anvikar56@yandex.ru

Князев Владислав Анатольевич, бакалавр психологии, ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, kniaz1818@yandex.ru

Кондаурова Ольга Петровна, кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», г. Ижевск, 888oeolala@mail.ru

Коптева Наталья Васильевна, доктор психологических наук, профессор кафедры практической психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, kopteva@perm.ru

Копылов Андрей Александрович, студент 2 курса магистратуры Института психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, izida100@gmail.com

Котлярова Любовь Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», г. Москва, Lnkot-konf@yandex.ru

Краева Виктория Сергеевна, бакалавр психологии, ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Пермь, victori.kraeva@gmail.com

Крюкова Елена Аркадьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, krjukova@inbox.ru

Леонов Николай Ильич, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой социальной психологии и конфликтологии Института педагогики, психологии и социальных технологий ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», г. Ижевск, nikolasleonov@rambler.ru

Маркелов Владимир Вениаминович, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор кафедры спортивных дисциплин ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, markvv@rambler.ru

Маркова Елена Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, заместитель декана факультета психологии по научной работе, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, mark_ev@mail.ru

Мельчакова Наталья Сергеевна, студентка 2 курса магистратуры Института психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, drnatalya@mail.ru

Мельчакова Юлия Сергеевна, студентка 5 курса факультета психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, St_melchakova@mail.ru

Меньшикова Ольга Александровна, заместитель директора ГКУПК «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи», г. Пермь, olga.menshikova17@yandex.ru

Миронов Игорь Петрович, психолог Управления социальной и внеучебной работы ФГБОУ ВО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», г. Пермь, ipmironov@yandex.ru

Митрофанова Елена Николаевна, старший преподаватель кафедры практической психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, alenafox27@mail.ru

Мишкевич Арина Михайловна, преподаватель кафедры психологии развития ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Пермь, ArinaMishkevich@ya.ru

Морозова Елена Игоревна, соискатель ФГБУН «Институт психологии Российской академии наук», г. Москва, ladyl@mail.ru

Носкова Мария Андреевна, студентка 4 курса Института психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, anro.maria@yandex.ru

Останина Тамара Алексеевна, педагог-психолог МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 61», г. Ижевск

Первошиков Павел Викторович, заведующий отделением медицинской реабилитации ГАУЗ ПК «Городская клиническая больница № 4», г. Пермь, paper197@rambler.ru

Печеркина Анна Викторовна, психолог Центра психолого-педагогической помощи, ассистент кафедры психологии развития ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Пермь, pecherkina.a@gmail.com

Пономарева Ирина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», г. Челябинск, Ivp-csu@yandex.ru

Пономарева Александра Владимировна, выпускница ФГБОУ ВО «Казанский государственный медицинский университет», г. Казань, absolem2712@yandex.ru

Попова Варвара Владимировна, старший преподаватель кафедры теоретической и прикладной психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, varvarapopova@yandex.ru

Праздникова Дарья Владимировна, педагог-психолог МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 61», г. Ижевск, Prazdnikdarya34@gmail.ru

Пузырёва Любава Олеговна, старший преподаватель кафедры психологии развития ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Пермь, puzireva.l@gmail.com

Разина Татьяна Валерьевна, доктор психологических наук, доцент, заместитель директора по воспитательной и научной работе филиала ОАНО ВО

«Московский психолого-социальный университет» в г. Ярославле, razinat@mail.ru

Распопин Евгений Владимирович, кандидат психологических наук, ведущий аналитик Межрегионального отдела психологической работы ГУФСИН России по Свердловской области, г. Екатеринбург, ev73@mail.ru

Романова Диана Викторовна, аспирант ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», г. Ижевск, dianavictoro@yandex.ru

Русалов Владимир Михайлович, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории психологии способностей и ментальных ресурсов им. В.Н. Дружинина ФГБУН «Институт психологии Российской академии наук», г. Москва

Русских Ольга Александровна, медицинский психолог ГАУЗ ПК «Городская клиническая больница № 4», г. Пермь, OlgaRusskih2304@mail.ru

Самбикина Оксана Семеновна, кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой теоретической и прикладной психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, Sambikina-oksana@yandex.ru

Сизова Яна Николаевна, преподаватель кафедры психологии ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», г. Челябинск, Sizova159@yandex.ru

Скорынин Андрей Александрович, студент 2 курса магистратуры Института психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, skorinin@rambler.ru

Скурыгин Матвей Александрович, студент 4 курса Института психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, matvey1515@yandex.ru

Слободчикова Наталья Юрьевна, студентка 2 курса магистратуры Института психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, tusya-79@yandex.ru

Степанова Юлия Владимировна, психолог, выпускница факультета психологии ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», г. Санкт-Петербург, stepanova7.93@mail.ru

Сукманова Анастасия Александровна, студентка 5 курса факультета психологии ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», г. Санкт-Петербург, Chariot7@yandex.ru

Сунцова Яна Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», г.Ижевск, suntsova_yana@mail.ru

Сыпачева Мария Сергеевна, бакалавр психологии, выпускница ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, mariya_sypacheva@mail.ru

Толочек Владимир Алексеевич, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГБУН «Институт психологии РАН», г. Москва, tolochekva@mail.ru

Трунова Екатерина Николаевна, студентка 2 курса магистратуры Института психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, expertkons@ya.ru

Федулова Инна Олеговна, бакалавр психологии ФГБОУ ВО «Государственный академический университет гуманитарных наук», г. Москва, alpagosta@mail.ru

Хотинец Вера Юрьевна, доктор психологических наук, профессор, зав. Кафедрой общей психологии Института педагогики, психологии и социальных технологий ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», г. Ижевск, khotinets@mail.ru

Шакирова Юлия Игоревна, студентка 3 курса магистратуры Института психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, natc26@mail.ru

Шварева Светлана Владимировна, учитель МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 6», г. Лысьва, Пермский край, schvarevasweta@yandex.ru

Шведчикова Юлия Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, psyjulia@yandex.ru

Шумакова Наталья Борисовна, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии одаренности ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», г. Москва, n_shumakova@mail.ru

Щебетенко Сергей Александрович, кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии развития ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Пермь, sergei.shchebetenko@me.com

Щебланова Елена Игоревна, доктор психологических наук, зав. лабораторией психологии одаренности ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», г. Москва, elenacheblanova@mail.ru

Эвнина Ксения Юрьевна, преподаватель кафедры психологии ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», г. Челябинск, psy@csu.ru

Научное издание

XXXII МЕРЛИНСКИЕ ЧТЕНИЯ

СПОСОБНОСТИ. ОДАРЕННОСТЬ. ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ

Материалы Всероссийской научно-практической конференции

(20–21 октября 2017 г., г. Пермь, Россия)

Редакционная коллегия:

Вихман Александр Александрович

Калугин Алексей Юрьевич

Скорынин Андрей Александрович

Дизайн обложки – О.П. Карманова

Технический редактор – Д.Г. Григорьев

ИБ № 819

Свидетельство о государственной аккредитации вуза

№ 0902 от 07.03.2014

Изд. лиц. ИД № 03857 от 30.01.2001

Подписано в печать 30.09.2017. Формат 60 x 90 1/16

Бумага ВХИ. Набор компьютерный. Печать на ризографе

Усл. печ. л. 14,4. Уч.-изд. л. 13,7

Тираж 100 экз. Заказ № _____

Редакционно-издательский отдел

Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

614990, г. Пермь, Сибирская, 24, корп. 2, оф. 71

тел. (342) 238-63-12

e-mail: rio@pspu.ru

Отпечатано с готового оригинал-макета

в ООО «ПК «Астер»

614990, г. Пермь, ул. Газеты «Звезда», 5

тел. + 7(342) 206-06-86

<http://www.aster.print.ru>

Институт
Психологии
ПГПУ

