

ФГАОУ ВПО «СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
ФГБНУ «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ» РАО

# ЛИЧНОСТНЫЙ РЕСУРС СУБЪЕКТА ТРУДА В ИЗМЕНЯЮЩЕЙСЯ РОССИИ

*Материалы  
IV Международной научно-практической  
конференции  
08 – 10 октября 2015 г.*

## **ЧАСТЬ I СИМПОЗИУМ**

### **«СУБЪЕКТ И ЛИЧНОСТЬ В ПСИХОЛОГИИ САМОРЕГУЛЯЦИИ»**

Кисловодск – Москва  
2015

УДК 159.9:331.103.3  
ББК 88.4  
Л 54

Сборник издан при финансовой поддержке РГНФ, проект № 15-06-14039 г

*Редакционная коллегия:*

*В.И. Моросанова, А.В. Бурмистрова-Савенкова, Е.А. Фомина,  
Т.Н. Банищикова*

Л 54                    Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России: материалы  
IV Международной научно-практической конференции (08 – 10 октября 2015 г.)  
// Ч. I: Симпозиум «Субъект и личность в психологии саморегуляции». / Под  
общ. ред. А. В. Бурмистровой-Савенковой, Т. Н. Банищковой и др. – Кисло-  
водск – Москва : ООО Издательский Дом «ТЭСЭРА», 2015. – 152 с.

ISBN 978-5-906061-72-6

ISBN 978-5-906061-71-3

Материалы сборника отражают результаты фундаментальных и прикладных исследований в области психологии саморегуляции. В статьях представлены современные направления исследований психологической регуляции произвольной активности и поведения человека, проблемы регуляции учебной и профессиональной деятельности, освещаются вопросы системного подхода к изучению осознанной саморегуляции как ресурса субъекта труда.

Представленные материалы иллюстрируют широту и многоаспектность новой области современной науки – психологии саморегуляции и вносят вклад в интеграцию психологии с педагогическими, социальными, экономическими науками. Сборник представляет научный и практический интерес для психологов, педагогов, социологов, социальных работников, руководителей организаций, а также для всех тех, кого интересуют актуальные проблемы саморегуляции.

УДК 159.9:331.103.3  
ББК 88.4

ISBN 978-5-906061-72-6

ISBN 978-5-906061-71-3

© СКФУ, 2015

© ООО ИД «ТЭСЭРА», 2015

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Баканов А. С., Зеленова М. Е.</i> Когнитивные ресурсы регуляции деятельности профессионалов . . . . .	5
<i>Божович Е. Д.</i> Связи личностных качеств школьников и проявлений субъектности в учении (к постановке проблемы). . . . .	9
<i>Боровик О. Н., Гавриков В. А.</i> Индивидуальная саморегуляция как фактор снижения проявлений острого и хронического стресса в спорте высоких достижений. 14	
<i>Виленская Г. А.</i> Особенности контроля поведения у младших школьников . . . . .	19
<i>Дементий Л. И., Ащрапова Р. Р.</i> Личностные особенности и волевой самоконтроль осужденных с различной направленностью волевой активности . . . . .	24
<i>Дементий Л. И., Купченко В. Е.</i> Самоконтроль и волевой субъективный контроль как личностные ресурсы формирования личности в ситуации семейного насилия . . . . .	27
<i>Доценко О. Н., Бондаренко И. Н.</i> Вклад регуляторных и эмоционально-личностных факторов в успешность достижения целей в различных учебных ситуациях . . . . .	32
<i>Иванова О. М., Крюкова Т. Л.</i> О противоречивых диспозиционных факторах совладания с повседневным стрессом у муниципальных служащих . . . . .	38
<i>Карпинский К. В., Гижук Т. В.</i> Личностный смысл профессии как детерминанта субъективной картины карьеры . . . . .	43
<i>Качина А. А., Усачев А. П.</i> Жизнестойкость и успешность совладания с профессиональными трудностями . . . . .	48
<i>Корнилова Т. В., Корнилов С. А., Чумакова М. А.</i> Шкалы краткого опросника большой пятёрки (ТІРІ) со свойствами личностной саморегуляции . . . . .	52
<i>Краснянская Т. М., Тылец В. Г.</i> Принципы облачных технологий в ресурсном обеспечении саморегуляции субъекта психологической безопасности . . . . .	56
<i>Титова М. А., Кузнецова А. С.</i> Психологическая саморегуляция функционального состояния преподавателей как фактор профессиональной успешности в условиях пролонгированной инновационной напряженности. . . . .	61
<i>Лысуенко С. А.</i> Саморегуляция личности как одно из условий успешного прохождения ею этапа профессиональной подготовки . . . . .	66
<i>Моросанова В. И., Цыганов И. Ю., Демченко С. В., Пичкур А. Д.</i> Возрастные особенности и динамика развития осознанной саморегуляции у учащихся военного училища . . . . .	71
<i>Моросанова В. И., Фомина Т. Г.</i> Осознанная саморегуляция учебной деятельности как медиатор академической успешности . . . . .	77
<i>Мотовилина И. А.</i> Особенности совладания со стрессом у руководителей с различными стилями управления . . . . .	80
<i>Новикова М. А.</i> Особенности саморегуляции поведения в связях с личностными свойствами «большой пятёрки» и психологической разумностью. . . . .	85
<i>Осницкий А. К., Корнеева С. А.</i> Феноменология саморегуляции и межполушарная асимметрия . . . . .	89

<i>Персиянцева С. В.</i> Особенности соотношения позиции субъекта учения и проявления самостоятельности, саморегуляции в учебном процессе . . . . .	94
<i>Полякова О. Б., Санникова О. В.</i> Специфика взаимосвязи ценностных ориентаций и саморегуляции женщин среднего возраста . . . . .	98
<i>Прохоров А. О.</i> Образ психического состояния в процессе саморегуляции . . . . .	101
<i>Раевская Т. Г.</i> Системы ценностно-смысловой регуляции в структуре позиции субъекта учения . . . . .	105
<i>Родина О. Н., Джафаров Э. А.</i> Эффективность занятий по саморегуляции функционального состояния со студентами-билингвами. . . . .	110
<i>Спивак И. М., Бирюкова Е. Г., Слипка М. И., Черномуров И. Н.</i> Управление стрессом в работе операторов call-центра многопрофильного детского медицинского учреждения . . . . .	115
<i>Татьянченко Н. П.</i> Понятие саморегуляции и её влияние на формирование жизнестойкости военнослужащих . . . . .	119
<i>Тихомирова Е. В., Мозголина А. А.</i> Самоэффективность студентов в период адаптации к вузу . . . . .	123
<i>Филиппова Е. В., Фомина Т. Г., Моросанова В. И.</i> Экспериментальное исследование эффективности программы развития надежности учебных действий учащихся в ситуации экзамена средствами осознанной саморегуляции . . . . .	128
<i>Фомина Т. Г., Ефтимова О. В., Ованесбекова М. Л.</i> Возрастные особенности осознанной саморегуляции младших подростков . . . . .	132
<i>Хлопцев К. И.</i> Осознанная саморегуляция и направленность личности студента в обучении . . . . .	137
<i>Цветкова Л. С., Цветков А. В.</i> Нейропсихологическая модель развития произвольной регуляции поведения у детей . . . . .	142
<i>Яценко Р. В., Абраменко Е. В., Федотова Л. А.</i> Анализ профессиональной деятельности водителей на примере исследования продуктивности внимания .	144
Сведения об авторах . . . . .	148

# КОГНИТИВНЫЕ РЕСУРСЫ РЕГУЛЯЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛОВ

*Баканов Арсений Сергеевич, Зеленова Марина Евгеньевна*  
(ФГБУН «Институт психологии РАН»)

**Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ, проект № 15-07-01861-а**

Проблема принятия решений в трудовой деятельности в связи с повышением эффективности, рациональности и качества труда является важным направлением психологических исследований. Индивидуально-личностные, когнитивные, мотивационные и другие внутренние переменные все чаще рассматриваются как важные ресурсы субъекта труда, позволяющие ему успешно справляться с поставленными задачами и достигать определенных профессиональных целей. Эмпирические исследования неоднократно подтверждали, что внутренние ресурсы индивида стабильно коррелируют с успешностью профессиональной деятельности и преодолением стрессовых ситуаций. По мнению ученых, именно психические свойства и личностные качества во многом определяют функциональную надежность индивида, обеспечивая устойчивую работоспособность как в привычных, так и в экстремальных условиях труда [1, 4, 5, 6 и др.].

Индивидуально-типические особенности саморегуляции поведения и деятельности наиболее активно изучаются в работах, проводимых в русле дифференциального подхода. Основоположниками данного направления процесс осознанной саморегуляции и принятия решений рассматривается как универсальный регуляторный ресурс, включающий систему индивидуальных компетенций человека, позволяющих ему планировать, моделировать и корректировать достижение поставленных целей, опираясь на имеющиеся регуляторные навыки и субъектные качества [8].

В последние годы в психологии труда широкое признание получили теоретические принципы метасистемного подхода, согласно которым метарегулятивная активность субъекта выступает как интегрирующее качество, определяющее взаимосвязи множества системных уровней (психофизиологического, личностного, социально-психологического и др.) и обеспечивает распределение внутренних ресурсов и их использование [5, 7].

Тем не менее, компонентный состав и структура внутренних ресурсов человека, влияние разных групп ресурсов на эффективность саморегуляции деятельности и поведения остается не до конца изученным, а исследования в данном направлении по-прежнему сохраняют актуальность и практическую значимость.

Целью представленной работы явилось изучение эффективности деятельности в зависимости от когнитивно-стилевых особенностей субъекта труда. При постановке задачи мы опирались на исследования А.В.Карпова, В.И. Моросановой, М.А. Холодной и др. ученых, показавших, что индивидуальные стили тесно связаны с процессом принятия решений. Наиболее четко это проявляется в ситуациях с высоким уровнем неопределенности, когда принятие решения требует от исполнителя высокой степени самостоятельности и ответственности [7, 8, 10 и др.]. Активное внедрение систем электронного документооборота в органах исполнительной власти РФ выявило определенные проблемы, связанные с надежностью и эффективностью трудовой деятельности, связанной с использованием таких систем. Ошибки, возникающие при сортировке документов, направление документов в непрофильные подразделения, – все это негативно влияет на сроки реализации важных задач [3]. В связи с этим возникает проблема не только совершенствования автоматизированных систем электронного документооборота, но и подбора кадров, способных эффективно взаимодействовать с такими системами [2].

Представленное экспериментальное исследование проходило с использованием программного комплекса, моделирующего работу сотрудника в системе электронного документооборота. Применялся специально разработанный программный модуль, реализующий функции системы поддержки принятия решений («подсказки») [9]. В ходе поэтапного исследования (с использованием модуля «подсказки» и без него) испытуемый просматривал тексты документов и принимал решение об их сортировке. Затем все участники проходили психологическое тестирование, направленное на выявление когнитивно-стилевых особенностей. Применялись следующие методики: 1. «Включенные фигуры» Г. Уиткина (оценка полезависимости – полнезависимости, индивидуальный вариант); 2. «Свободная сортировка объектов» Р. Гарднера и В. Колги (оценка узо-

сти – широты диапазона эквивалентности); 3. «Сравнение похожих рисунков» Дж. Кагана (оценка импульсивности – рефлексивности как основы когнитивного темпа принятия решения).

Оценка успешности выполнения заданий проводилась с учетом таких показателей, как 1) время чтения текста; 2) коэффициент использования опорных слов; 3) время ответа на вопросы; 4) коэффициент правильности ответа; 5) коэффициент уверенности принятия решения.

Участники исследования: сотрудники ведомств, студенты, аспиранты, преподаватели вузов;  $n = 60$ ; средний возраст – 27 лет. При статистической обработке применялись Т-критерий Стьюдента, U-критерий Манна-Уитни, коэффициент корреляции Спирмена.

Результаты исследования.

1. Эмпирически установлено, что показатели когнитивных стилей имеют множественные взаимосвязи с критериями успешности деятельности. Наибольшее число статистически достоверных взаимосвязей наблюдается между успешностью деятельности по сортировке документов и когнитивным стилем «узкий/широкий диапазон эквивалентности». Анализ коэффициентов корреляций данного стиля с критериями успешности выполнения заданий показал, что чем больше широта диапазона эквивалентности («синтетичность»), тем выше «коэффициент правильности ответов», а также «коэффициент уверенности принятия решения». То есть, «синтетики» по сравнению с «аналитиками» не только лучше справляются с заданиями по сортировке электронной документации и чаще принимают правильные (рациональные, эффективные) решения, но и в большей степени уверены в характере своих действий.

2. Показано, что чем больше показатели «полезависимости», тем больше коэффициент «правильности ответов». «Полезависимые» индивиды, работая с текстом, чаще используют опорные слова, по сравнению с «полезависимыми» испытуемыми. Степень «полезависимости /полезависимости» также связана с «коэффициентом уверенности принятия решения», при этом уровень уверенности в правильности выполнения задания у «полезависимых» индивидов повышается при введении модуля подсказки (выделение «опорных слов»).

3. Установлено, что участники исследования, совершающие

большее число ошибок при выполнении теста Гарднера – Колги («импульсивные») имеют статистически более низкие «коэффициенты правильности ответов» при работе без опоры на выделенные слова. Введение модуля и использование опорных слов во второй серии эксперимента показало, что темп выполнения заданий по сортировке документов у более «импульсивных» участников ускоряется, при этом наблюдается тенденция к снижению качества выполнения заданий.

В целом по итогам эмпирического исследования можно констатировать, что эффективность выполнения заданий по сортировке электронной документации в наибольшей степени связана с таким когнитивным стилем, как «широкий/узкий диапазон эквивалентности». Установлено, что «синтетика» (полюс широты диапазона эквивалентности) лучше справляется с заданиями по классификации текстовых документов по сравнению с «аналитиками» (полюс узости диапазона эквивалентности) и обладают более высокой самооценкой результатов своей деятельности. Превалирование признаков данного когнитивного стиля в системе индивидуальных ресурсов деятельности можно рассматривать как важный индикатор успешности при работе с электронной документацией. Разработанный и используемый в исследовании программный модуль может иметь определенное применение на практике, например, при обучении молодых специалистов в области делопроизводства, а также на курсах переподготовки ведомственных работников.

#### **Библиографический список**

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
2. Баканов А.С., Зеленова М.Е., Алдашева А.А. Когнитивные стили и эффективность работы с документацией // Сборник научных трудов SWorld. Вып. 2. Том 15. – Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2014. – С. 74 – 79.
3. Баканова Н.Б. Использование программно-технических комплексов для повышения эффективности контроля в системах документооборота // «Электросвязь». – 2007. – № 6. – С. 51 – 53.
4. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
5. Дикая Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход). – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – 318 с.

6. Зеленова М.Е. Индивидуальный стиль саморегуляции как внутренний ресурс стрессоустойчивости субъектов трудовой деятельности // Социальная психология и общество. – 2013. – №1. С. 69 – 82.
7. Карпов А.В. Процессы принятия решения в структуре управленческой деятельности // Психологический журнал. – 2000. – Т. 1. – № 1. – С. 48 – 57.
8. Моросанова В.И., Индина Т.А. Регуляторные и личностные основы принятия решений. – СПб; М.: Нестор-История, 2011. – 282 с.
9. Савченко Т.Н., Головина Г.М., Баканов А.С. Учет функциональной структуры деятельности руководителя при проектировании системы поддержки принятия управленческих решений // Психология человека в современном мире / Отв. ред. А.Л. Журавлев, М.И. Воловикова, Л.Г. Дикая, Ю.И. Александров. – М.: «Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – С. 256 – 260.
10. Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. – 2-ое изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.

## **СВЯЗИ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ШКОЛЬНИКОВ И ПРОЯВЛЕНИЙ СУБЪЕКТНОСТИ В УЧЕНИИ (к постановке проблемы)**

*Божович Елена Дмитриевна*  
(ФГБНУ «Психологический институт» РАО)

**Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект № 15-06-10023**

Понятия «личность» и «субъект» в ряде научных источников описываются фактически идентичными (или близкими) по значению терминами. И субъект, и личность характеризуются активностью, инициативностью, целостностью, автономностью, рефлексивностью, способностью к саморазвитию и самосовершенствованию, способностью к выходу за пределы непосредственных связей и событий текущей жизни и т.п. (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова, Л.И. Анцыферова, Л.И. Божович, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев и др.). К.А. Абульханова объяснила возможную причину этого понятийного «пересечения» отсутствием четкого различения сфер исследования, которые она обозначила как «психология субъекта» и «личность как субъект» [1].

Вместе с тем, по многим исследованиям ясно, что понятие особенности личности удается именно через проявления субъектности индивида, а они зависят от уже сформировавшихся (или фор-

мирующихся) структур личности. Как отмечал А.В.Брушлинский, личностные структуры – иерархия мотивов, смыслы, ценности, Я-концепция не могут сами себя реализовать [4]. Именно субъектность обеспечивает развитие этих структур, а они в свою очередь способствуют позитивной динамике субъектности. Напомним в этой связи выражение С.Л. Рубинштейна «семантика поведения» [5]. Субъектность, высвечивающаяся в способах и стратегиях поведения, доступна наблюдению.

В работе Е.А. Сергиенко на материале анализа ряда исследований показано, что общая динамика развития ребенка характеризуется движением от субъекта к личности. Уже в возрасте 1,5 лет ребенок ведет себя с другим как с субъектом, чьи возможности, ограничения, потребности, интенции отличны от его собственных [6]. Принятие субъектности другого становится, видимо, условием развития собственной субъектности. В этот же период зарождаются и первые личностные структуры.

Мы в результате анализа понятий «личность» и «субъект» пришли к следующему их различению. Личность – это образование, в котором объединяются в систему все аспекты отношения человека к Миру и себе: ценности, мотивационная сфера, мировоззрение; самооценка, уровень притязаний. Субъект (субъектность) – специфическая активность личности, позволяющая ей найти пути, стратегии реализации личностных устремлений, следования своим ценностям, поддержания или изменения самооценки и уровня притязаний; наконец, выработки психологических защит и копингов.

Общим психологическим механизмом развития субъекта и личности является внутренняя детерминация поиска собственной позиции и/или форм поведения. Она лежит в основе целостной системы «Личность ↔ субъект», в которой каждое из ее звеньев становится условием и продуктом развития другого, в силу чего система приобретает возможность самодвижения.

Попытаемся проиллюстрировать внутреннюю связь этой системы материалами ранее проведенного исследования. Оно было посвящено другой проблеме, но полученные в нем факты сейчас целесообразно переосмыслить в русле проблематики развития системы «Личность ↔ Субъект».

Предполагается, что существуют связи позиции субъекта учения

и личностных особенностей ученика. Она, по нашей концепции, включает три основных компонента: когнитивный, регуляторный, личностно-смысловой [2], [3]. Сейчас обратимся к регуляторному компоненту, который проявляется в учении, прежде всего, как саморегуляция учеником возникающих у него намерений, планирование и оценка выполнения учебного задания, управление поисковым процессом при решении задачи. Приступая к эмпирической части исследования, мы учитывали, что школа в значительной степени ограничивает «субъектную свободу» ребенка. Поэтому необходимо было создать в эксперименте условия, позволяющие испытуемым максимально использовать возможности самоуправления, саморегуляции.

Эксперимент был построен так. Ученикам VIII и IX классов было предложено выполнить на индивидуальном занятии с экспериментатором новое и трудное задание – вывести правило решения новой для них семантико-синтаксической задачи. При этом сообщалось, что в случае неуспешного его выполнения оценка ставиться не будет. Далее с учениками были оговорены условия работы: а) согласиться или не согласиться выполнять задание каждый может решить сам; отказ от работы не повлечет за собой никаких неприятностей; б) те, кто придут на занятие и начнут выполнять задание, могут в любой момент, по собственному усмотрению, отказаться от дальнейшей работы; в) если на одном занятии не удастся справиться с заданием, можно продолжить его на следующем занятии; продолжать или не продолжать работу – испытуемый тоже мог решать сам; г) обсуждать с экспериментатором результаты своей работы испытуемый мог тоже по собственному желанию. Таким образом, дети получили возможность на протяжении всего эксперимента регулировать собственное поведение. Количественные данные исследования представлены в таблице 1.

Как видим, выразили готовность выполнять сложное задание примерно половина состава испытуемых, а продолжить работу после первых неудач – еще меньше. Но в качестве субъектов учения выступили все – согласие выполнить работу или отказ от нее есть собственный выбор каждого.

Таблица 1 – Распределение показателей самостоятельной регуляции учениками работы над заданием (в абс. ч. и %)

Класс	Показатели хода и результатов работы испытуемых					
	Согласились выполнять задание	Отказались от работы после неудачных проб	Продолжили работу над заданием на следующих занятиях	Обсуждали ход своей работы с экспериментатором	Выполнили задание	
					Успешно	Не успешно
VIII N=40	20 – 50 %	9 – 22,5 %	11 – 27,5 %	8 – 20 %	6 – 15 %	5 – 12,5 %
IX N=39	20 – 51,3 %	4 – 10,3 %	16 – 41 %	5 – 12,8 %	11 – 28,2 %	5 – 12,8 %
Σ=79	40 – 50,6 %	13 – 16,5 %	27 – 34,2 %	13 – 16,5 %	17 – 21,5 %	10 – 12,6 %

Особый интерес вызывают те, кто продолжили работу, несмотря на трудности, которые они испытывали. Почему? Дело в том, что в процесс регуляции поведения включалась антиципирующая рефлексия. У испытуемых в ходе работы возникало переживание возможного успеха («Я чувствую, что смогу», «Кажется, близко решение, только надо немножко догадаться», «Какая-то мысль все ускользает, но я еще приду и посижу над задачкой»). Регуляторный компонент позиции субъекта учения включает эмоциональный прогноз возможного результата деятельности.

В ходе беседы испытуемые по навоящим вопросам экспериментатора находили «тупики» в своих рассуждениях, понимали, когда надо было изменить взгляд на задачу. Им для рефлексивного процесса нужно было сотрудничество с другим – «знающим субъектом». Значит, собственная регуляция поведения и рефлексия на свой мыслительный процесс сочетается с потребностью во внешнем управлении. Казалось бы, это нетипично для подростков. Однако их стремление к эмансипации от взрослого не гасит потребность в сотрудничестве, которая носит уже личностный характер.

В этом же исследовании выявился небезынтересный факт. У некоторых испытуемых даже в случае успешного выполнения задания возникало чувство неудовлетворенности, за которым, условно говоря, стоит гипотетическая «социальная оценка» результатов своей работы. Приведем выписку из протокола.

Испытуемая, отдав свою тетрадь экспериментатору, выжидательно смотрит на него.

Э. Вера, спасибо. Ты мне очень помогла. Ты свободна.

(Вера встает и явно медлит с уходом).

Э. Вера, ты хочешь мне что-то сказать?

И. Да... Нет... то есть да, конечно. Я своей работой недовольна.

Э. Почему?

И. (после непродолжительной паузы) Я думаю, что если дать кому-нибудь такое правило, то человек по нему работать не сможет.

После этого эпизода мы специально задавали испытуемым вопрос, удовлетворены ли они своей работой. Все ответы испытуемых были связаны с возможными реакциями на результаты их работы со стороны других.

Вспомним факт, приведенный Е.А. Сергиенко: ребенок раннего возраста ведет себя с другим как с субъектом, обладающим собственным опытом, возможностями, ограничениями [6]. Как видим, этот факт словно бы получает продолжение в последующих возрастах. Только другим субъектом становится не конкретный человек, а социальная среда в целом или та ее часть, которой предстоит воспользоваться результатами работы испытуемых.

От чего зависит потребность ученика в оценке результатов своей работы и характер самой оценки? Сейчас мы можем ответить на этот вопрос только предположительно. Вероятно, потребность в оценке результатов собственной работы и характер самой оценки – это и есть тот «пункт», в котором пересекаются личностные качества и проявления субъектности. В данном случае в этом «пункте» проявилось такое личностное качество, как критичность по отношению к себе, что связано с одним из фундаментальных личностных образований – самооценкой. Это предположение предстоит проверить в специальных исследованиях, поскольку признать критичность качеством личности можно будет только при условии его устойчивости.

Возвращаясь к проблеме связей личностных качеств с позицией субъекта учения, отметим, что в психолого-педагогической литературе часто упоминаются такие качества личности, как ответственность, самостоятельность, настойчивость и др., но их до сих пор не связывали с позицией субъекта учения. Между тем, именно от них может зависеть характер самой позиции: ее гармоничность /

дисгармоничность, целостность / фрагментарность, устойчивость / неустойчивость, гибкость / косность, динамичность / статичность.

#### **Библиографический список**

1. Абульханова К.А. Идеальность и реальность субъекта // Субъект и личность в психологии саморегуляции / Под ред. В.И. Моросановой – М. – Ставрополь, 2007. – С. 31 – 45.
2. Божович Е.Д. Психодидактические вопросы развития школьника как субъекта учения // Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения / под ред. Е.Д. Божович. М. – Воронеж: МПСИ, НПО «МОДЭК», 2000. – С. 6 – 25.
3. Божович Е.Д. Краткий очерк внешних и внутренних связей позиции субъекта учения как психологической системы (Вместо предисловия) // Позиция субъекта учения как психологическая система / под ред. Е.Д. Божович. – М.: Памятники исторической мысли, 2013. – С. 3 – 12.
4. Брушлинский А.В. О критериях субъектности // Психология индивидуального и группового субъекта. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – С. 9–33.
5. Рубинштейн С.Л. Человек и мир // С.Л. Рубинштейн. Проблемы общей психологии / Отв. ред. Е.В. Шорохова. – М.: Педагогика, 1973. – С. 255 – 285.
6. Сергиенко Е.А. Ранние этапы развития субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – С. 270 – 309.

## **ИНДИВИДУАЛЬНАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ КАК ФАКТОР СНИЖЕНИЯ ПРОЯВЛЕНИЙ ОСТРОГО И ХРОНИЧЕСКОГО СТРЕССА В СПОРТЕ ВЫСОКИХ ДОСТИЖЕНИЙ**

*Боровик Ольга Николаевна, Гавриков Владимир Анатольевич*  
(ФГБОУ СПО «Кисловодское государственное училище (техникум)  
олимпийского резерва»)

В связи с обострившейся спортивной конкуренцией и повышением требований к уровню выступлений спортсменов, роль психологического фактора в этой сфере деятельности становится все более актуальной. Современный спорт требует от спортсменов высокого уровня как технико-тактической, так и психологической подготовки, предъявляет серьезные требования к организму спортсмена, которые выражаются как в больших тренировочных нагрузках, с одной стороны, так и в постоянных стрессах – с другой.

Спортивная деятельность сопровождается высоким уровнем психической напряженности спортсменов, что развивает эмоциональный стресс с негативными последствиями. Поэтому особую значимость для успешной подготовки высококвалифицированных спортсменов приобретает изучение их внутренних психологических факторов.

В данном контексте одним из приоритетов является исследование особенностей саморегуляции и проявлений психоэмоционального стресса у спортсменов, так как спортивные условия стимулируют развитие стресса и актуализируют у спортсмена необходимость регулировать свое эмоциональное состояние и всю деятельность в целом. Несмотря на значительные сдвиги в научной разработке обозначенной проблемы (Б.Б. Величковский, Л.Г. Дикая, В.Г. Самойлов, А.Б. Стрельченко, В.А. Курашвили, О.А. Конопкин, А.Б. Леонова, В.И. Моросанова, А.А. Обознов, А.К. Осницкий и др.), практико-ориентированных исследований по изучению взаимосвязей особенностей саморегуляции и проявлений психоэмоционального стресса у спортсменов крайне мало. В связи с этим, проведение настоящего исследования на базе училищ олимпийского резерва (УОР) как спортивного потенциала страны представляется своевременным и актуальным.

Цель исследования состояла в изучении индивидуальных особенностей саморегулирования, содержания психоэмоционального стресса и характера их взаимосвязей у высококвалифицированных спортсменов – студентов училища олимпийского резерва. В качестве объекта исследования выступили характеристики саморегуляции и психоэмоционального состояния спортсменов, предмета исследования – взаимосвязь особенностей саморегуляции с проявлениями острого и хронического стресса. В качестве гипотезы исследования выступило предположение о наличии взаимосвязей уровня сформированности системы саморегуляции с проявлениями психоэмоционального стресса у спортсменов олимпийского резерва.

В качестве респондентов исследования выступили 30 студентов-спортсменов ФГБОУ СПО «Кисловодское государственное училище олимпийского резерва», отделения легкой атлетики. В исследовании использовался надежный и валидный психодиагностический инструментарий – компьютерная методика А.Б. Леоновой «Методика интегральной диагностики и коррекции стресса» (ИДИКС) и

опросник В.И. Моросановой «Стилевые особенности саморегуляции поведения», диагностирующий общий уровень развития индивидуальной саморегуляции и ее индивидуальный профиль.

Среднегрупповые показатели особенностей саморегулирования студентов-спортсменов отражены в «регуляторном профиле», состоящем из показателей шкал опросника. Результаты исследования показывают высокий общий уровень саморегуляции студентов-спортсменов, что отражает характер требований спортивной деятельности к личности спортсмена высокой квалификации и является предпосылкой успешности спортивной деятельности (таблица 1).

Ведущим регуляторным процессом является «Программирование действий» (8,9) как потребность продумывать способы своих действий для достижения намеченных целей, корректировать их в зависимости от соревновательных и тренировочных результатов. Также значимым в структуре индивидуальной саморегуляции студентов-спортсменов являются показатели по шкале «Оценка результатов» (8,36), что отражает развитость и адекватность оценки себя, результатов своей деятельности, критичное отношение к своим действиям, анализ причин рассогласования полученных результатов с намеченной целью, поиск своих ошибок. Респонденты продемонстрировали невысокие показатели по шкале «Самостоятельность» (5,56). Недостаточная выраженность этого регуляторно-личностного свойства косвенно указывает на значительную роль тренера в деятельности спортсмена и необходимость развития у респондентов такого ресурса, как способность самостоятельно планировать деятельность, контролировать ход её выполнения, критично следовать чужим советам и наставлениям.

Таблица 1 – Среднегрупповые показатели саморегуляции по опроснику В.И. Моросановой

Планирование целей	Моделирование значимых условий их достижения	Программирование действий	Оценивание и коррекция результатов	Гибкость	Самостоятельность	Общий уровень саморегуляции
<b>6,1</b>	<b>6,2</b>	<b>8,9</b>	<b>8,36</b>	<b>6,9</b>	<b>5,56</b>	<b>33,4</b>

Постоянное нахождение спортсменов в условиях психоэмоционального напряжения побудило нас к исследованию связей регуляторного профиля спортсменов с проявлениями острого и хронического стресса по методике ИДИКС А.Б. Леоновой (таблица 2).

Таблица 2 – Корреляционные показатели саморегуляции и компонентов психоэмоционального стресса

		Планирование целей	Моделирование значимых условий их достижений	Программирование действий	Оценивание и коррекция результатов	Гибкость	Самостоятельность	Общий уровень саморегуляции
Острый стресс	Физиологический дискомфорт							
	Когнитивная напряженность			<b>-0,40*</b>	<b>-0,41*</b>			<b>-0,50**</b>
	Эмоциональная напряженность		<b>0,46**</b>					<b>-0,53**</b>
	Трудности в общении				<b>-0,43*</b>			<b>-0,42*</b>
	Затруднения в поведении			<b>0,56**</b>				<b>-0,45*</b>
	Общее самочувствие							
Хронический стресс	Тревога			<b>0,48**</b>		<b>0,46*</b>	<b>-0,43*</b>	<b>0,67***</b>
	Агрессия	<b>-0,37*</b>	<b>0,48**</b>	<b>-0,41*</b>				<b>0,72***</b>
	Депрессия	<b>-0,52**</b>				<b>0,44*</b>	<b>0,54**</b>	<b>0,72***</b>
	Астения			<b>0,50**</b>	<b>-0,40*</b>			<b>0,64***</b>
	Психосоматические реакции			<b>-0,40*</b>	<b>0,51**</b>			<b>-0,57**</b>
	Нарушения сна					<b>0,45*</b>		
Общий индекс стресса ИДИКС		<b>-0,50**</b>	<b>-0,37*</b>	<b>0,47**</b>	<b>-0,37*</b>		<b>0,51**</b>	<b>0,90***</b>

Примечание. \*- $p < 0,05$ ; \*\*- $p < 0,01$ ; \*\*\*- $p < 0,001$

Анализируя результаты исследования, можно проследить характер связей между общим уровнем саморегуляции и общим индексом стресса. Среди характеристик острого и хронического стресса больше всего значимых связей выявлено с общим уровнем само-

регулируемого и программированием действий, что подтверждает результаты группового анализа. Полученные данные показывают, что чем выше показатели саморегулирования, тем ниже негативные проявления психоэмоционального стресса. Таким образом, выдвинутая гипотеза исследования подтвердилась, а полученные данные позволили сформулировать следующие выводы.

1. Индивидуальная саморегуляция спортсмена проявляется в его способности произвольно регулировать сдвиги в эмоциональной, двигательной и внутренней функциональных сферах, в характере самоконтроля поведения.

2. Высокий уровень осознанной саморегуляции достигается у спортсменов за счет повышения всех параметров саморегуляции, но в большей степени – за счет высоких показателей «Программирования» и «Оценки результатов».

3. Развитие саморегуляции и повышение её общего уровня способствует снижению негативных проявлений стресса и может рассматриваться как ресурс личности спортсмена в преодолении спортивных препятствий и трудностей.

Достоверность результатов проведенной работы обеспечивалась использованием комплекса надежных методов исследования, а также применением методов математико-статистической обработки данных. Практическая значимость исследования состоит в изучении индивидуального профиля саморегулирования спортсменов и в разработке рекомендаций тренерам по его учету в преодолении стрессовых нагрузок и достижении результативности спортивной деятельности. Полученные в нашем исследовании результаты являются полезным дополнением в практике научных исследований по заявленному кругу вопросов.

В качестве перспектив дальнейшего изучения рассматриваемой проблемы нам представляется возможным исследование взаимосвязи осознанной саморегуляции спортсменов с характеристиками их когнитивных структур, эмоционального интеллекта.

#### **Библиографический список**

1. Бодров В.А. Психологический стресс: природа и преодоление. –М.: МГУ, 2006. – 528 с.
2. Леонова А.Б. Психодиагностика функциональных состояний человека. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.

3. Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Психологические технологии управления состоянием человека. – М.: Смысл, 2009. – 311с.
4. Моросанова В.И. О методах диагностики надежности психологического саморегулирования соревновательной деятельности // Психологический контроль в системе подготовки спортсменов высокой квалификации. – М.: ВНИИФК, 1994. – 135 с.
5. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека // Психологический журнал. – 1995. – № 4.

## **ОСОБЕННОСТИ КОНТРОЛЯ ПОВЕДЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Виленская Галина Альфредовна*  
(ФГБНУ «Институт психологии РАН»)

**Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект № 15-06-10701**

Данная работа представляет собой начальный этап исследования регулятивной и когнитивной функции субъекта – контроля поведения и модели психического у детей младшего школьного возраста, однако здесь изложены только результаты, касающиеся развития саморегуляции. Исследования показывают, что уровень саморегуляции в детском возрасте достаточно надежно предсказывает жизненные достижения, наличие или отсутствие криминальной истории, вредных привычек, зависимостей. Таким образом, информация о регуляторных возможностях детей на каждом этапе развития позволит адекватно учитывать их при обучении и воспитании, даст возможность коррекции отклонений, что, в свою очередь, позволит предотвратить многие последствия недостаточной саморегуляции во взрослом возрасте. Знание о роли контроля поведения в адаптации детей к школе, о различных вариантах его развития позволит повысить эффективность школьного обучения и улучшить и ускорить саму адаптацию.

На данном этапе в исследовании участвовали 18 детей, учащиеся 1-ых классов школы г. Москвы (средний возраст 7 лет 10 мес., разброс 7 лет 5 мес. – 8 лет 10 мес., 4 девочки).

Для исследования контроля поведения использовались следующие методики:

– когнитивного контроля – методика «совмещенных признаков» (методика В.М. Когана) [8], «Ханойская башня» [10],

– эмоционального контроля – тест тревожности Р. Теммл – М. Дорки – В. Амена [3], модифицированная методика «Азбука настроения» [1]

– контроля действий – ряд проб из нейропсихологической батареи А.Р. Лурия (на серийную организацию движений, реципрокность, воспроизведение ритма) [2].

Для оценки интеллектуального уровня детей использовались «Цветные прогрессивные матрицы Равена» [6].

Результаты по выборке представлены в таблице ниже (таблица 1).

Таблица 1 – Контроль поведения у детей 7 – 8 лет

	Кол-во детей	Меди- ана	25% процен- тиль	75% процен- тиль	Ст.откл.
Матрицы Равенна (баллы)	18	26,5000	22,0000	30,0000	5,3675
Методика Когана (цвет) (сек.)	18	46,5000	38,0000	61,0000	29,1366
Методика Когана (форма) (сек.)	18	64,0000	54,0000	68,0000	20,8947
Методика Когана (совмещение) (сек.)	18	108,0000	98,0000	139,0000	26,2056
«Ханойская башня» (кол-во ходов)	18	11,0000	9,0000	18,0000	21,9828
«Ханойская башня» (время) (сек)	18	111,5000	45,0000	180,0000	105,3949
Коэффициент тревожности (%)	18	35,0000	35,0000	42,0000	7,8234
Наименование эмоций (кол-во ошибок)	18	4,5000	4,0000	8,0000	2,9267
Сортировка эмоций (кол-во ошибок)	18	5,0000	0,0000	8,0000	3,9742
Нейропсихологические пробы (баллы)	18	4,7500	3,0000	5,5000	1,4866

Показатели по тесту Равена соответствуют имеющимся на сегодняшний день нормативным данным [7, 5] – медиана 26,5 баллов,

разброс 17 – 35. Можно также отметить, что дети несколько хуже справлялись с серией В, которая включает не только дифференциацию основных элементов структуры, идентификацию недостающей части, анализ и синтез фигуры, но и нахождение аналогии между двумя парами фигур.

Методика совмещенных признаков В.М. Когана исследует такие компоненты произвольного внимания, как переключаемость, распределяемость, устойчивость и объем внимания. Она предполагает поэтапную рационализацию способа действия, интериоризацию его, что является одним из важных условий и признаков сформированности произвольного внимания.

Методика включала 3 этапа: сортировка карточек по цвету (Т2), сортировка карточек по форме (Т3), раскладка на доске с одновременным учетом цвета и формы карточек (Т4). Фиксировалось общее время выполнения каждого этапа. На данном этапе методика включала только сортировку карточек по различным основаниям, без пересчета, что, возможно, сделало ее чрезмерно легкой для выполнения детьми данного возраста. Ошибки были отмечены только у троих детей, связанные либо с концентрацией внимания (на втором этапе, требующем переключения на нерелевантный прежде признак), либо с его распределением (на последнем этапе, требующем совмещения признаков). Однако результаты могут свидетельствовать о сформированности произвольного внимания, по крайней мере, на базовом уровне.

Задача «Ханойская башня» исходно представляет собой головоломку из трех стержней, на один из которых нанизаны три кольца различного размера, меньшее лежит на большем. Необходимо перенести эту пирамиду за наименьшее число ходов на другой стержень. За один раз разрешается переносить только одно кольцо, причём нельзя класть большее кольцо на меньшее. Эта задача широко используется в исследованиях исполнительных функций (executive functions) для оценки планирования и рабочей памяти. С ней дети справились достаточно успешно, только 2 человека не решили ее, 4 человека решили за минимальное число ходов. В целом, дети довольно быстро понимали принцип решения, в результате медиана количества ходов близка к минимальному значению, однако среднее затраченное время достаточно велико. Опираясь на данные наблю-

дения, можно заключить, что анализ и решение происходили, в основном, во внутреннем плане – как правило, после нескольких не приводящих к успеху ходов, ребенок надолго задумывался, затем проделывал успешные ходы (включающие иногда и ошибочные). Это говорит о достаточно высоком уровне развития планирования, когда оно может осуществляться уже без опоры на внешние, наглядные образы и действия.

Методики, направленные на оценку эмоционального контроля, показали у большинства детей средний уровень тревожности (лишь у трех детей он незначительно превышен) и достаточно хорошие способности к различению и идентификации эмоций. Наибольшие трудности дети испытывали в опознании самодовольства (сложная эмоция, нечасто встречающаяся в повседневной жизни детей) и в различении горя и недовольства (трудности в дифференциации близких эмоций).

Наконец, контроль действий, оцененный при помощи нейропсихологических проб, у детей развит на среднем уровне, при максимально возможном числе баллов 6, медиана составляет 4,75 балла. Наибольшие сложности отмечались у детей при воспроизведении ритма и серийной организации движений (проба «кулак – ребро – ладонь»), т.е. затруднено программирование и переключение с одной последовательности на другую.

Представляют интерес также взаимосвязи между отдельными показателями контроля поведения. Неудивительна связь умения распознавать и классифицировать эмоции ( $r=0.52$ ,  $p=0.03$ ), но неожиданна связь способности к идентификации эмоций и успешности решения задачи «Ханойская башня» (количество ходов) ( $r=0.46$ ,  $p=0.05$ ). Чем лучше ребенок называет эмоции, тем больше ходов он затрачивает на решение головоломки. Возможно, такой эффект является результатом использования различных стратегий, условно их можно назвать «аналитической» и «синтетической». Первая предполагает расчленение ситуации, переработку ее отдельных фрагментов и используется при решении задач, подобных «Ханойской башне», вторая же характеризуется синтезом информации в единое смысловое целое, что наблюдается при восприятии эмоций. В более выраженном варианте это находит свое отражение в факте отрицательной взаимосвязи невербального интеллекта и понимания мен-

тального мира других людей (что включает понимание эмоций) [9, 4].

Наконец, нужно отметить взаимосвязь успешности решения «Ханойской башни» и выполнения нейропсихологических проб ( $r = -0.54$ ,  $p = 0.02$ ). Можно предположить, что такая важная для контроля поведения способность, как способность к программированию, пространственному последовательности проявляется как на уровне выполнения серии движений, так и на уровне решения когнитивных задач.

#### Библиографический список

1. Белопольская Н.Л. Азбука настроений. Эмоционально-коммуникативная игра для детей 4 – 10 лет. – М.: Когито-Центр, 2008.
2. Бизюк А.П. Компендиум методов нейропсихологического исследования. Методическое пособие. – СПб.: Речь, 2005 – 400 с.
3. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. (Ред.). Практикум по возрастной психологии. – СПб.: Речь, 2001. – 694 с.
4. Медведовская Т.А. Способность детей с нарушениями развития понимать ментальные состояния // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. – № 16(40). – С. 436 – 441.
5. Прогрессивные матрицы Равена. Методические рекомендации // Сост. О.Е. Мухордова, Т.В. Шрейбер. – Ижевск, 2011. – 70 с.
6. Равен Дж.К., Равен Дж., Курт Дж.Х. Руководство к Прогрессивным Матрицам Равена и Словарным шкалам. Раздел 1. Общая часть руководства. – М.: Когито-Центр, 1997. – 76 с.
7. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребёнка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб.: Речь, 2005. – 384с.
8. Чупров Л. Ф. Психодиагностический набор для исследования интеллектуальной недостаточности у детей младшего школьного возраста М., ОИМ.RU, 2003.
9. Happé F.G.E. An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults // Journal of autism and developmental disorders. 1994. 24(2). P. 129 – 154.
10. Humes G.E., Welsh M.C., Retzlaff P., Cookson N. Towers of London and Hanoi: Reliability of two executive function tasks // Assessment, 1997, V. 4, N 3. P. 245 – 257.

# ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ВОЛЕВОЙ САМОКОНТРОЛЬ ОСУЖДЕННЫХ С РАЗЛИЧНОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ ВОЛЕВОЙ АКТИВНОСТИ

*Дементий Людмила Ивановна,*  
(ФГБОУ ВПО «Омский государственный университет  
им. Ф.М. Достоевского»)

*Ашрапова Ралина Рифовна*  
(ФКУ «Исправительная колония №7» УФСИН России  
по Омской области)

Длительное пребывание в местах лишения свободы, к сожалению, не всегда способствует формированию положительных черт характера, конструктивных моделей поведения и необходимых навыков для законопослушного образа жизни в силу негативного влияния на осужденных криминальной субкультуры, в которой они находятся. Особенностью этой культуры является пропаганда насилия, агрессия, следование криминальным нормам. Важным признаком, указывающим на положительные изменения личности в условиях заключения, является формирование нормативности в поведении осужденного, проявляющейся, прежде всего, в стремлении к соблюдению правил и порядка в учреждении. Регулярные нарушения требований администрации, наоборот, свидетельствуют о преобладании отрицательного воздействия криминальной субкультуры, сохранении желания вести преступный образ жизни, что способствует дальнейшей деформации личности осужденного.

Позитивные изменения в поведении и личности осужденного, произошедшие в период отбывания наказания, являются важным условием адаптации к социуму после освобождения. Известно, что лица, вышедшие на свободу, особенно после длительного пребывания в местах лишения свободы, сталкиваются с различными трудностями, которые, в свою очередь, вновь «запускают» неконструктивные стратегии поведения: ослабевает контроль поведения, происходит неправильная оценка собственных действий и действий окружающих, как результат, совершаются повторные преступления [3]. Стремление к благоприятным изменениям в собственной личности и поведении требует больших волевых усилий. Важность воли как сознательного регулирования осужденными собственного поведения отмечают многие исследователи: В.Ф. Пирожков, А.Д.

Глоточкин, М.В. Тимашов, А.И. Ушатииков, В.Г. Деев, В.А. Семенов, Н.А. Харина [3, 4, 9, 11, 12] и др.

Воля как высшая психическая функция способствует овладению человеком собственным поведением и различными психическими процессами (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.И. Селиванов, Д.Н. Узнадзе [1, 2, 6, 7, 8, 10]). На значение волевой регуляции в контексте формирования конструктивного поведения осужденных и их позитивных личностных качеств указывает ряд исследователей. Так, А.Д. Глоточкин и В.Ф. Пирожков различают у осужденных положительно направленную (добрую) и отрицательно направленную (злую) волю, так как у осужденных часто деформирована направленность волевой активности. В их поведении и деятельности доминирующую роль играют мотивы, связанные с удовлетворением сиюминутных потребностей, стремлением во всем видеть только личную выгоду, искаженное понимание ответственности [3].

Определяя факторы формирования волевой регуляции осужденных, исследователи отмечают роль режима исправительного учреждения, труда, обучения и коллектива. Режим, устанавливая различные правила поведения, тренирует волю и тренирует способность к управлению собственным поведением. Труд требует волевого напряжения для того, чтобы добросовестно выполнять трудовую деятельность. Обучение способствует развитию волевых качеств, приучая осужденного старательно усваивать материал. В коллективе, в процессе труда и обучения осужденным подчиняются собственные интересы интересам большинства, где он считается с мнением членов коллектива, принимает участие в достижении коллективных целей.

Е.В. Эйдман, К. Левин, Р. Крутчер, А. Кремер, Н. Физер, П.А. Рудик анализируют в контексте саморегуляции значимость таких волевых качеств личности, как настойчивость и самообладание. Настойчивость предполагает неуклонность, вопреки трудностям и препятствиям, в достижении собственных целей, самообладание – власть над самим собой, умение управлять своими действиями, сдерживая отрицательные эмоции и проявляя рассудительность [14].

В нашей работе тестировалась гипотеза о том, что волевой субъективный контроль и самоконтроль личности являются ресурсом

формирования позитивной направленности личности осужденного.

Выборку (N = 46) составили 2 группы по 23 человека, осужденные за особо тяжкие преступления в возрасте от 30 до 45 лет.

Осужденные первой группы характеризуются стремлением следовать требованиям администрации учреждения, наличием поощрений (два и более) и отсутствием нарушений в поведении. Осужденные второй группы имеют взыскания за нарушение порядка в учреждении, демонстрируют сопротивление нормам и правилам, придерживаются криминальных норм, обладают ярко выраженными отрицательными качествами.

Испытуемые заполняли Пятифакторный личностный опросник (Р. МакКрае, П. Коста) [13] и опросник волевого самоконтроля (Зверков – Эйдман) [14].

Сравнение средних значений по шкалам «Большой пятёрки» показало значимые различия между группами только по параметру «аккуратность» ( $U=17,500$  при  $p\leq 0,001$ ), которая наиболее выражена у осужденных 1-й группы, характеризующихся положительно.

При сравнении средних значений по опроснику волевого самоконтроля выявлено, что осужденные 1-й группы в большей степени обладают самоконтролем эмоций, силой намерений и общим уровнем волевого самоконтроля.

Сравнительный анализ исследуемых групп показывает наличие значимых различий по шкале «самообладание» ( $U=52,000$  при  $p\leq 0,05$ ), которое является наиболее выраженным качеством осужденных 1-й группы, характеризующихся положительно. По шкалам «общий индекс волевого самоконтроля» и «настойчивость» значимые различия между группами не обнаружены.

Гипотеза нашего исследования подтвердилась частично.

С целью понимания личностных оснований, способствующих либо препятствующих адаптации осужденных как к условиям тюремного заключения, так и к ситуациям после освобождения, требуются дополнительные исследования компонентов саморегуляции.

#### **Библиографический список**

1. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т.2. Проблемы общей психологии /Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.

3. Глоточкин А.Д., Пирожков В.Ф. Исправительно-трудовая психология. Редакционно-издательский отдел. – Москва, 1974. – 426 с.
4. Деев В.Г., Тимашов М.В. Методика изучения и характеристика волевых проявлений осужденных в условиях ИТУ. – Рязань, 1975.
5. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. – М.: МГУ, 1991. – 141 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – URL: [www.koob.ru](http://www.koob.ru) (7 декабря 2014).
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. 2-е изд. – М.: Учпедгиз, 1946. – 703 с.
8. Селиванов В.И. Волевая регуляция активности личности // Психологический журнал. – Т.3. – № 4. – 1982. – С. 14 – 25.
9. Семенов В.А. Эмоционально-волевые качества осужденных молодежного возраста и психологические особенности их коррекции в ИТУ: Автореферат дис. ... канд. психол. наук. – М., 1991.
10. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. – М.: Наука, 1966. – 451 с. – URL: <http://psystudy.ru>
11. Ушатиков А.И. Психология волевой активности несовершеннолетних правонарушителей. – М., 1985.
12. Харина Н.А. Психологические особенности волевой саморегуляции несовершеннолетних осужденных женского пола: Автореферат дис. ... канд. психол. наук. – Рязань, 2001.
13. Хромов А.Б. Пятифакторный опросник личности: Учебно-методическое пособие. – Курган: Изд-во Курганского гос. университета, 2000. – 23 с.
14. Эйдман Е.В. ВСК. Опросник Волевого Самоконтроля. Техническое Руководство. Версия 3.2, 1986. – 2010. – 40 с.

## **САМОКОНТРОЛЬ И ВОЛЕВОЙ СУБЪЕКТИВНЫЙ КОНТРОЛЬ КАК ЛИЧНОСТНЫЕ РЕСУРСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В СИТУАЦИИ СЕМЕЙНОГО НАСИЛИЯ**

*Дементий Людмила Ивановна, Купченко Виктория Евгеньевна*  
(ФГБОУ ВПО «Омский государственный университет  
им. Ф.М. Достоевского»)

**Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ, проект № 15-16-55011)**

Интерес исследователей к проблеме семейного и школьного насилия обусловлен, прежде всего, необходимостью ее решения с целью предупреждения разрушительных последствий особенно для личностного развития детей и подростков.

К сожалению, приходится констатировать печальные факты: в России насилию в различных его формах подвергается ежегодно до 2 млн. детей и подростков. Насилие над детьми приводит к глубоким личностным и социальным нарушениям; у истоков детских наркомании и алкоголизма, асоциальных поступков, преступлений и нарушений психического здоровья стоят проблемы насилия и жестокого обращения взрослых с ребенком [1, 5, 8].

Целый ряд научных работ посвящен последствиям физического, сексуального и психологического насилия в семье и школе [3, 4, 11, 13]. Сегодня уже нет необходимости доказывать, что разрушительность насилия в отношении личности ребенка и подростка носит «глобальный характер» – уязвимыми в ситуации насилия становятся все сферы личности ребенка – когнитивная, эмоциональная, поведенческая. Насилие, особенно в детском возрасте, является серьезной травмой для личности, поскольку ситуации насилия чаще всего превосходят возможности ребенка, который не способен ни контролировать, ни сколько-нибудь эффективно отреагировать на нее [7, 9, 10]. В концепции травмы П. Левина указывается, что эмоциональное и психологическое насилие является одним из наиболее распространенных источников травматизации личности [12].

В качестве факторов, определяющих силу психической травмы, П. Левин называет индивидуальную значимость травмирующей ситуации для личности, степень ее психологической защищенности и способность к саморегуляции [12].

Способность к саморегуляции, сформированный самоконтроль, по мнению ряда авторов (Р. Баумайстер, Е.В. Эйрман, Л.И. Дементий и др.) лежит в основе симптомокомплекса, обеспечивающего адаптивность личности, в том числе, и к трудным жизненным ситуациям.

В нашей работе была протестирована гипотеза о том, что волевой субъективный контроль и самоконтроль являются личностными ресурсами в ситуациях семейного насилия, ослабляя разрушительное воздействие стрессора (насильственных действий) на личность.

Гипотеза была протестирована на учащихся старших классов школы (выборку составили 86 старшеклассников г. Омска, средний возраст 16 лет).

Методы. В исследовании использовались авторская анкета на

определение насилия в семье, опросник Эйдмана – Зверкова, диагностирующий волевой субъективный контроль [6], опросник Brief Self-Control Scale P. Баумайстера [14], опросник уровня агрессивности Басса – Дарки [2].

На основании результатов авторской анкеты нами были выделены две группы испытуемых – первую составили учащиеся, не подвергающиеся семейному насилию (далее Первая группа), во вторую группу вошли испытуемые, проживающие в семьях со средним или высоким уровнем насилия (далее Вторая группа). Отметим, что в данном исследовании мы не учитывали форму насилия. Если (по результатам самоотчетов) в семье старшеклассник встречался довольно часто хотя бы с одним видом насилия (физического, психологического, эмоционального, экономического) мы относили его ко второй группе.

Результаты исследования. При обработке результатов исследования мы сравнили группы по уровню выраженности самоконтроля. Было обнаружено, что старшеклассники, подвергающиеся насилию, имеют более низкие показатели по шкале самоконтроля. Различия значимы на уровне  $p < 0,005$ .

Данные в сравнительном аспекте по методике Эйдмана-Зверкова представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Показатели самоконтроля в группах подростков, подвергающихся и не подвергающихся семейному насилию

Группы подростков	Средние значения		
	Настойчивость	Самообладание	Волевой субъективный контроль
1 группа (не подвергающиеся насилию)	9,3*	7	16,4
2 группа (подвергающиеся насилию)	7,9	6,4	13,1

Результаты показывают, что показатели настойчивости значительно различаются у подростков сравниваемых групп ( $U = 652$  при  $p < 0,05$ ).

Сравнение групп по показателям методики Басса – Дарки позволило выявить значимые различия по шкале «агрессивность» ( $U = 627$  при  $p < 0,05$ ) и на уровне тенденций по шкалам «враждебность» и «подозрительность».

Далее во Второй группе (подвергающиеся насилию) мы выделили две подгруппы по показателям самоконтроля и волевого субъективного контроля и сравнили их по выраженности агрессивности. Результаты показывают, что враждебность и агрессивность подростков с высоким и низким уровнем волевого самоконтроля значимо отличаются ( $U = 3,5$  при  $p < 0,05$ ,  $U = 4$  при  $p < 0,05$ ). Агрессивность и враждебность выше у подростков с низким уровнем волевого самоконтроля.

Также выявлены достоверные различия по шкале «Враждебность» у подростков с высоким и низким уровнем настойчивости ( $U = 12$  при  $p < 0,05$ ). Враждебность выше у подростков с низкой настойчивостью.

В связи с имеющимися значимыми различиями по шкале «Враждебность» у подростков с высоким и низким уровнем самоконтроля ( $U = 9,5$  при  $p < 0,01$ ) мы можем утверждать, что подростки, имеющие низкие показатели самоконтроля, более враждебны, чем подростки, имеющие высокие показатели выраженности этой черты.

Полученные нами результаты подтверждают выводы других исследователей о разрушительном воздействии ситуации насилия на личность. Психологическими последствиями насилия являются низкая самооценка, неуверенность в себе и, как показывает наше исследование, сниженная способность к саморегуляции, в частности, к самоконтролю и волевому субъективному контролю, повышенная агрессивность, враждебность и подозрительность личности.

Вместе с тем, воздействие травмирующей ситуации в значительной степени зависит от уровня сформированности способности личности к сознательному контролю своих эмоций и поведения. Самоконтроль и волевой субъективный контроль обеспечивают не только адаптивность, но и повышают сопротивляемость личности травмирующим ситуациям.

#### **Библиографический список**

1. Авдеева Т.Г. Психологическая помощь детям – жертвам семейного насилия // Семейная психология и семейная терапия. – 2007. – №1. – С.

2. Агрессия: понятие, подходы, диагностика: Учебно-методическое пособие /Сост. Л.И. Дементий, В.Е. Купченко. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2001. – 28 с.
3. Варга А.Я. Насильники поневоле // Семья и школа. – 1999. – № 11 – 12.
4. Дементий Л.И., Купченко В.Е. Личностные риски и социальные угрозы школьного насилия //Вестник ОмГУ. Серия Психология. – 2015. – №1.
5. Журавлева Т.М., Сафонова Т.Я., Цымбал Е.И. Помощь детям-жертвам насилия. – М.: Генезис, 2006. – 112 с.
6. Зверков А.Г., Эйдман Е.В. Исследование волевой саморегуляции. Психологические методики изучения личности: Практикум. – Москва: Ось-89, 2007. – С. 100 –106.
7. Зиновьева Н. О., Михайлова Н. Ф. Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации. – СПб.: Речь, 2003. – 248 с.
8. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
9. Насилие в семье: Особенности психологической реабилитации. Учебное пособие / Под ред. Н.М. Платоновой и Ю.П. Платонова. – СПб.: Речь, 2004. – 154 с.
10. Хорошенкова А.В. Насилие в семье как социально-психологическая проблема // Семейная психология и семейная терапия. – 2005. – №4. – С. 73 – 90.
11. Green A. A comparison of physical and sexual abuse / The materials of a conference «Child Mental Health and Child Abuse», meeting at Budapest, 1995. Abstract 1 – 8.
12. Handbook of counseling / Ed. by Palmer St., McMahon G. L.: Routledge, 1997.
13. Miller A. For Your Own Good: Hidden Cruelty in Child-rearing and the Roots of Violence. – New York: Knopf, 1991. – p. 471
14. Tangney J. P., Baumeister R. F. & Boone A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72, 271 – 322.

# ВКЛАД РЕГУЛЯТОРНЫХ И ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ ФАКТОРОВ В УСПЕШНОСТЬ ДОСТИЖЕНИЯ ЦЕЛЕЙ В РАЗЛИЧНЫХ УЧЕБНЫХ СИТУАЦИЯХ

*Доценко Ольга Николаевна, Бондаренко Ирина Николаевна*  
(ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»)

**Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ, проект № 15-06-10855**

Ведущие исследователи индивидуальных особенностей саморегуляции (СР) учебной деятельности и ее детерминант признают значимую роль СР в развитии субъектной активности учащихся в процессе достижения учебных целей [4, 11]. Показано, что успеваемость учащихся зависит от уровня развития СР и ее стилистических особенностей [4]. Выявлено влияние на академическую успешность таких личностных особенностей, как мотивация достижения [1], отношение к учению [3]. Выявлено, что эмоции, которые испытывают учащиеся, влияют на их мотивацию, интерес, СР и успеваемость [7]. При этом важно учитывать, что СР, мотивация, отношение к учению, эмоции, возникающие в процессе учебной деятельности в период школьного обучения, не являются относительно устойчивыми личностными характеристиками, а находятся в процессе становления.

Исследование ставит целью выявление взаимосвязей стилевых особенностей СР, мотивации достижений, отношения к учению с академической успешностью и спецификой переживаемых эмоций в различных ситуациях учебной деятельности. Отметим, что современный этап изучения осознанной СР характеризуется повышением интереса к исследованию ее ситуационных проявлений [6].

Изучение влияния негативных эмоций (гнева, тревоги и т.д.) на результаты профессиональной и учебной деятельности является традиционным. Но в последнее десятилетие в организационной психологии появился ряд теоретических и эмпирических исследований, уделяющих значительное внимание позитивным эмоциям [7, 8, 10]. При этом специфика эмоций, переживаемых в различных ситуациях учебной деятельности, их динамика, индивидуальные особенности их регуляции, вклад различных по знаку эмоций в обеспечение академической успешности остаются малоизученной проблемой.

Выборка. В настоящем исследовании приняли участие 88 учащихся гимназии № 1557 (7 и 8 классы).

Методы. 1. Многошкальный опросный экспресс-метод «Стиль саморегуляции учебной деятельности – ССУД-М» (Моросанова, 2013). 2. «Методика определения мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы» (Андреева, Прихожан, 2006). 3. Тест-опросник «Мотивация избегания неудач» (Т. Элерс). 4. Специфика переживаемых в процессе учебной деятельности эмоций изучалась с помощью созданной для этой цели анкеты. Анкета представляет собой списки позитивных и негативных эмоций, переживаемых в различных ситуациях учебной деятельности (при походе в школу утром, при выполнении домашнего задания, до и после выполнения экспериментального задания). Перечень эмоций был составлен на основании результатов исследования эмоциональной регуляции профессиональной деятельности представителей социономических профессий [2]. 5. Академическая успеваемость респондентов регистрировалась в форме итоговых годовых оценок за 2014 – 2015 учебный год.

Результаты. Корреляционный анализ выявил многочисленные взаимосвязи стилевых особенностей СР, познавательной активности (ПА), мотивации достижения/избегания неудач (МД/ИН), мотивационно-эмоционального отношения к учению (МЭОУ) с позитивными и негативными эмоциями в типичных школьных ситуациях: перед приходом в школу утром, при выполнении домашнего задания, перед тестированием и после него.

Позитивные эмоции перед приходом в школу (радость, вдохновение, удовлетворенность) взаимосвязаны с ПА ( $r=.41^{**}$ ,  $r=.22^*$ ,  $r=.36^{**}$ , соответственно). Радость ( $r=.28^*$ ) и удовлетворенность ( $r=.27^*$ ), связаны с МЭОУ; радость, вдохновение, удовлетворенность взаимосвязаны с МД/ИН ( $r=.32^{**}$ ,  $r=.32^{**}$ ,  $r=.25^*$ ). Радостные и удовлетворенные учащиеся готовы использовать и создавать значимые для достижения учебных целей ситуации (моделирование ( $r=.30^{**}$ )) и оценивать полученные результаты ( $r=.24^*$ ). В ситуации выполнения домашнего задания актуальными оказались эмоции радости (взаимосвязана с ПА ( $r=.29^{**}$ )) и с оценкой результатов ( $r=.32^{**}$ ) и удовлетворенности (взаимосвязана с ПА ( $r=.40^{**}$ ), с МЭОУ ( $r=.27^*$ ) и с МД/ИН ( $r=.25^*$ )). Перед выполнением тестового

задания никаких взаимосвязей изучаемых показателей с эмоциями не выявлено. После тестирования получены взаимосвязи эмоции интереса с планированием ( $r=.27^*$ ) и программированием ( $r=.32^{**}$ ); радости с ПА ( $r=.38^{**}$ ), планированием ( $r=.26^*$ ) и гибкостью ( $r=.23^*$ ), вдохновения с планированием ( $r=.24^*$ ), удовлетворенности с ПА ( $r=.32^{**}$ ).

В таблице 1 представлены результаты корреляционного анализа негативных эмоций с вышеназванными показателями. Наиболее значимой оказалась эмоция тоски. Тоска – тяжёлое, гнетущее чувство, отличается выраженным снижением настроения и ухудшением общего самочувствия. Именно она дает наибольшее число взаимосвязей как с показателями СР, так и с показателями мотивации, ПА и МЭОУ. Тревога и злость снижают ПА и МД. Интересно отметить, что в ситуации перед тестированием (высокая неопределенность) тревога и страх тем ниже, чем выше МЭОУ. Чем ниже тоска и злость, тем выше процесс СР – планирование и регуляторно-личностное свойство гибкости. Наибольшее число взаимосвязей негативных эмоций мы обнаружили с процессами моделирования и оценки результатов. И если оценочная функция эмоций не вызывает сомнений, то моделирование значимых для достижения цели условий представлялось ранее скорее интеллектуальным процессом. Важно обратить внимание на тот факт, что позитивные эмоции обнаруживают высоко значимые взаимосвязи с ПА только в ситуации перед приходом в школу, а отрицательные – во всех исследуемых учебных ситуациях (Таблица 1).

Таблица 1 – Результаты корреляционного анализа негативных эмоций, испытываемых в различных ситуациях учебной активности, и показателей СР и мотивации

	Показатели саморегуляции и мотивации						
Ситуация похода утром в школу							
Тоска	-.36	-.25	-.30		-.24	-.34	
Тревога			-.22		-.34		
Злость	-.39	-.31	-.28				
Скука	-.27		-.26		-.28	-.25	
Ситуация выполнения ДЗ							
Тоска	-.41	-.30	-.28		-.31		

	Показатели саморегуляции и мотивации						
Тревога	-.22	-.24			-.38		
Злость	-.40	-.41	-.28			-.25	
Скука	-.30		-.27			-.27	
Страх					-.29	-.28	
Ситуация перед тестированием							
Тоска				-.32			-.31
Тревога	-.24	-.28					
Злость				-.25			-.25
Страх		-.32					
Ситуация после тестирования							
тоска	-.35	-.26			-.25	-.37	-.35
Тревога	-.27						
Злость	-.23						
Скука	-.24			-.27			

*Примечание: 1 – Познавательная активность, 2-Мотивационно-эмоциональное отношение к учению, 3 – Мотивация достижения/избегания неудачи, 4 – Планирование, 5 – Моделирование, 6 – Оценка результатов, 7 – Гибкость*

В результате кластерного анализа (метод k-means) выявлены 4 группы учащихся, различающиеся по регуляторным процессам (планирование, моделирование, программирование, оценка результатов), мотивационным особенностям (ПА, МЭОУ, МД/ИН), выраженности эмоций радости, тоски, тревожности, злости, скуки и страха. В анализ включены эмоции, которые переживают учащиеся, отправляясь утром в школу, так как именно в этом случае эмоции респондентов были наиболее разнообразны. Дискриминантный анализ показал, что факторами, разделяющими учащихся на группы, являются процессы СР (планирование и моделирование), а также низкий уровень тоски и злости (Wilks' Lambda=0,54, p<0,000). Были получены три латентных фактора. Фактор 1 включает в себя ПА, МЭОУ, эмоции тоски и злости с отрицательным знаком. Известно, что в тоскливом состоянии внимание человека сосредоточено на воспоминаниях или на размышлениях о будущем. Возможностям настоя-

щего уделяется гораздо меньше внимания. Таким образом, Фактор 1 включает эмоции тоски и злости с отрицательным знаком (.47 и .47), познавательную активность (.39), эмоцию радости (.38), мотивацию достижений (.36). Он получил название «Позитивная вовлеченность в познавательный процесс». Фактор 2 включает все процессы СР: планирование (.7), моделирование (.53), программирование (.52), оценка результатов (.46) («Саморегуляция»). И Фактор 3 – эмоцию страха с отрицательным знаком – «Отсутствие страха» (–.64).

При анализе значений Фактора 1 для выделенных групп учащихся обнаружено, что в группах 4 и 1 они положительные, а в группах 2 и 3 – отрицательные. Анализ академической успешности в группах показал, что учащиеся групп 4 и 1 являются более успешными в сравнении с учащимися групп 2 и 3. Учащиеся групп 4 (N = 15) характеризуются профилем с преобладанием процесса моделирования и оценки результата (типичный профиль 2) [5], отличаются высокой познавательной активностью и мотивацией достижения. В утреннем настроении преобладает радость, выраженность всех негативных эмоций – самая низкая среди групп.

При средней познавательной активности учащиеся группы 1 (N = 25) имеют высокий уровень процессов планирования и программирования (типичный профиль 1) [5]. В их эмоциональном профиле преобладают эмоции страха и тоски, а эмоция радости не ярко выражена.

Успешность учащихся группы 2 (N = 26) обеспечивается эмоциональной устойчивостью и мотивацией достижения при низком уровне саморегуляции (гармоничный профиль) [5].

Учащиеся группы 3 (N = 16) показали сниженные академические результаты, что объясняется их низкой познавательной активностью, мотивацией и сниженной саморегуляцией (типичный профиль 1) [5]. Они отличаются самой низкой выраженностью радости и самой высокой выраженностью всех негативных эмоций.

В результате исследования подтвердилось предположение, что эмоциональная регуляция взаимосвязана с отдельными процессами саморегуляции и вносит существенный вклад в достижение учебных целей. Полученные данные обладают практической ценностью, позволяя школьным психологам и педагогам оказывать помощь учащимся и их родителям.

## Библиографический список

1. Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Особенности мотивации достижения и учебной мотивации студентов, демонстрирующих разные типы академических достижений (ЕГЭ, победы в олимпиадах, академическая успеваемость). Психологические исследования. – 2012. – Т. 5. – № 24. – URL: [http:// psystudy.ru](http://psystudy.ru)
2. Доценко О.Н., Бондаренко И.Н. Эмоциональная регуляция при разных уровнях профессиональной успешности // Психология психических состояний: актуальные теоретические и прикладные проблемы. Материалы Второй Всероссийской научной конференции. Казанский федеральный университет. 14 – 16 ноября 2013 г. Часть II. Казань, 2013, – С. 26 – 31.
3. Моросанова В.И., Цыганов И.Ю., Ванин А.В., Филиппова Е.В. Взаимосвязь мотивации и осознанной саморегуляции учения // Психологические исследования. – 2012. – Т.5. – №24. – С. 5. – URL: <http:// psystudy.ru>
4. Моросанова, В.И. Взаимосвязь регуляторных, интеллектуальных и когнитивных особенностей учащихся с математической успешностью / В.И. Моросанова, Т.Г. Фомина, Ю.В. Ковас // Психологические исследования. – 2014. – Т. 7. – № 34. – С. 11. – URL: <http:// psystudy.ru>
5. Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ). Руководство. – М.: Когито-Центр, 2004.
6. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Роль осознанной саморегуляции в организации внешних и внутренних ресурсов достижения учебных целей // Мир образования – образование в мире. – 2014. – № 2.
7. Fredrickson B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*. 56, Issue 3. P.218.
8. Luthans, F., Youssef, C.M. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management*, 33, 321 – 349.
9. Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulate learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91 – 105.
10. Schaufeli, W.B., Bakker, A.B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293 – 315.
11. Zimmerman, B. J., Schunk, D. H. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. Springer-Verlag Publishing.

## **О ПРОТИВОРЕЧИВЫХ ДИСПОЗИЦИОННЫХ ФАКТОРАХ СОВЛАДАНИЯ С ПОВСЕДНЕВНЫМ СТРЕССОМ У МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ**

*Иванова Оксана Михайловна, Крюкова Татьяна Леонидовна  
(ФГБОУ ВПО «Костромской государственной университет  
им. Н.А. Некрасова»)*

**Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ, проект № 15-06-44004**

Муниципальная служба как специфический вид деятельности, затрагивающий публично-правовые отношения и оказывающий большое влияние на эффективное ведение общественных дел местного значения, актуализирует проблему изучения муниципальных служащих как особой социальной группы, в которую входит около трети всех чиновников России.

Проблема стресса и копинга в сфере муниципальной деятельности практически не изучена. В основном она затрагивается в работах, касающихся экстремальных ситуаций в деятельности «муниципалов», а также исследований в области их психического здоровья. Исследования в сфере изучения копинга госслужащих как более широкого класса чиновников также недостаточны.

Особое положение служащих в качестве трансляторов власти на местах, некой прослойки между государством и населением, обостряет социальную актуальность изучения диспозиционных факторов – индивидуально-личностных характеристик, влияющих на их эмоциональное состояние.

Реформа местного самоуправления передала на местный уровень значительную часть полномочий, ранее исполняемых районными властями. Нехватка ресурсов для их реализации выступает ключевой проблемой в исполнении возложенных на муниципалитеты обязанностей. Помимо этого, 42 % из 90 опрошенных служащих подчеркнули, что объем выполняемой работы обычно «превышает» отведенное на это время («иногда превышает» – 43 %, «редко превышает» – 15 %). Решение некоторых задач по-прежнему остается вне компетенций местной власти, что трактуется жителями как нежелание служащих работать. Вместе с тем, законодательство обязывает муниципального служащего проявлять корректность в обращении с гражданами и не допускать конфликтов на рабочем месте.

Целью нашего исследования является определение тех индивидуально-личностных черт, которые обеспечивают наиболее эффективное социальное взаимодействие служащих с клиентами, выступая при этом факторами стресс-копинга на рабочем месте либо для самих служащих, либо для их клиентов. Физические и психологические проявления стресса могут быть связаны с объемом ответственности за выполняемую работу, с рабочей нагрузкой субъекта. Он грозит нарушениями здоровья и жизненного стиля (life style) в целом [4]. Совладание понимается нами как целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту справиться со стрессом способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, через осознанные стратегии действий [1].

Деятельность чиновника связана с защитой общественных интересов в целом и человека как отдельной личности. Эмпатия как сопереживание, способность принимать чужую точку зрения может быть рассмотрена и как важное качество личности, и как копинг-ресурс, позволяющий четко оценить проблему другого человека и выработать больше вариантов ее решения. К этой же категории черт относится и важнейшая составляющая жизненного стиля человека по А. Адлеру – социальный интерес. Характерной особенностью муниципальной деятельности является существенная ответственность за социальные последствия принимаемых решений. По Адлеру, к действиям человека побуждает врожденный социальный инстинкт (интерес), который заставляет отказываться от эгоистических целей ради целей сообщества. Он реализуется через подчинение личных потребностей делу социальной пользы, способность принимать участие в других людях. Социальный интерес – ключ к успеху субъекта в решении жизненных проблем. Выраженность социального интереса по Адлеру – критерий оценки психического здоровья индивида [3, 2].

Мы предполагаем, что продуктивность способов совладания муниципальных служащих связана и, возможно, зависит от таких личностных качеств, ориентированных на социальное взаимодействие, как эмпатия и выраженный социальный интерес. В ходе исследования мы проверяли рабочую гипотезу о том, что самоэффективность субъекта в контексте профессиональной деятельности связана с его выбором продуктивных стратегий совладания в напряженной ситуации на рабочем месте.

В нашем эмпирическом исследовании приняли добровольное участие 50 женщин со стажем работы на муниципальной службе более 3-х лет.

Методы: интервью; Шкала стресса на рабочем месте (Professional Life Stress Scale (PLSS)) Д. Фонтаны (1989) в адаптации Т.Л. Крюковой, О.А. Екимчик, О.А. Ковалевой, 2010; Опросник способов совладания (WCQ) Р. Лазаруса, С. Фолкман (1988) в адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтык, М.С. Замышляевой, 2003; шкала самооффективности Р. Шварцера, М. Ерусалема в адаптации В. Ромека, 1996; опросник диагностики способности к эмпатии А. Мехрабиана и Н. Эпштейна, 1972; шкала социального интереса А. Адлера SIS (Crandall J.E.), 1991.

Приведем некоторые результаты. Изучая виды профессионального стресса муниципального служащего, мы выяснили причины неудовлетворенности своей работой, а также ее позитивные стороны. Более половины служащих отметили в качестве отрицательных факторов негативное отношение к местной власти у жителей (63 %), невежливость посетителей (55 %) и конфликты, связанные с приемом населения (51 %). Наиболее привлекательными чертами выступили: гарантия стабильной занятости (74 %), желание принести пользу обществу (71 %) и стремление полнее реализовать свои способности (60 %). В качестве ведущего стрессора чаще обозначали боязнь собственной некомпетентности, субъективно недостаточную скорость в решении профессиональных задач, боязнь не справиться с текущей нагрузкой. Муниципальные служащие подчеркивали, что ситуация трудности решения профессиональной задачи переживается глубоко и длительно, что подтверждает наличие стрессогенных переживаний у участников выборки, а также может интерпретироваться как проявления личностной самооффективности и других параметров самоотношения.

В целом по выборке зафиксирован умеренный уровень стресса ( $m = 17,92$ ): большинство служащих способны совладать с текущим психическим напряжением. Однако для десятой части выборки стресс представляет значительную проблему. Установлена значимая связь между уровнем стресса и копинг-стратегией «бегство». Можно утверждать, что чем выше уровень переживаемого служащим стресса, тем сильнее его поведенческие усилия, направленные

на избегание проблемы. Наоборот, невысокий стресс ориентирует муниципального служащего на проблемно-фокусированные усилия по изменению ситуации, что подтверждает отрицательная значимая корреляция между уровнем стресса и стратегией «планирование решения проблемы». Также выявлена связь между уровнем стресса и «конфронтативным копингом». Очевидно, высокий уровень психического напряжения служащего связан с более агрессивными и напористыми усилиями по изменению ситуации.

Средний уровень самооффективности по группе соответствует «средним» значениям ( $m = 31,38$ ). Выявлена отрицательная связь между уровнем стресса и самооффективностью. «Муниципалы» с низким уровнем самооффективности отмечали, что работа часто вызывает у них беспокойство, пессимистические ожидания от результатов своего труда. Подтвердилось, что высокий уровень самооффективности связан с проблемно-ориентированным копингом, включающим аналитический подход к решению проблемы.

Вторым основным стрессором, выделяемым респондентами, является высокая эмоциональная включенность в состояние посетителя, что, по словам опрошенных, не содействует эффективности решения проблемы. Высокий уровень эмпатии ( $m = 71,62$ ) положительно коррелирует с уровнем ежедневного стресса муниципального служащего. Эмпатия связана с выбором таких копинг-стратегий, как «положительная переоценка», «самоконтроль» и «поиск социальной поддержки». Показатель социального интереса (в нашей выборке он выше среднего:  $m = 8,06$ ) положительно коррелирует с 1) копинг-стратегией «самоконтроль», представляющей усилия по регулированию своих чувств и действий ( $p < 0,01$ ); 2) копингом, ориентированным на поиск социальной поддержки ( $p < 0,05$ ).

В целом для служащих характерен выбор таких копинг-стратегий как «планирование решения проблемы» и «самоконтроль». Менее всего они склонны прибегать к «бегству». По итогам исследования можно сказать, что личностные факторы, ориентированные на социальное взаимодействие, такие, как эмпатия и социальный интерес, существенно связаны с эмоциональным состоянием «муниципала» и его выбором соответствующего копинга. Однако обнаружен противоречивый результат, касающийся самооффективности и социального интереса, полученный методом сравнения

крайних групп. В группе с высоким уровнем социального интереса ( $m = 10 - 13$ ) он отрицательно связан с уровнем самооффективности субъекта ( $p < 0,01$ ). В группе с низким социальным интересом ( $m = 2 - 6$ ) наблюдается высокая отрицательная корреляция между самооффективностью и эмпатией ( $p < 0,01$ ). Получается, что социальный интерес как способность интересоваться другими людьми и принимать в них участие не связан с убеждением служащего в том, что он способен контролировать ситуацию как профессионал. Полученная амбивалентность может говорить о противоречивых представлениях субъекта о себе и своей работе: для него в работе возможно либо участие и сочувствие к людям, либо собственные успехи вопреки сочувствию. Оба качества не взаимодействуют и мало сочетаются друг с другом, что, видимо, является источником внутреннего стресса. В интервью работники отмечают, что чувствуют беспомощность и бессилие помочь всем и во всем.

В дальнейших исследованиях планируется прояснить: могут ли и почему данные качества сосуществовать в деятельности служащих как на работе, так и в жизни. Восприятие себя эффективным профессионалом также оказывает значительное влияние на продуктивное эмоциональное состояние муниципального служащего.

#### **Библиографический список**

1. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: монография. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010.
2. Сидоренко Е.В. Терапия и тренинг по Альфреду Адлеру. – СПб.: Речь, 2002.
3. Adler, A. (1927). *Understanding Human Nature*. – NY: Garden City Publ.
4. Cartwright, S., Cooper, C.L. *Coping in Occupational Settings / Handbook of Coping: Theory. Research. Applications / Ed. by M. Zeidner, N. Endler, N.Y.: Wiley & Sons. 1996. P. 202 – 220.*

## ЛИЧНОСТНЫЙ СМЫСЛ ПРОФЕССИИ КАК ДЕТЕРМИНАНТА СУБЪЕКТИВНОЙ КАРТИНЫ КАРЬЕРЫ

*Карпинский Константин Викторович, Гижук Татьяна Васильевна*  
(Гродненский государственный университет имени Янки Купалы,  
Республика Беларусь)

**Работа выполнена при поддержке гранта БРФФИ Г15М-139 от 04.05.2015 г.**

С позиции субъектного подхода карьера выступает формой организации профессиональной жизни в виде долговременного, внутренне последовательного и преемственного процесса реализации профессиональных ценностей, мотивов и целей личности. Реальная диахроника карьеры охватывает линии изменения внешних (должностные перемещения) и внутренних (события профессионально-личностного саморазвития человека) условий профессиональной жизни.

Состав и строение системы саморегуляции карьеры в принципиальных чертах повторяют универсальную структурно-функциональную «архитектонику» осознанного саморегулирования произвольной активности человека [4, 6]. Важным компонентом, определяющим сформированность и функциональность системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека, является модель значимых условий. В процессе моделирования значимых условий карьеры формируется «субъективная картина карьеры» (СКК) – психический образ лично значимых и профессионально важных событий и условий карьерного развития личности в их детерминационных (причинных и целевых) взаимосвязях. СКК является частью субъективной картины жизненного пути (СКПЖ).

Можно предположить, что подобно тому, как строение и архитектура СКЖП определяется смыслом жизни [3; 7], СКК во многом обусловлена личностным смыслом профессиональной деятельности. В каждый момент времени профессиональная деятельность может способствовать либо препятствовать продуктивной реализации конкретной смысловой необходимости, ввиду чего следует разводить две базовых модальности ее личностного смысла: позитивную и негативную, которые, вступая в противодействие, могут

породить конфликтный смысл [2]. Кроме этого, при определенных обстоятельствах возможно отчуждение профессиональной деятельности от смыслопорождающих аспектов индивидуальной и общественной жизни, в результате чего личность переживает свою профессиональную деятельность как бессмысленное занятие, которое выполняется только лишь в силу внешней обязанности.

Исследование проводилось при поддержке гранта БРФФИ Г15М-139 от 04.05.2015 г. «Психологические факторы повышения профессиональной успешности учителей в условиях оптимизации общего среднего образования Республики Беларусь».

Выборка и методики эмпирического исследования. Предположение о том, что личностный смысл профессиональной деятельности выступает детерминантой содержательных и структурно-функциональных свойств СКК педагога выступило гипотезой эмпирического исследования, проведенного на выборке 647 педагогов.

Сбор эмпирических данных производился с помощью следующих методик. 1. Метафоры профессиональной деятельности (МПД) – стандартизированный личностный опросник, предназначенный для выявления личностного смысла профессии [2]. Опросник МПД включает 3 шкалы: шкала «Отчуждение профессии» позволяет оценить общий уровень осмысленности профессиональной деятельности, шкалы «Увлечение профессией» и «Разочарование в профессии» способствуют распознаванию присущего испытуемому виду личностного смысла профессиональной деятельности. 2. Оценивание пятилетних интервалов карьеры (ОПИК) – модифицированный вариант методики А.А. Кроника и Е.И. Головахи «Оценивание пятилетних интервалов» (ОПИ) [5]. ОПИК направлена на выявление следующих диагностических показателей: ожидаемая продолжительность карьеры, профессионально-психологический возраст, реализованность карьеры, коэффициент своевременности, насыщенность значимыми событиями СКК, профессиональный оптимизм. 3. Каузометрия профессиональной карьеры (КПК) – модификация каузометрического психобиографического анализа, разработанного А.А. Кроником и Е.И. Головахой [5]. КПК позволяет выявить следующие показатели СКК: профессионально-психологический возраст, коэффициент своевременности, мотивационная насыщенность СКК, целеустремленность, рациональность, страте-

гичность, уверенность, индекс негативности, индекс позитивности, конфликтность, коэффициент многослойности.

Анализ и интерпретация результатов эмпирического исследования. Опросник МПД позволил дифференцировать испытуемых на 4 группы: 1) переживающих бессмысленность профессиональной деятельности; а также обладающих 2) позитивным, 3) негативным 4) конфликтным видом личностного смысла. На основании данной группировки был проведен дисперсионный анализ (таблица 2, с. 46).

Для анализа полученных результатов необходимо остановиться на определении функционального оптимума СКК, под которым мы понимаем наиболее эффективное выполнение СКК своих регуляторных функций в контуре процесса осознанной саморегуляции карьеры, способствующих достижению личностью профессиональной успешности. По данным наших предыдущих исследований, оптимальными для достижения профессиональной успешности педагога являются следующие параметры СКК: 1) более длительная ожидаемая продолжительность карьеры ( $M = 55,37$ ); 2) высокая событийная насыщенность прошлого ( $M = 31,96$ ), настоящего ( $M = 8,05$ ) и субъективной картины карьеры в целом ( $M = 57,285$ ); 2) высокий уровень профессионального оптимизма ( $M = 0,01$ ); 3) высокий профессионально-психологический возраст (по ОПИК  $M = 36,63$ , по КПК  $M = 43,57$ ); 4) низкий коэффициент многослойности ( $M = 15,94$ ), указывающий на включенность в СКК событий, близких по степени личностной значимости [1].

По средним значениям в группах испытуемых с различным смысловым отношением к профессиональной деятельности четко прорисовывается закономерность изменения параметров СКК. При переходе от позитивного личностного смысла к конфликтному смыслу, негативному смыслу и, наконец, бессмысленности профессиональной деятельности все отмеченные параметры СКК закономерно отдаляются от своего оптимального профиля.

Проведенный анализ позволяет нам говорить о наличии оптимального, субоптимального и пессимального личностного смысла профессиональной деятельности.

Таблица 2 – Результаты однофакторного дисперсионного анализа

Критерии профессиональной успешности	Критерий Фишера F, p	Средние значения в группах с разным видом личностного смысла				Post hoc сравнения средних значений групп по методу Шеффе, p						
		Б	Н	К	П	Б↔П	Б↔К	Б↔Н	Н↔П	Н↔К	К↔П	
Ожидаемая продолжительность карьеры	F (3; 551) = 9,898 p = 0,000002	51,03	52,06	54,37	55,5	0,000097	0,008514	0,777955	0,001059	0,067182	0,609815	
Насыщенность настоящего значимыми событиями	F(3; 505) = 5,13 p = 0,001671	7,13	7,13	7,55	8,02	0,032269	0,582826	1,0	0,006605	0,443326	0,318980	
Насыщенность прошлого значимыми событиями	F (3; 505) = 6,77 p = 0,000175	23,76	24,87	28,1	31,43	0,003262	0,225750	0,963224	0,002997	0,346273	0,291752	
Насыщенность СКК значимыми событиями	F (3; 505) = 11,44 p = 0,000000	46,37	47,6	54,08	56,73	0,000137	0,010949	0,963968	0,000064	0,012539	0,581485	
Профессионально-психологический возраст	F (3; 505) = 3,94 p = 0,008461	30,27	32,07	33,24	35,77	0,020438	0,423982	0,815024	0,094434	0,882452	0,391944	
Профессиональный оптимизм	F (3; 482) = 2,77 p = 0,041027	-0,20	-0,06	0,004	0,02	0,064260	0,110643	0,408876	0,721994	0,855257	0,995147	
ОПЕК	Индекс негативности СКК	F (3; 472) = 3,19 p = 0,023438	9,57	7,24	5,25	4,32	0,045516	0,145208	0,673494	0,354814	0,684437	0,951814
	Индекс позитивности СКК	F (3; 472) = 4,28 p = 0,005377	89,16	92,76	94,75	95,68	0,010625	0,042399	0,344216	0,398036	0,715597	0,957759
	Конфликтность СКК	F (3; 472) = 4,46 p = 0,004191	-61,7	67,4	-83,29	-73,9	0,320282	0,012645	0,865055	0,727112	0,052703	0,415320
	Стратегичность	F(3; 471) = 3,55 p = 0,014446	58,7	55,95	66,14	58,15	0,999189	0,284165	0,917139	0,931800	0,02862	0,112664
	Уверенность	F (3; 471) = 3,24 p = 0,021969	67,86	69,98	64,68	72,35	0,51180	0,765021	0,920047	0,840535	0,248772	0,028539
	Коэффициент многослойности	F(3; 464) = 6,18 p = 0,000398	22,35	19,89	16,78	15,91	0,002846	0,015815	0,575263	0,066760	0,232050	0,950081
Примечание	Б – бессмысленность, П – позитивный личностный смысл профессиональной деятельности, Н – негативный личностный смысл профессиональной деятельности, К – конфликтный личностный смысл профессиональной деятельности.											

Оптимальным является позитивный личностный смысл, при

котором у субъекта присутствует переживание позитивной значимости собственной профессиональной деятельности. Позитивный личностный смысл способствует формированию субъектного отношения педагога к своей профессиональной жизни, отношения к ней как к карьере – поступательному целенаправленному движению к реализации карьерных целей.

Субоптимальным является конфликтный личностный смысл. Промежуточное положение данного вида смысла объясняется наличием у педагога и негативного, и позитивного личностного смысла.

Пессимальным вариантом является как наличие негативного смысла, так и бессмысленность профессиональной деятельности. Отсутствие статистически значимых отличий по параметрам СКК в группах с негативным личностным смыслом и бессмысленностью вполне объяснимо, поскольку негативное осмысление профессии зачастую сменяется ее полным обесмысливанием, а вместе с этим разочарование стремится перерасти в отчуждение. В случае отсутствия смысла профессиональной деятельности СКК педагога максимально отдалена от своего функционального оптимума.

#### **Библиографический список**

1. Гижук Т.В. Субъективная картина карьеры и профессиональная успешность педагога // *Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы. Сер. 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія.* – 2015 – № 2.
2. Карпинский К.В., Гижук Т.В., Галузо П.Р., Иванов С.А. Новые методы субъектной психодиагностики: коллективная монография. – Гродно: ГрГУ, 2015. – 176 с.
3. Карпинский К.В. Психология жизненного пути личности. – Гродно: ГрГУ, 2002. – 167 с.
4. Конопкин О.А. Функциональная структура саморегуляции деятельности и поведения // *Психология личности в социалистическом обществе: активность и развитие личности.* – М.: Наука, 1989. – С. 158 – 172.
5. Кроник А.А., Ахмеров Р.А. Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. – М.: Смысл, 2003. – 284 с.
6. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. – М.: Наука, 2010. – 519 с.
7. Сурикова Я.А. Особенности внутренней организации субъективной картины жизненного пути личности: ценностно-смысловой аспект // *Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки.* – 2008. – № 2 – С. 30 – 37.

# ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ И УСПЕШНОСТЬ СОВЛАДАНИЯ С ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ ТРУДНОСТЯМИ

*Качина Анастасия Александровна, Усачев Андрей Петрович  
(ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет  
им. М.В. Ломоносова»)*

**Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ, проект № 14-06-00567**

Жизнестойкость определяется исследователями как сознатель-но-регулируемый комплекс личностных ресурсов, позволяющих человеку противостоять трудным жизненным обстоятельствам и экстраординарным событиям [3, 6, 7]. С. Мадди определяет жизнестойкость как комплекс личностных установок и убеждений, которые обеспечивают экзистенциальное мужество и оптимальность стратегий поведения, актуализируемых человеком в критических ситуациях [4, 6, 7].

Как система убеждений, жизнестойкость опосредует, смягчает воздействие стресс-факторов через а) оценку ситуации – убежденность в том, что все происходящее способствует развитию, делает ситуацию менее травматичной, катастрофичной; и б) реакцию и поведение по преодолению возникших трудностей – вовлеченность и активность в любой ситуации позволяет влиять на результат происходящего [6]. Поэтому жизнестойкость можно отнести к факторам личностной регуляции деятельности, опосредующим изменение когнитивной оценки ситуации и выбор наиболее адекватной ситуации модели поведения [3, 5, 6].

Нарушения в механизмах регуляции деятельности отражаются как в показателях ее эффективности, так и признаках дефицита адаптационных ресурсов – развитии состояний сниженной работоспособности и профессионально-личностных деформаций [3].

В этом контексте предметом нашего исследования выступила взаимосвязь жизнестойкости и стратегий совладающего поведения. Основной гипотезой исследования является предположение о том, что жизнестойкость профессионала обеспечивает успешное совладание с профессионально – трудными ситуациями, что ведет к снижению риска развития неблагоприятных функциональных состояний и профессионально-личностных деформаций.

Выборка. В исследовании принимали участие 88 человек, представители двух различных профессиональных групп. Группа «А» – 32 чел., специалисты социономического типа (преподаватели, психологи, бизнес-тренеры), 26 женщин и 6 мужчин в возрасте от 18 до 51 года (средний возраст – 24,5 года), со стажем работы от 3 месяцев до 11 лет (средний стаж работы – 2,3 года). Группа «В» – 56 человек, специалисты технономического типа (инженеры), 15 женщин и 41 мужчина в возрасте от 21 до 60 лет (среднее – 38,9 лет), со стажем работы от полугода до 40 лет (средний стаж – 16,6 лет).

Методики исследования включали: 1) тест-опросник на оценку жизнестойкости (Hardiness Survey, S. Maddi, 1999; русскоязычная адаптация – Д.А. Леонтьев и Е.И. Рассказова, 2006); 2) опросник способов совладания (Way of Coping Questionnaire, R. Lazarus & S. Folkman, 1988; русскоязычная адаптация – Л.И. Вассерман с соавт., 2009); 3) методика «Дифференцированная оценка работоспособности» (А.Б. Леонова и С.Б. Величковская, 2002); 4) опросник «Психическое выгорание» (Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова, 2006).

Следует отметить, что относительно профессиональной деятельности инженеров нерелевантно рассматривать синдром профессионального выгорания в его исходной трактовке [2]. Поэтому проявления синдрома выгорания в данном случае рассматриваются нами как отдельные признаки нарушений в механизмах регуляции поведения и аккумуляции негативных эффектов стресса на личностном уровне.

Результаты исследования.

1. Жизнестойкость и стратегии совладания. У профессионалов обеих обследованных групп были выявлены корреляционные взаимосвязи между показателями жизнестойкости и использованием стратегии бегства – избегания ( $r = -0,480$ ,  $r = -0,346$  при  $p \leq 0,01$  для групп «А» и «В» соответственно).

В то же время, высокая жизнестойкость у специалистов социономического типа связана с частым использованием стратегии планирования решения возникших проблем ( $r = 0,397$ ,  $p \leq 0,05$ ), а в группе инженеров – с редким использованием стратегии принятия ответственности ( $r = -0,332$ ,  $p \leq 0,05$ ).

Анализ подгрупп с разным уровнем жизнестойкости, проведенный отдельно для каждой профессиональной группы, позволил

заклЮчить, что специалисты с высоким уровнем жизнестойкости чаще (по сравнению с группой низкой жизнестойкости) выбирают стратегии планирования решения проблемы и положительной переоценки для совладания с профессиональными трудностями и реже – стратегии избегания и принятия ответственности.

Результаты регрессионного анализа подтвердили значимую взаимосвязь жизнестойкости со стратегией бегство – избегание в обеих группах профессионалов.

2. Жизнестойкость и состояния сниженной работоспособности. Показатель общего уровня жизнестойкости имеет достоверную обратную связь со всеми четырьмя показателями сниженной работоспособности – утомления, монотонии, стресса и пресыщения. Следует отметить, что в группе «А» коэффициент корреляции имеет очень высокие значения (в пределах от  $-0,754$  до  $-0,563$  при  $p \leq 0,01$ ), в то время как в группе инженеров эти связи выражены несколько слабее (в пределах  $r$  от  $-0,496$  до  $0,282$ ). Однако в обеих группах наибольшую связь показатель жизнестойкости имеет с индексом пресыщения и наименьшую – с индексом монотонии.

Результаты регрессионного анализа показали, что в обследованных профессиональных группах компоненты жизнестойкости вносят различный вклад в развитие негативных функциональных состояний. Так, среди компонентов жизнестойкости наиболее значимым предиктором развития состояний сниженной работоспособности у специалистов социономических профессий является низкая вовлеченность, в то время как в группе технических специалистов – низкий контроль.

3. Жизнестойкость и признаки синдрома выгорания. В группе социономических специалистов была выявлена значительная взаимосвязь жизнестойкости и компонентов синдрома выгорания, что подтверждают высокие значения коэффициента корреляции ( $r$  от  $-0,657$  до  $0,464$   $p \leq 0,01$ ). Аналогичные результаты были получены и по группе инженеров – жизнестойкость у них связана с проявлениями как эмоционального истощения ( $r = -0,577$ ,  $p \leq 0,01$ ), так и деперсонализации ( $r = -0,368$ ,  $p \leq 0,01$ ), и редукации личных достижений ( $r = 0,635$ ,  $p \leq 0,01$ ).

Можно предположить, что жизнестойкость является важным личностным ресурсом, предотвращающим развитие профессио-

нально-личностных деформаций не только в профессиях социо-экономического типа, поскольку закрепление негативных эффектов стресса в форме негативных функциональных состояний и устойчивых личностных изменений достоверно связано с низким уровнем жизнестойкости и в группе технических специалистов.

Обобщая полученные результаты, следует отметить ряд общих тенденций, характеризующих взаимосвязь жизнестойкости, состояний сниженной работоспособности и признаков синдрома выгорания у обследованных категорий профессионалов.

Было выявлено, что жизнестойкость связана с такими стратегиями совладания, как планирование решения проблемы, бегство – избегание и принятие ответственности. Профессионал с высоким уровнем жизнестойкости в большей степени ориентирован на преодоление трудностей через целенаправленный анализ ситуации, выработку плана действий с учетом объективных условий и прошлого опыта и в меньшей степени использует в качестве стратегий совладания игнорирование проблемы и избегание негативных переживаний.

Жизнестойкость связана с устойчивостью к развитию негативных функциональных состояний, способностью осуществлять деятельность в трудных ситуациях без существенного риска для психологического здоровья и личностного благополучия. В обеих группах у профессионалов с высоким уровнем жизнестойкости значительно ниже выражены негативные эффекты стресса – состояния сниженной работоспособности и признаки синдрома выгорания.

На наш взгляд, полученные данные свидетельствуют о том, что жизнестойкость как личностный ресурс способствует активному совладанию через расширение репертуара внутренних средств деятельности, а также через изменение субъективного отношения к профессионально трудным ситуациям и нахождение новых смыслов в выполняемой деятельности.

#### **Библиографический список**

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
2. Леонова А.Б., Блинникова, И.В., Капица М.С. Экспериментальная верификация регуляторно-динамической модели стресс-резистентности // Современная экспериментальная психология. В 2-х т. Т. 2. / Ред. В.А. Барбанщиков. – М.: Изд-во ИП РАН, 2011. – С. 263 – 280.

3. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
4. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. – М., Наука, 2012. – 519 с.
5. Рассказова Е.И., Леонтьев Д.А. Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под редакцией Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – С. 178 – 209.
6. Maddi S. R., Harvey R. H., Khoshaba D. M., Lu J. L., Persico M., Brow M. The personality construct of hardiness, III: Relationships with repression, innovativeness, authoritarianism, and performance // Journal of Personality, 2006. V.74. P.575 – 597.

## **ШКАЛЫ КРАТКОГО ОПРОСНИКА БОЛЬШОЙ ПЯТЕРКИ (PIR) СО СВОЙСТВАМИ ЛИЧНОСТНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ**

*Корнилова Татьяна Васильевна, Корнилов Сергей Александрович*  
(ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»),

*Чумакова Мария Алексеевна*  
(ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет»)

**Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ, проект 13-06-00049**

«Большая Пятерка» стала наиболее часто используемой моделью личности в зарубежных исследованиях (см. обзоры: John, Srivastava, 1999; McCrae, Costa, 1999), хотя и не общепринятой в силу упрощенности факторных представлений о личности, что не соответствует другим подходам к анализу личностных структур. Однако необязательно придерживаться этой модели, чтобы видеть хорошую диагностическую силу таких шкал Большой Пятерки, как экстраверсия, согласие (конформизм – в первоначальном варианте), сознательность, нейротизм (эмоциональная стабильность) и открытость новому опыту, которые выделил в 1963 году У. Норман на основе исследования лингвистических описаний личности. А.Г. Шмелев проследил преемственность последовавших психодиагностических средств, в том числе и в кросс-культурном аспекте.

Русскоязычную адаптацию Пятифакторного личностного опросника сделал А.Б. Хромов по опроснику 5PFQ, разработанному

японским исследователем Х. Тсуи на основе исходного варианта МакКрэя и Косты. Адаптированный опросник (выборка более 1000 человек, г. Курган) включил 75 пар противоположных по своему значению высказываний, с помощью которых свойства личности предстали в биполярных шкалах: экстраверсия – интроверсия, привязанность – отделенность, контролирование – естественность (аналог согласия), эмоциональность – сдержанность, игривость – практичность (аналог открытости опыту).

В.И. Моросановой соответствующие шкалы были введены в анализ личностных профилей лиц с разными стилями саморегуляции [4]; в частности, выделены типичные профили, характеризующиеся высокими значениями по шкалам экстраверсия, интроверсия, нейротизм, эмоциональная стабильность. Проведенные исследования позволили утверждать, что именно регуляторно-личностные особенности, а не черты характера или свойства темперамента лежат в основе стилей саморегуляции поведения.

Анализ взаимосвязей деятельностного подхода и динамической парадигмы в психологии [2] лег в основу рассмотрения нами ряда личностных свойств как свойств саморегуляции, хотя и при ином понимании этого конструкта в контексте представлений о динамических регулятивных системах решений и выборов согласно концепции Т.В. Корниловой [3]. Наше предположение о многоуровневой и множественной интеллектуально-личностной регуляции направляло поиск взаимосвязей свойств, наиболее изученных как структурных (здесь нельзя обойти вниманием черты Большой Пятерки) и наименее пока представленных в качестве отражающих именно динамические аспекты личностной саморегуляции.

В 2000-е годы наблюдался новый всплеск интереса к факторам Большой пятерки, в частности, в связи с психометрическими разработками, направленными на создание кратких инструментов для оценки факторов Большой Пятерки [5]. В частности, создание опросника GPI – «Десятипунктный опросник личности» (Ten Item Personality Measure, также названный автором Very Brief Measure of the Big-Five Personality Traits), который представляет собой список из 10 пар прилагательных (по две пары на каждый фактор); испытуемый должен оценить степень своего согласия с каждым из утверждений в контексте их описательности («Я считаю себя ...»)

по 7-бальной шкале. Утверждения подбирались из описаний пяти факторов в уже существующих опросниках Большой Пятерки. О популярности и практической значимости этого опросника свидетельствует тот факт, что исходная статья авторов [5] была процитирована в Google Scholar по крайней мере 2260 раз (по состоянию на 1 июня 2015 г.).

Целями нашего исследования стали апробация опросника ТИРІ и установление связей его шкал со свойствами саморегуляции поведения по опроснику ССП В.И. Моросановой и Мельбурнскому опроснику [1].

Методы. Исследование включало два этапа: 1 этап – анализ конвергентной валидности шкал опросников ТИРІ и Большой Пятерки в варианте А. Хромова; 2 этап – установление связей черт Большой Пятерки со свойствами саморегуляции и особенностями принятия решений (на уровне самосознания личности). Использовались следующие психодиагностические методики: 1) опросник ТИРІ. Для его апробации нами был осуществлен двойной (прямой и обратный) перевод опросника. Культурная и семантическая пригодность пунктов оценивалась на каждом этапе перевода (начальном, обратном и по отношению к финальной версии). Пятифакторная структура подтверждена конфирматорным факторным анализом (СФА) на выборке  $n = 397$  человек (студентов в возрасте от 17 до 51 лет,  $M = 24,69$ ,  $Med = 23$ ,  $SD = 5,59$ , из них 276 женщин, и 121 мужчина); 2) опросник «Стиль саморегуляции поведения» – ССП В.И. Моросановой; 3) Мельбурнский опросник принятия решений – МОПР в адаптации Т.В. Корниловой [1].

Результаты. Оценка конвергентной валидности опросника ТИРІ (оценивалась для  $n = 105$ ) продемонстрировала хорошие показатели связей между аналогичными шкалами опросников ТИРІ и Хромова: от 0,36 (открытость опыту – практичность) до 0,61 (добросовестность – контроль), учитывая общее снижение психометрических показателей для кратких методик [5] (таблица 1).

Как видно из таблицы 1, общий уровень самоконтроля, планирование, моделирование, программирование и оценивание результатов положительно связаны с бдительностью как продуктивным копингом для принятия решений. Аналогичные связи с указанными свойствами саморегуляции прослеживаются для добросовестности

и частично – для эмоциональной стабильности. Экстраверсия положительно связана с моделированием и гибкостью; открытость опыту – также с гибкостью. Согласие отрицательно связано со шкалами саморегуляции (планированием, оцениванием результатов, самостоятельностью, общим уровнем). Открытость опыту связана положительно только с гибкостью и отрицательно – со всеми тремя неэффективными копингами по МОПР.

Таблица 1 – Связь показателей свойств саморегуляции по опроснику ССП с личностными чертами Большой Пятерки (по ТИРІ) и индивидуальными особенностями принятия решений (по МОПР)

ССП	ТИРІ					МОПР			
	ЭВ	СО	ДО	ЭС	ОО	БД	ИЗБ	ПР	СБД
План.	-.10	-.26**	.40**	.26**	-.09	.44**	-.21	-.29*	.09
Модел.	.20*	-.13	.42**	.23*	.14	.36**	-.42**	-.35**	-.33*
Прогр.	.17	.07	.37**	.13	.14	.45**	-.44**	-.62**	-.17
Оцен.	.02	-.20*	.26**	.12	-.10	.37**	-.17	-.36**	-.18
Гибк.	.33**	.15	-.02	.17	.29**	.08	-.39**	-.23	-.19
Сам.	-.07	-.35**	-.03	.03	-.00	-.11	-.07	.17	.14
Общий	.14	-.26**	.44**	.30**	.13	.45**	-.53**	-.49**	-.20

*Примечание.* \* –  $p < .05$ , \*\* –  $p < .01$ , ЭВ – экстраверсия, СО – сознательность, ДО – добросовестность, ЭС – эмоциональная стабильность, ОО – открытость опыту, БД – бдительность, ИЗБ – избегание, ПР – прокрастинация, СБД – сверхбдительность, План. – планирование, Модел. – моделирование, Прогр. – программирование, Оцен. – оценка результатов, Гибк. – гибкость, Сам. – самостоятельность, Общий – общий уровень саморегуляции.

Между собой шкалы ТИРІ и МОПР были связаны следующим образом ( $n = 226$ ): бдительность положительно связана с добросовестностью ( $\rho = 0,24$ ) и отрицательно с согласием ( $\rho = -0,22$ , обе при  $p < 0,01$ ); все остальные шкалы Большой пятерки связаны отрицательно с неэффективными копингами избегания, сверхбдительности и прокрастинации ( $\rho$  от  $-0,12$  до  $0,43$ ).

Обсуждение результатов. С одной стороны, установленные связи позволяют включать бдительность и такие свойства, как добросовестность и эмоциональную стабильность, в систему позитивной

саморегуляции, что дает дополнительные основания рассматривать бдительность в качестве позитивного копинга, а снижение согласия (или привязанности, по Хромову) – как фактор, сопровождающий повышение саморегуляции (частично это относится и к экстраверсии). С другой стороны, если рассматривать свойства саморегуляции в связях с особенностями принятия решений (репрезентированными в самосознании личности), то оказывается, что МОПР дает даже более дифференцированную картину свойств, характеризующих особенности саморегуляции личности.

Наши результаты свидетельствуют о том, что краткий опросник ТИРІ оказывается информативным для прояснения понятия личностной саморегуляции – с точки зрения комплементации представлений о том, как ее свойства связаны со свойствами Большой Пятерки.

#### **Библиографический список**

1. Корнилова Т.В. Мельбурнский опросник принятия решений: русскоязычная адаптация // Психологические исследования. – 2013. – Т. 6. №31(4). – URL: <http://psystudy.ru>
2. Корнилова Т.В. Перспективы динамической парадигмы в психологии выбора // Психологические исследования. – 2014. – Т. 7 (36). – URL: <http://psystudy.ru>
3. Корнилова Т.В. Саморегуляция и выбор в преодолении субъективной неопределенности / Психология саморегуляции в XXI веке / Под ред. В.И. Моросановой. – СПб.: М.: Нестор-История, 2011. – С. 142 – 162.
4. Моросанова В.И. Дифференциальный подход к психической саморегуляции: исследование действий профессионала // Психологический журнал. – 2012. – Т. 33(3). – С. 98 – 113.
5. Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann, W. B. A very brief measure of the big-five personality domains // Journal of Research in Personality, 2003. V. 37(6). P. 504 – 528.

## **ПРИНЦИПЫ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РЕСУРСНОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ САМОРЕГУЛЯЦИИ СУБЪЕКТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ**

*Краснянская Татьяна Максимовна, Тылец Валерий Геннадьевич*  
(ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт»)

Саморегуляция человека рассматривается нами в качестве необходимой субъектной предпосылки обеспечения его психологи-

ческой безопасности. Данная позиция основывается на значимости роли саморегуляции в достижении подконтрольности ему действия разнообразных по модальности внешних и внутренних факторов [2, 5, 9]. В современных исследованиях показано, что возможность человека вовремя мобилизовать (концентрировать, структурировать) имеющиеся и экстренно продуцировать или привлекать новые ресурсы управления (профилактики, локализации, нивелирования, нейтрализации угроз и т.д.) экстремальной ситуацией во многом зависит от его способности сохранять оптимальное равновесие между своей закрытостью и открытостью миру [4, 8]. Доминирование любого из названных состояний при существенном отказе от второго приводит к нарушению психологической безопасности субъекта. Для ее сохранения важно воспроизводить такое соотношение защищенности и развития, которое позволит субъекту актуализировать переживание благополучия, приемлемого по достигаемому уровню для решения его жизненных задач. Очевидно, что для этого он должен уметь адекватно распоряжаться (регулировать) своими познавательными, эмоциональными, волевыми, коммуникативными, мотивационно-потребностными, ценностно-смысловыми и всеми иными ресурсами, допустимыми к использованию в конкретной ситуации [3, 6, 7]. Не являясь врожденной, способность такого рода требует разностороннего по содержанию и достаточного по объему развития в процессе социализации человека [1]. Вместе с тем, как представляется, технологическая сторона использования саморегуляции для обеспечения психологической безопасности субъекта особых (связанных с нарушением безопасности) ситуаций до сих пор остается слабо разработанной.

Допустимость использования принципов облачных технологий для расширения ресурсов саморегуляции субъекта психологической безопасности обеспечивается сходством информационно-коммуникационного пространства, в котором обозначенные технологии получили первичное распространение, и ресурсного поля психологической безопасности личности. Это сходство мы видим в объемности и разнообразии их содержательного наполнения, его высокой динамичности, сензитивности к многофакторному влиянию.

Наличие обозначенных элементов тождественности двух феноменов поддерживает возможность применения принципа рассредо-

точения ресурсов для решения задач, актуальных для обеспечения психологической безопасности личности. Концентрируя свое внимание на особенностях ее ресурсного поля, отметим, что, согласно данному принципу облачных технологий, ресурсы их субъекта находятся как вне, так и внутри него. В полной мере данный принцип применим и к психологической безопасности личности. Вне своего субъекта ресурсы его психологической безопасности могут определяться характером внутрисемейных, производственных, дружеских или любовных взаимоотношений, типом образовательной среды, в которой находится субъект, экономической, политической, правовой атмосферой в стране, эффективностью действия различных организаций и т.д. Внутри субъекта они могут располагаться практически во всех сферах его психики – когнитивной, эмотивной, конативной, коммуникативной, потребностно-мотивационной и т.д. Подобная рассредоточенность, распределенность ресурсов психологической безопасности личности обеспечивает их значительную вариабельность, качественное разнообразие, что поддерживает возможность решения практически любой проблемы, связанной с ее нарушением. Кроме того, обозначенная рассредоточенность ресурсной базы приводит к существенному повышению компенсаторных возможностей психологической безопасности личности. Ограниченность или исчерпанность одной группы ресурсов в соответствии с данным принципом облачных технологий позволяет воспользоваться ресурсным потенциалом остальных, не поврежденных источников. Тем самым обеспечивается значительный рост ресурсного обеспечения саморегуляции субъекта психологической безопасности. Границы этого обеспечения устанавливаются осведомленностью субъекта о ресурсах, которые имеются и которые он реально способен привлечь для самообеспечения психологической безопасности.

В качестве следующего принципа облачных технологий, применимого к ресурсному обеспечению саморегуляции субъекта психологической безопасности, нами рассматривается принцип непрерывного пополнения ее содержания. В силу природной и социальной организации человека ресурсы его психологической безопасности потенциально могут находиться в процессе постоянного пополнения. Этому способствует, в первую очередь, свойственное ему в норме стремление к самоактуализации, непрерывная вклю-

ченность в процессы социализации. Кроме того, на расширение ресурсов психологической безопасности личности позитивное влияние оказывают объективные процессы демократизации и гуманизации, реализующиеся в стране и современном обществе в целом. Внимание властных и общественных организаций к созданию институтов, государственных и негосударственных структур и объединений, обеспечивающих более благоприятную для развития человека среду жизнедеятельности во всех гранях ее функционирования, объективно повышает ресурсную базу, в том числе, и его психологической безопасности. В результате действия принципа непрерывного расширения ресурсов арсеналы психологической безопасности личности могут условно рассматриваться как практически неисчерпаемые. Задача заключается в том, чтобы снять объективные и субъективные преграды интериоризации субъектом значительной части восполняемой ресурсной базы своей психологической безопасности. К их образованию приводят различные личностные и социальные нарушения, связанные со стагнацией процессов развития личности и ее социальной депривацией.

Для обеспечения психологической безопасности личности, как мы предполагаем, применим и реализуемый в облачных технологиях принцип свернутой во времени локализации и максимально необходимой концентрации ресурсов, востребованных практикой решения поставленных задач. Ключевую роль в реализации данного принципа в рамках технологии обеспечения психологической безопасности личности способны сыграть навыки аналитического восприятия возникшей ситуации, создающего основу для наиболее адекватного соотнесения ресурсов, реально имеющихся у субъекта и необходимых для разрешения возникшей опасности. За локализацией из всего рассредоточенного массива необходимых ресурсов следует процесс доведения их объема до уровня, необходимого для оптимального разрешения задач нарушения психологической безопасности. На данном этапе приоритетную роль выполняет волевая сосредоточенность и эмоциональная стабильность субъекта. Процесс темпорально минимизированной ресурсной локализации и концентрации по принципу облачной технологии в проекции на проблемное поле психологической безопасности личности может протекать как эксплицитно, так и имплицитно. Тем самым обеспе-

чивается допустимость рационального и интуитивного характера ресурсного обеспечения саморегуляции субъекта психологической безопасности.

Итак, для решения задач ресурсного обеспечения саморегуляции субъекта психологической безопасности могут использоваться следующие принципы облачных технологий: принцип максимального рассредоточения вне и внутри субъекта ресурсов для решения задач, актуальных для обеспечения психологической безопасности личности; принцип непрерывного пополнения ресурсного обеспечения психологической безопасности личности; принцип темпоральной свернутости локализации и концентрации ресурсов психологической безопасности личности.

#### **Библиографический список**

1. Благодарь Е.М. Психологическая характеристика безопасного поведения детей-сирот младшего школьного возраста // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2013. – № 3 (29). – С. 106 – 111.
2. Ковдра А.С. Проблема безопасности в современной психологической науке // Сборник научных трудов Sworld. – 2011. – Т. 20. – № 2.
3. Краснянская Т.М. Психологические особенности сценариев безопасности студентов вуза // Education Sciences and Psychology. – 2015. – № 2 (34). – С. 90 – 95.
4. Краснянская Т.М., Тылец В.Г. Психологические ресурсы безопасности личности с различным опытом экстремальности // Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях. – 2015. – № 2.
5. Краснянская Т.М., Тылец В.Г. Экстремальность в туризме: психологические подходы к самообеспечению безопасности // Прикладная психология и психоанализ. – 2012. – № 1. – С. 3. – URL: <http://ppip.idnk.ru>
6. Кузнецова Л.Б., Морель Д.А. Динамика стереотипных представлений о безопасности (на материале ассоциативного эксперимента) // Вестник Восточно-Сибирской открытой академии. – 2014. – № 16 (16). – С. 9.
7. Маралов В.Г., Смирнова О.В. Психологические особенности чувствительности к угрозам у студентов вузов // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2014. – № 63. – С. 36 – 41.
8. Середа Е.И. Целостность и защищенность как основные критерии психологической безопасности личности // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. – 2014. – № 5. – С. 289 – 298.
9. Татьянченко Н.П. Экспериментальное исследование особенностей

выбора копинг-стратегий военнослужащими и их зависимость от уровня безопасности личности // Проблемы современной науки. – 2011. – № 1. – С. 117 – 123.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПРОЛОНГИРОВАННОЙ ИННОВАЦИОННОЙ НАПРЯЖЕННОСТИ**

*Титова Мария Александровна, Кузнецова Алла Спартаковна*  
(ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет имени  
М.В. Ломоносова»)

**Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 14-06-00567**

Одно из наиболее востребованных направлений психологического изучения труда в инновационной среде – исследование значения эффективности психологической саморегуляции функционального состояния (ФС) в обеспечении профессиональной успешности (ПУ). В условиях организационных изменений (ОИ) крайне актуальна проблема эффективной адаптации профессионала к условиям высокой неопределенности, результат которой – достижение высокого уровня ПУ. Повышение напряженности в связи с ростом объемов нагрузки в изменяющихся организационных условиях повышает требования к адаптивности человека, его способности формировать и поддерживать оптимальное ФС в течение длительного времени [3, 4, 8, 9]. Развитые ресурсы саморегуляции ФС обеспечивают стабильное функционирование адаптационных процессов, гибкую поддержку работоспособности, выступают как фактор сохранения профессионального здоровья.

Исследование проведено во время инноваций в одном из колледжей среднего профессионального образования в течение годового учебного цикла на основе разработанной концептуальной схемы (см. рис. 1). Его цель – выявление связи психологической саморегуляции ФС и ПУ в условиях пролонгированной инновационной напряженности. В качестве гипотез выдвинуты следующие предположения: 1) преподаватели с высоким уровнем ПУ обладают сформирован-

ной системой саморегуляции ФС, обеспечивающей эффективную адаптацию к напряженным условиям профессионально-организационной среды, что позволяет купировать признаки неблагоприятных хронических состояний и профессионально-личностных деформаций; 2) наиболее успешные педагоги при воздействии факторов пролонгированной напряженности чаще используют приемы саморегуляции ФС, адекватные профессиональным требованиям и организационным нормам, и способствуют достижению оптимального ФС.



*Рисунок 1 – Концептуальная схема анализа эффективности саморегуляции ФС как фактора профессиональной успешности*

В исследовании приняло участие 50 педагогов (34 женщины и 16 мужчин в возрасте от 22 до 72 лет с общим стажем работы от 1 года до 52 лет, со стажем работы в колледже от 1 года до 44 лет). Как известно, профессиональная деятельность преподавателей сопряжена с повышенным риском развития стресса. Основная причина – вовлеченность в эмоционально насыщенное общение с учениками, их родителями, коллегами и администрацией. Внедрение инноваций усиливает напряженность труда: возрастает объем и интенсивность нагрузки, появляются новые виды, формы и методы работы, повышается неопределенность профессионального будущего.

Данные собраны при помощи пакета методик: 1) анкета «Отношение к организационным изменениям» (Леонова, Мотовилина, 2006); 2) опросник трудового стресса (Леонова, Величковская, 2002); 3) тест «Удовлетворенность работой» (Верещагина, 2003); 4) опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (Водопьянова, Старченкова, 2008); 5) анкета для изучения средств восстановления работоспособности и оптимизации ФС на рабочем месте (Кузнецова, 2004); 6) опросник «Степень хронического утомления» (Леонова, Мотовилина, 2006); 7) опросник «Профессиональное выгорание» (Водопьянова, Старченкова, 2008).

На основе изучения применяемых в практике процедур отбора и аттестации выделены прогностические и результирующие критерии оценки ПУ объективного и субъективного типа. Для педагогов отношение к инновациям и ориентация на использование организационно-приемлемых и профессионально адекватных средств саморегуляции выступают как прогностические субъективные критерии, успешность карьерного продвижения как итоговый объективный критерий и удовлетворенность работой как итоговый субъективный критерий адаптации к инновационным условиям. Все участники исследования с помощью указанных критериев были разделены на подгруппы по уровню профессиональной успешности.

Данные показали, что в целом возможности сложившейся у преподавателей системы саморегуляции ФС отвечают требованиям профессионального труда (таблица 1). Выявлено, что педагоги с нейтральным отношением ( $N = 22$ ) к ОИ менее довольны (в отличие от преподавателей с положительным отношением к ОИ ( $N = 28$ )) возможностями карьерного роста ( $U = 204, p = 0,025$ ), режимами труда ( $U = 180, p = 0,005$ ), больше обеспокоены грядущими изменениями в оплате ( $U = 183, p = 0,01$ ), ростом нагрузки ( $U = 178, p = 0,006$ ), сокращением времени обучения по основным предметам ( $U = 214, p = 0,032$ ); у них выявлен более высокий уровень эмоционального истощения ( $U = 203, p = 0,041$ ). Проблемная зона для них – ориентация на более частое применение внешних средств саморегуляции ( $U = 244, p = 0,05$ ): ОИ могут выступить как фактор «расшатывания» системы адаптационных ресурсов, где слабым звеном может стать привычное обращение к внешним средствам купирования стресса в противовес внутренним приемам саморегуляции

и развитию чувству уверенности в успешной адаптации к инновационной среде.

Таблица 1 – Результаты анализа эффективности саморегуляции ФС у преподавателей с разным уровнем ПУ

Уровни анализа	Наиболее профессионально успешные	Менее профессионально успешные
Субъективный образ труда и отношения к ОИ	<b>Благоприятный.</b> Конструктивное отношение к ОИ	<b>Неблагоприятный.</b> Нейтрально-настороженное отношение к ОИ
Приемы и средства саморегуляции ФС	Соответствующие организационным и профессиональным нормам модели копинг-поведения. <b>Приемы позитивного общения (коммуникативная «релаксация»).</b> <b>Активные приемы саморегуляции ФС.</b> Приемы мысленного моделирования целевого ФС	Организационно неодобряемое агрессивное и дистанцированное копинг-поведение. <b>Внешние средства саморегуляции ФС (перекуры, разговоры на повышенных тонах, прием успокоительных средств, звонки и SMS-сообщения друзьям).</b> <b>Доминирование ресурсозатратных приемов саморегуляции по типу волевых усилий</b>
Результирующие эффекты саморегуляции	Отсутствие признаков развития неблагоприятных состояний и личностных деформаций	Хроническое утомление Признаки развития синдрома выгорания

Проведен анализ эффективности саморегуляции ФС преподавателей с полярным итоговым результатом адаптации к ОИ: успешно адаптировавшихся к ОИ (повышенных в должностном статусе, N = 5) и уволившихся (N = 6). Первые изначально воспринимали трудовую ситуацию более позитивно (U = 5, p = 0,068), были более удовлетворены работой (U = 1, p = 0,01), чаще использовали адекватные

организационным требованиям приемы саморегуляции ФС ( $U = 1, p = 0,01$ ), что соответствует признакам эффективной саморегуляции.

В целом по итогам исследования можно заключить, что преобладание рефлексивных психологических приемов саморегуляции ФС и социально-ориентированных форм копинг-поведения у преподавателей в условиях пролонгированной инновационной напряженности способствуют повышению уверенности в успешной адаптации к ОИ и позволяют купировать деструктивные симптомы. Способность к эффективной саморегуляции можно рассматривать как дифференцирующую компетенцию, позволяющую разделять высокоуспешных и среднеуспешных педагогов.

#### **Библиографический список**

1. Верещагина Л.А. Оценка удовлетворенности работой // Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова – СПб.: Речь, 2003. – С. 311 – 321.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб: Питер, 2008. – 336 с.
3. Кузнецова А.С. Психологическая саморегуляция функционального состояния человека: ресурсы профессионального развития // Психология психических состояний / Под ред. О.А. Прохорова. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – Вып. 5. – С. 329 – 358.
4. Леонова А.Б. Структурно-интегративный подход к анализу функциональных состояний человека // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2007. – № 1. – С. 87 – 103.
5. Леонова А.Б., Величковская С.Б. Дифференциальная диагностика состояний сниженной работоспособности // Психология психических состояний. Вып. 4. / под ред. А.О. Прохорова. – Казань: Центр инновационных технологий, 2002. – С. 326 – 343.
6. Леонова А.Б. Психодиагностика неблагоприятных функциональных состояний человека. – М.: Издательство МГУ, 1984. – 200 с.
7. Леонова А.Б., Мотовилина И.А. Профессиональный стресс в процессе организационных изменений // Психологический журнал. – 2006. – № 2. – С. 79 – 92.
8. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 352 С.
9. Warr P.A. Work, Well-being, and Mental Health / P.A. Warr // Handbook of Work Stress / ed. by J. Barling, E.K. Kelloway, M.R. Frone. – Thousand Oaks, CA: Sage, 2005. – P. 547 – 574.

## **САМОРЕГУЛЯЦИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ УСПЕШНОГО ПРОХОЖДЕНИЯ ЕЮ ЭТАПА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

*Лысуенко Светлана Анатольевна*

(ГАПОУ Свердловской области «Нижнетагильский государственный профессиональный колледж имени Никиты Акинфиевича Демидова»)

Интенсивное развитие современного общества определяет новые требования к специалистам всех сфер профессиональной деятельности. Так профессиональная компетентность специалиста не ограничивается набором специальных знаний и умений, а предполагает наличие у него способности к управлению индивидуальным профессиональным настоящим и будущим.

Профессиональные образовательные учреждения при подготовке конкурентоспособных кадров для рынка труда, исходя из обозначенных ориентиров, в качестве ключевого результата подготовки выдвигают формирование у будущих специалистов способности самостоятельного определения задач профессионального и личностного развития [3, 4]. При этом определение профессионально-личностной задачи не ограничивается ее постановкой как цели, а включает в себя анализ условий ее достижения, построение программы действий для ее достижения, постоянный контроль за их исполнением и, в случае необходимости, готовность к коррекции запланированного.

Таким образом, сформированная система осознанной саморегуляции у будущего специалиста позволит ему не только организовать профессионально-личностные ресурсы для реализации профессионального будущего и выступить подлинным субъектом своего профессионального развития, но и повысить свою конкурентоспособность на рынке труда после окончания профессионального образовательного учреждения.

Отечественные и зарубежные исследования, посвященные процессу профессионального развития личности, также отмечают важность способности управления человеком собственной активностью, что позволяет ему самостоятельно руководить процессом индивидуальной профессионализации: теория профессионального развития (Д. Сьюпер), концепция самоэффективности (А. Бандура), теория мотивации и деятельности (Х. Хекхаузен), субъектно-дея-

тельность концепция профессионального труда (Е.А. Климов), теория профессионального самоопределения (Н.С. Пряжников), основные положения психологии профессионализма (А.К. Маркова), теория профессионального становления (Э.Ф. Зеер). Содержательный анализ перечисленных концепций профессионального развития позволяет говорить о том, что субъектные характеристики личности являются движущей силой на пути ее профессионализации и обеспечивают осуществление процесса самоуправления в профессиональной деятельности [1].

С целью определения роли осознанной саморегуляции на этапе профессиональной подготовки личности было проведено исследование, в котором приняли участие студенты, осваивающие основные профессиональные образовательные программы высшего и среднего уровней (объем выборки составил 222 человека, возраст 17 – 28 лет). В качестве диагностического инструментария были использованы методики для диагностики степени развития осознанной саморегуляции и ее индивидуальных профилей («Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой) и уровня развития и структуры внеситуативной субъектности личности («Уровень развития субъектности личности» М.А. Щукиной) [2, 5]. Также были использованы результаты образовательной успешности студентов (средний оценочный балл учебной успеваемости и показатели своевременности прохождения контрольных точек промежуточной аттестации). Достоверность результатов обеспечивается использованием статистических методов количественного анализа, выполненных в программе SPSS Statistics 17.0.

Для достижения цели исследования общая выборка испытуемых была дифференцирована по признаку «Общий уровень саморегуляции». Было получено три выборочные совокупности с низким, средним и высоким уровнем саморегуляции. Сравнительный анализ данных был проведен при помощи однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) и его непараметрического аналога для независимых выборок (Критерий Н Краскала – Уоллеса).

Таблица 1 – Результаты сравнительного анализа субъектных характеристик личности студентов и показателей их образовательной успешности

Переменная	Выборка 1 (n = 20)		Выборка 2 (n = 110)		Выборка 3 (n = 92)		F	p	Sig. кр. Ливена
	M+/-m	S	M+/-m	S	M+/-m	S			
1	3,8+/- 0,13	0,59	4,1+/-0,45	0,47	4,1+/-0,5	0,49	3,456	0,033	0,785
2	68,5+/- 6,5	29,2	84,4+/-2	21,1	87,2+/-1,9	18,9	6,536	0,002	0,028
3	30,4+/- 1,4	6,31	32,0+/-0,6	6,16	36,3+/-0,6	5,62	16,636	0,000	0,791
4	29,4+/- 1,6	7,36	32,6+/-0,6	5,99	35,9+/-0,6	6,09	12,436	0,000	0,844
5	31,6+/- 1,3	5,79	34,2+/-0,6	6,19	34,7+/-0,7	6,56	2,081	0,127	0,677
6	30,3+/- 1,0	4,84	34,3+/-0,5	4,96	37,8+/-0,5	5,15	23,827	0,000	0,778
7	32,5+/- 1,4	6,61	35,8+/-0,6	5,92	36,9+/-0,5	4,91	5,210	0,006	0,077
8	30,2+/- 1,4	6,53	34,0+/-0,6	5,89	37,7+/-0,6	5,78	18,263	0,000	0,867

*Примечание. 1 – средний оценочный балл учебной успеваемости; 2 – показатель своевременности прохождения контрольных точек промежуточной аттестации; 3 – Активность / реактивность; 4 – Автономность / зависимость; 5 – Целостность / дезинтегративность; 6 – Опосредованность / непосредственность; 7 – Креативность / стандартность; 8 – Самоценность / малоценность.*

M – среднее значение; m – стандартная ошибка средней арифметической; S – стандартное отклонение; p – уровень значимости.

Так были обнаружены различия на статистическом уровне значимости по ряду показателей, отражающих субъектные характеристики личности и показателям образовательной успешности студентов, продемонстрировавших разный уровень саморегуляции: Активность / реактивность (F = 16,635; p = 0,000), Автономность / зависимость (F = 12,436; p = 0,000), Опосредованность / непосредственность (F = 23,827; p = 0,000), Креативность / стандартность (F = 5,210; p = 0,006), Самоценность / малоценность

( $F = 18,263$ ;  $p = 0,000$ ) и Средний оценочный балл учебной успеваемости ( $F = 3,456$ ;  $p = 0,033$ ), Показатель своевременности прохождения контрольных точек промежуточной аттестации ( $\chi^2 = 13,131$ ,  $p = 0,001$ ).

Таблица 2 – Результаты сравнительного анализа показателей образовательной успешности студентов (непринятых во внимание в результате дисперсионного анализа)

Переменная	Выборка 1 (n = 20)	Выборка 2 (n = 110)	Выборка 3 (n = 92)	Эмпир. знач. $\chi^2$	p
	Средний ранг	Средний ранг	Средний ранг		
Своевременность прохождения контрольных точек	66,7	110,61	122,3	13,131	0,001

*Примечание. N – средний ранг; p – уровень значимости.*

Полученные результаты свидетельствуют о том, что студенты, способные к инициированию и управлению собственной активностью, обладают более высоким уровнем развития субъектных характеристик, что находит свое проявление в умении самостоятельно подойти к решению различных задач, предварительно определив индивидуальную программу действий и спрогнозировав свое поведение в случае неудачи. Достижение целей также сопровождается наличием широкого спектра поведенческих паттернов в социальном взаимодействии, которое характеризуется умением эффективно применять различные стратегии адекватно поставленным целям. Также высокий уровень саморегуляции сопровождается наличием такой личностной особенности, как самодостаточность человека по отношению к себе, что находит свое отражение в склонности доверять собственному мнению и ориентироваться на индивидуальные представления об идеальном достижении результата. В свою очередь такая ситуация сопровождается умением критично подойти к своим достоинствам и недостаткам.

В целом необходимо отметить, что высокий уровень саморегуляции позволяет студентам достичь такого уровня образовательной

успешности в учебно-профессиональной деятельности, который не ограничивается только высоким оценочным баллом, но характеризуется также умением вовремя «пройти» все контрольные точки промежуточной аттестации (зачеты, экзамены и пр.), которые в контексте данного исследования можно рассматривать как события, определяемые студентами как важные цели профессиональной самореализации на пути их индивидуального профессионального развития.

Таким образом, способность к саморегуляции в процессе профессионального развития личности можно рассматривать как одно из условий успешного прохождения ею этапа профессиональной подготовки.

#### **Библиографический список**

1. Лысуенко, С.А. Проектирование индивидуальной траектории профессионального развития как условие успешной профессиональной подготовки // Образование и наука. – 2014. – №10. – С. 47 – 60.
2. Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): руководство. – М.: Когито-Центр, 2004. – 44 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») [Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.12.2009 г. № 788]. – URL: [http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d\\_09/prm788-1.pdf](http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm788-1.pdf) (дата обращения 24.02.15).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования специальности 230113 Компьютерные системы и комплексы [Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 23.06.2010г. № 295]. – URL: [http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d\\_10/prm695-1.pdf](http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm695-1.pdf) (дата обращения 24.02.15).
5. Шукина М.А. Опросник «Уровень развития субъектности личности (УРСЛ)»: руководство по применению. Методическое пособие. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2005. – 41 с.

# **ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У УЧАЩИХСЯ ВОЕННОГО УЧИЛИЩА**

*Моросанова Варвара Ильинична, Цыганов Игорь Юрьевич*  
(ФГБНУ «Психологический институт» РАО)

*Демченко Сергей Васильевич, Пичкур Александр Дмитриевич*  
(ФГКОУ «Московское суворовское военное училище  
Министерства обороны РФ»)

Предпринятое нами исследование возрастных особенностей и динамики развития осознанной саморегуляции (ОСР) направлено на выявление их специфики у воспитанников военного училища. Осознанная саморегуляция учебной деятельности является специальной учебной компетенцией в выдвижении учебных целей и управлении их достижением. Стилиевые особенности саморегуляции лежат в основе таких важнейших надпредметных результатов обучения, как умение выдвигать учебные цели (планирование), учитывать значимые условия их достижения (моделирование), строить и овладевать алгоритмами учебных действий (программирование) и оценивать их результаты [3]. Не менее важными личностными компетенциями, формирующимися в процессе школьного обучения, являются личностно-регуляторные качества, такие как самостоятельность, надежность, ответственность и т.д. В наших исследованиях осознанной саморегуляции у старшеклассников общеобразовательной школы было показано, что регуляторные компетенции вносят заметный вклад в академическую успешность при условии высокой мотивации достижения и позитивного отношения к учению. На этой основе нами созданы и внедрены комплексы методов диагностики индивидуальной специфики взаимосвязи осознанной саморегуляции учебной подготовки и ее стилиевых особенностей в связи с когнитивными и личностными ресурсами [4].

Особый интерес вызывает то, в чем могут проявляться различия в стилиевых особенностях саморегуляции и отношении к учению между воспитанниками военного учебного заведения и учащимися общеобразовательного учреждения такого же класса обучения. Предположение о существовании таких различий основывается на наших наблюдениях и данных об особенностях организации обуче-

ния в Суворовском училище [2]. Воспитанники суворовского училища – специальная группа, которая в течение всего срока обучения (с 5 по 11 классы) проходит не только общеобразовательную, но и военную подготовку. Обучение и образ жизни в военном училище отличаются регламентированностью. С одной стороны, это создает определенные проблемы для воспитанников с их «личной свободой». С другой – высокая организованность и четкий порядок в обучении и внеучебной жизни способствуют выработке у самих суворовцев умений регулировать свою жизнь, являясь, по-видимому, мощным стимулом как общего развития осознанной саморегуляции учебной деятельности, так и воспитания учебно – и профессионально-значимых регуляторно-личностных качеств. Это является, по признанию многих выпускников, надежным подспорьем не только в военной карьере, но и при решении различных жизненных проблем.

Исследование было проведено на базе ФГКОУ «Московское суворовское военное училище» (в иллюстрационных материалах: «МСВУ») в 2014 – 2015 годах. В нем приняли участие «суворовцы» 8 – 11 классов в возрасте от 12 до 18 лет. Общий объем эмпирической выборки составил 208 человек: 17 респондентов 8-го класса; 70 – 9-го класса; 79 – 10-го класса; 42 – 11-го класса. Для сопоставления с учащимися общеобразовательных школ использовались данные старшеклассников 10-х классов школ г. Москвы и г. Иркутска. Общий объем 200 респондентов (отобранных случайным образом – 47 респондентов (~25%)). Обследования («срезовые») суворовцев и учащихся школ проводились в групповой форме.

Диагностика показателей осознанной саморегуляции осуществлялась посредством опросной методики В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности – ССУДМ»: его полной (67 утверждений) и экспресс – (45 утверждений) версий (Моросанова, Цыганов, Ванин, Филиппова, 2015) [5]. Для диагностики мотивационно-эмоциональных особенностей отношения к учению применялась «Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы» (Андреева, Прихожан, 2006) [1].

Первой решаемой в настоящем исследовании задачей стало сравнение учащихся общеобразовательных школ и суворовцев, аналогично проходящих программу 10-го класса обучения. Суворовцы

(35 человек) и школьники (47 человек, – случайная выборка) сравнивались посредством дисперсионного анализа по уровню развития стилевых особенностей саморегуляции и отношения к учению (Таблица 1).

Таблица 1 – Дисперсионный анализ по возрастному фактору для 10-х классов общеобразовательных учреждений и МсСВУ по саморегуляции и отношению к учению (данные 2014 года).

Показатель	учреждение	N	Среднее	Стандартное отклонение	Значимость (между группами)
Планирование	МсСВУ	35	6,29	2,257	,004
	школа	47	4,74	2,409	
Программирование	МсСВУ	35	6,60	1,557	,008
	школа	47	5,47	2,052	
Оценивание результатов	МсСВУ	35	6,00	2,210	,003
	школа	47	4,43	2,393	
Самостоятельность	МсСВУ	35	6,49	1,853	,004
	школа	47	5,13	2,173	
Надёжность	МсСВУ	35	5,69	1,922	,000
	школа	47	3,60	2,123	
Ответственность	МсСВУ	35	5,69	2,166	,000
	школа	47	3,85	2,216	
Общий уровень саморегуляции	МсСВУ	35	39,43	9,775	,000
	школа	47	30,94	10,708	
Мотивация достижения	МсСВУ	35	26,26	2,593	,008
	школа	47	24,45	3,276	
Тревожность	МсСВУ	35	18,11	3,419	,005
	школа	47	20,53	3,999	

Результаты анализа отразили значимые различия ( $p < 0,01$ ) между суворовцами и обычными школьниками 10-го класса обучения по ряду индивидуальных особенностей осознанной саморегуляции

и отношения к учению. Большинство показателей саморегуляции (регуляторных процессов планирования, программирования, оценивания результатов; субъектных свойств самостоятельности надежности, ответственности), включая общий уровень ее развития, оказались статистически выше у суворовцев. По характеристикам моделирования и гибкости выявленные различия также в пользу воспитанников Суворовского училища, но статистически только на уровне тенденции. Различия в индивидуальном своеобразии отношения к учению проявились для двух его характеристик: суворовцы отличаются большим уровнем мотивации достижения и в меньшей степени подвержены тревожности в учебном процессе.

Второй решаемой задаче было посвящено локальное лонгитюдное исследование (2014 – 2015), в котором приняли участие суворовцы, прошедшие первый «срез» обследования с использованием методики ССУДМ в 8-м и 10-м классах обучения, а затем повторный – во время обучения уже в 9-м и 11-м классах соответственно. В качестве метода статистической обработки данных был использован дисперсионный анализ с применением непараметрического критерия попарного сравнения Манна – Уитни (Таблица 2).

Таблица 2. Дисперсионный анализ по возрастному фактору для лонгитюдного исследования 8 – 9 классов; 10 – 11 классов Суворовского военного училища (данные 2014 – 2015 гг.)

Показатель	класс	N	Среднее	Стандартное отклонение	Значимость (между группами)
Моделирование	8	17	5,00	1,904	,006
	9	16	7,00	1,932	

*Примечание. В группе суворовцев 10 –11 классов значимых различий не обнаружено, данные не приводятся.*

Результаты анализа показали значимое различие ( $p < 0,01$ ) между двумя замерами в 8-м и 9-м классах лишь по показателю моделирования, уровень которого оказался, в среднем, выше в 9-м классе обучения. Однако, учитывая небольшой объем выборки, о динамике роста уровня моделирования от 8-го к 9-му классу можно, ско-

рее, говорить как о выраженной тенденции, но не закономерности. Сравнение замеров в 10-м и 11-м классах не выявило значимых различий; тем не менее, на уровне тенденции можно предположить, в целом, поступательное развитие осознанной саморегуляции и от 10-го к 11-му классу обучения в Суворовском училище.

Третья задача исследования посвящена анализу возрастных особенностей осознанной саморегуляции суворовцев 9 – 11 классов (156 человек). Соответствующие классам обучения группы респондентов были сравнены по показателям развития саморегуляции учебной деятельности с использованием дисперсионного анализа по непараметрическому критерию множественного сравнения Краскала – Уоллиса (Таблица 3).

Таблица 3 – Дисперсионный анализ по возрастному фактору для 9, 10, 11 классов (данные 2015).

Показатель	класс	N	Среднее	Стандартное отклонение	Значимость (между группами)
Самостоятельность	9	70	3,36	1,036	,024
	10	44	3,77	1,445	
	11	42	3,74	1,345	
Надёжность	9	70	3,33	1,164	,018
	10	44	3,64	1,080	
	11	42	3,95	,909	
Общий уровень саморегуляции	9	70	25,24	5,918	,013
	10	44	28,14	6,917	
	11	42	28,29	5,849	

Результаты проведенного анализа позволили установить значимые различия ( $p < 0,05$ ) между суворовцами 9-го, 10-го, 11-го класса по трем показателям стилевых особенностей осознанной саморегуляции. Данные различия проявились в том, что воспитанники 9-го класса обучения, в среднем, уступают суворовцам двух более старших классов обучения по уровням самостоятельности (инициатив-

ности) в обучении, надежности саморегуляции в условиях учебного процесса повышенной напряженности, и (что в этом свете выглядит вполне закономерным) общему уровню развития осознанной саморегуляции учебной деятельности. Отметим, что на уровне прослеживаемой тенденции можно говорить о подобных различиях и в отношении остальных регуляторных показателей.

В качестве выводов отметим следующее. Условия обучения в суворовском училище способствуют развитию осознанной саморегуляции учебной деятельности, общий уровень которой значимо выше у суворовцев по сравнению с учащимися-десятиклассниками общеобразовательной школы. У суворовцев также выше мотивация достижения в учении и ниже школьная тревожность. По-видимому, на протяжении старшей ступени обучения происходит интенсивное развитие осознанной саморегуляции, уровень которой значимо ниже у суворовцев-девятиклассников по сравнению с десятым и одиннадцатым классами.

В качестве перспектив исследования, отметим необходимость изучения специфики вклада развития осознанной саморегуляции во взаимосвязи с позитивным отношением к учению в результаты обучения у суворовцев-старшеклассников по сравнению с учащимися общеобразовательной школы и суворовцами средней ступени обучения. Эти данные могут стать основой практических рекомендаций в психологической работе с суворовцами по задействованию у них возрастных регуляторных ресурсов [4] для повышения академической успешности и развитию таких регуляторно-личностных и одновременно профессионально значимых для военных качеств, как надежность и самостоятельность.

#### **Библиографический список**

1. Андреева А.Д. Прихожан А.М. Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы // Психологическая диагностика. – 2006. – № 1. – С. 33 – 38.
2. Маняткина Н.В., Демченко С.В. Некоторые аспекты формирования элиты Вооруженных Сил России // Образование элитного качества: стратегия, содержание, технологии. – Ставрополь, 2015. – С. 68 – 70
3. Моросанова В.И. Дифференциально-психологические основы саморегуляции в обучении и воспитании подрастающего поколения // Мир психологии. – 2013. – № 2 (74) – С. 189 – 199.
4. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как психологический

ресурс достижения учебных и профессиональных целей // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2014 – Т. 7. – № 4. – С. 62 – 74.

5. Моросанова В.И., Цыганов И.Ю., Ванин А.В., Филиппова Е.В. Осознанная саморегуляция и отношение к учению: взаимосвязь и вклад в успешность обучения // Вопросы психологии. – 2015. – № 5.

## **ОСОЗНАННАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК МЕДИАТОР АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ**

*Моросанова Варвара Ильинична, Фомина Татьяна Геннадьевна*  
(ФГБНУ «Психологический институт» РАО)

**Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ, проект №13-06-00585.**

Проблема исследования факторов, обеспечивающих академические достижения учащихся, уже длительное время не перестает быть актуальной в психологической науке. Исследователи едины во мнении о том, что интеллект является ключевым предиктором академической успешности учащихся, однако признают, что значительную роль в предсказании академических достижений играют и не когнитивные факторы. В числе наиболее важных предикторов академических достижений (помимо интеллектуальных) называются мотивация, добросовестность, самоконтроль, самооффективность, самооценка интеллекта [1, 2, 5]. В качестве одного из существенных факторов успешности обучения все чаще исследуется и саморегуляция [7, 8]. Причем саморегуляция в обучении многими зарубежными авторами рассматривается в качестве метакогнитивного процесса [6].

В лаборатории психологии саморегуляции в последнее время активно исследуется проблема осознанной саморегуляции как предиктора академической успешности школьников. Однозначно установлено, что регуляторные особенности являются значимыми предикторами различных видов академической успешности – отметок за год, успешности сдачи экзаменов в формате ГИА и ЕГЭ [3, 4]. Однако, становится очевидным, что осознанная саморегуляция не просто является предиктором, но выступает в роли метапроцесса, который активизирует когнитивные и личностные ресурсы учащегося для достижения учебных целей. Исходя из этого, задача последних исследований в этом направлении – проанализировать роль

осознанной саморегуляции как медиатора, опосредствующего влияние когнитивных и личностных особенностей на академическую успешность учащихся.

В настоящей статье мы приведем анализ изучения осознанной саморегуляции как медиатора связи: в первом случае когнитивных особенностей и математических способностей с математической успешностью школьников, в другом – личностных особенностей (оценочная тревожность) с успешностью сдачи экзамена (ЕГЭ). Для этих целей нами использовался статистический метод медиаторного анализа, который осуществлялся при помощи нескольких серий множественного регрессионного анализа. Значимость медиаторных моделей оценивалась при помощи теста Собея.

В исследовании когнитивных и регуляторных особенностей приняли участие 318 учащихся 9-х классов школ (158 юношей) в возрасте 14 – 16 лет. Использовались следующие методы: многошкальный опросник «Стиль саморегуляции учебной деятельности» ССУД-М (В.И. Моросанова, 2011) для диагностики основных регуляторных процессов и свойств; группа тестов для оценки когнитивных и интеллектуальных особенностей: невербального интеллекта («Прогрессивные матрицы Равена»), пространственной памяти («Корси Блок тест»), чувства числа («Числовая линия», «Точки и числа»), пространственных способностей («Умственное вращение»), времени реакции. Математические способности оценивались через диагностику математической беглости (тест «Верно – неверно») и успешности в решении математических заданий (тест «Понимание чисел»). Все методики описаны нами ранее (Моросанова и др., 2014).

Значимые медиаторные модели были получены в отношении регуляторного процесса моделирования. Подтвержден его медиаторный эффект при рассмотрении в качестве независимых переменных невербального интеллекта, результата по тесту «Числовая линия», а в качестве зависимой переменной – отметки за год по математике (академическая успешность). Кроме этого, оказалось, что моделирование выступает медиатором, опосредствующим влияние математических способностей на академическую успешность: медиаторный эффект обнаружен при рассмотрении в качестве независимых переменных показателей математической беглости и понимания чисел.

Следующее исследование было направлено на изучение специ-

фики влияния осознанной саморегуляции учащихся на успешность сдачи Единого Государственного Экзамена (ЕГЭ). В исследовании приняли участие 231 человек – учащиеся 11 классов московских школ (53 % юноши и 47 % девушки) в возрасте 16 – 18 лет. В качестве предиктора рассматривалась оценочная тревожность (склонность испытывать тревогу в ситуациях оценивания), которая диагностировалась с помощью российской версии теста Спилбергера (Карандашев и др., 2004).

Анализ значимой медиаторной модели позволяет констатировать следующее: во-первых, чем выше общий уровень осознанной саморегуляции учебной деятельности, тем ниже у учащегося уровень оценочной тревожности. Во-вторых, чем выше уровень осознанной саморегуляции, тем успешнее результат ЕГЭ. В-третьих, оценочная тревожность снижает успешность сдачи ЕГЭ. В-четвертых, при контроле медиатора – переменной общего уровня осознанной саморегуляции, – негативное влияние оценочной тревожности на успешность ЕГЭ снижается. Тест Собеля также подтвердил частичный медиаторный эффект осознанной саморегуляции.

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

– осознанная саморегуляция, помимо прямого влияния на академическую успешность (отметка по математике за год), опосредствует влияние на неё невербального интеллекта, а также математических способностей (математической беглости и понимания чисел).

– осознанная саморегуляция выступает в качестве медиатора, опосредствующего влияние оценочной тревожности учащихся на результаты экзамена. Механизмы осознанной саморегуляции способствуют снижению уровня тревожности учащихся, тем самым обеспечивая более эффективный результат сдачи экзамена.

#### **Библиографический список**

1. Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Особенности мотивации достижения и учебной мотивации студентов, демонстрирующих разные типы академических достижений (ЕГЭ, победы в олимпиадах, академическая успеваемость) // Психологические исследования. – 2012. – Т. 5. – № 24. – С. 4. – URL: <http://psystudy.ru>
2. Корнилова Т.В., Новикова М.А. Самооценка интеллекта в структурных связях с психометрическим интеллектом, личностными свойствами

- и академической успеваемостью // Психологические исследования. – 2012. – Т. 5, № 23. – С. 2. – URL: <http://psystudy.ru>
3. Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Ковас Ю.В., Богданова О.Е. Регуляторные и когнитивные предикторы математической успешности школьников // Психологический журнал. – 2014. – № 4. – С. 35 – 46.
  4. Моросанова В.И., Филиппова Е.В., Фомина Т.Г. Личностные и регуляторные предикторы успешности и надежности действий школьников в ситуации экзамена // Вестник Московского Университета. Сер. 14. Психология. – 2014. – №4. – С. 4 – 17.
  5. Смирнов С.Д., Корнилова Т.В., Корнилов С.А., Малахова С.И. О связи интеллектуальных и личностных характеристик студентов с успешностью их обучения // Вестник Московского ун-та. Серия 14. Психология. – 2007. – №3. – С. 82 – 87.
  6. Dinsmore, D. L., Alexander, P. A., & Loughlin, S. M. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20(4), 391 – 409.
  7. McCaslin, M., & Hickey, D. T. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: A Vygotskian view. *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*, 2, 227 – 252.
  8. Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. Springer-Verlag Publishing.

## **ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАНИЯ СО СТРЕССОМ У РУКОВОДИТЕЛЕЙ С РАЗЛИЧНЫМИ СТИЛЯМИ УПРАВЛЕНИЯ**

*Мотовилина Ирина Анатольевна*

(ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет имени  
М.В. Ломоносова»)

В качестве одной из основных групп риска со стороны развития деструктивных форм профессионального стресса выделяют руководителей различного уровня. Деятельность руководителей оказывает наиболее глубокое воздействие на работу организации в целом, их эффективность является значимым ресурсом предприятий. В связи с этим перед кадровыми службами стоит задача психологического обеспечения труда менеджеров, а именно формирование адекватных систем отбора и обучения руководителей с особым акцентом на их стрессоустойчивости.

Данное исследование было спланировано для изучения специ-

фики моделей совладания со стрессовыми ситуациями у руководителей, различающихся степенью сбалансированности стиля управления. В исследовании приняли участие 42 руководителя кадровых служб. Среди них 29 женщин и 13 мужчин, в возрасте от 23 до 52 лет (средний возраст составил 33,6 года). Исследование было проведено совместно со студентом факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова И.А. Ушаковым.

Были использованы следующие опросные методики: 1) опросник по определению стиля руководства Р. Блейка и Дж. Моутон, 2) тест «Ценностные ориентации руководителя» Т.С. Кабаченко, 3) опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» С. Хобфолла (адаптирован Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой) 4) «опросник трудового стресса» Ч.Д. Спилбергера (адаптирован А.Б. Леоновой и С.Б. Величковской).

Для определения специфики стиля управления был выбран опросник Блейка и Моутон. Основой для выделения подгрупп руководителей стало соотношение между шкалами опросника – ориентацией на задачу и ориентацией на персонал. Таким образом, получились следующие три подгруппы: 1-ая группа: 22 испытуемых со сбалансированной ориентацией (разница между значениями шкал ориентации на персонал и на задачу не превышает 1 балл); 2-ая группа: 9 испытуемых с преобладающей ориентацией на персонал (значение по этой шкале превышает значение шкалы ориентация на задачу более, чем на 1 балл); 3-я группа: 11 испытуемых с преобладающей ориентацией на задачу (значение по этой шкале превышает значение шкалы ориентации на персонал более, чем на 1 балл).

Таблица 1 – Совладание со стрессом и ценностные ориентации у руководителей с различным стилем управления

Показатели	Средние значения			Значимость разл-й		
	1 гр. (баланс)	2 гр. (перс-л.)	3 гр. (задача)	1-2	2-3	1-3
Стратегии преодоления стрессовых ситуаций						
Манипулятив. действия	19,3	18,0	21,5		0,05	
Асоциальные действия	14,8	12,9	17,9		0,05	

Показатели	Средние значения			Значимость разл-й		
	1 гр. (баланс)	2 гр. (перс-л.)	3 гр. (задача)	1-2	2-3	1-3
Агрессивные действия	15,6	16,0	18,4			0,05
Трудовой стресс						
Средний вес стрессоров	27,9	24,3	22,6			0,05
Ценностные ориентации (блоки)						
Стратегический уровень	5,3	5,4	4,7			
Уровень задач	7,3	7,4	7,0			
Уровень средств	5,6	5,6	5,5			

*Примечание. В таблице 1 приняты следующие обозначения: 0,05 и 0,01 соответствуют  $p < 0,05$  и  $p < 0,01$ ; значимость указана по критерию U-Манна – Уитни.*

Руководители со стилем управления, ориентированным на задачу, отличаются более частым использованием манипулятивной, агрессивной и асоциальной стратегий совладания со стрессом. Данные копинг-стратегии можно оценить, как наименее адекватные для руководителей кадровых служб, поскольку подобное поведение приводит к значительному противостоянию со стороны рядовых сотрудников и руководителей организации, что сильно затрудняет конструктивное взаимодействие для решения рабочих вопросов.

Абсолютные значения показателей основных блоков ценностных ориентаций у руководителей с ориентацией на задачу оказываются менее выраженными (по уровню), по сравнению с другими группами, что позволяет характеризовать их систему ценностных ориентаций, как менее дифференцированную, что является показателем невысокого уровня профессионализма [2]. Необходимо отметить, что для анализа полученных данных, кроме критерия Манна – Уитни, был использован метод факторного анализа, который во многом подтверждает предыдущие результаты. На основании результатов факторного анализа можно предположить, что был выявлен паттерн поведения руководителей, которые, с одной стороны, заинтересова-

ны в первоочередном решении тактических задач и при этом мало учитывают интересы окружающих, с другой стороны, активно используют такие методы совладания со стрессовой ситуацией, как асоциальные и агрессивные, вероятно, не просчитывая все негативные последствия этих стратегий.

Кроме того, можно предположить, что составляющие данного паттерна подкрепляют друг друга. Если руководители не ориентированы на стратегические цели и не учитывают нужды персонала, то для решения поставленных задач они могут использовать асоциальные копинг-стили, не задумываясь о том, как их подчиненные будут воспринимать их стиль управления и особенности совладания с трудными ситуациями. С другой стороны, при использовании подобных видов копинг-стилей руководители вынуждены решать большое количество текущих проблем, сталкиваются с мощным противостоянием персонала. Поэтому у них остаётся меньше возможностей заниматься стратегическим менеджментом и они переориентируются с персонала на первоочередное решение задач.

Вероятно, в кадровых службах наиболее эффективным является стиль управления, ориентированный на персонал, подгруппа управленцев именно с этим стилем отличается невысоким уровнем стресса и более эффективными копинг-стратегиями. Следует подчеркнуть, что для руководителей кадровых служб нет серьезного разделения между задачей и персоналом, т.к. их основная задача – это как раз организация системы воздействий на персонал организации. В этом свете подгруппа руководителей с первоочередной ориентацией на персонал может рассматриваться не как менеджеры, погруженные в удовлетворение потребностей сотрудников в ущерб организационным целям, а как менеджеры, наиболее сильно вовлеченные в процесс взаимодействия с сотрудниками, учитывающие различные нюансы их поведения.

Последнее предположение согласуется с мнением Д. Геберта и Л. Фон Розенштиля [1] о важности деятельности организационных психологов (к которым относятся руководители кадровых служб) в интересах сотрудников, а не только в соответствии с пожеланиями руководителей компании, организационными целями. Кроме того такой стиль управления довольно близок к теории Дж. Коттера о «руководителях XXI века», функционирующих в условиях «непре-

рывного обучения». Дж. Коттер считает, что современные руководители должны обладать следующими особенностями: живой интерес к мнению окружающих и умение внимательно слушать, что позволяет собирать различные факты и мнения для обеспечения более эффективного управления как сотрудниками, так и организационными процессами [3].

Подгруппа руководителей, ориентированных в равной степени и на задачу, и на персонал, отличается наиболее значительным уровнем трудового стресса. Несмотря на то, что, согласно Р. Блейку и Дж. Моутон, данный стиль управления является наиболее оптимальным, разные авторы подчеркивают, что эффективность стиля управления во многом определяется характеристиками ситуации. Изучению данного феномена посвящены теории ситуативного лидерства, например, теория Мисуми, теория Херси – Бланшара и др. Видимо, как было написано выше, в условиях кадровых служб наиболее эффективным является иной стиль управления – с более выраженной ориентацией на персонал.

Таким образом, в ходе исследования были получены интересные данные о взаимосвязи копинг-стратегий и стилей управления руководителей. Эти данные могут быть использованы для реализации различных практических программ, например, для проектов по планированию работы с кадровым резервом. В силу выявленных в работе взаимосвязей можно предположить, что обучение руководителей использованию более разносторонних копинг-стилей может привести к оптимизации их стилей управления и индивидуальной системы ценностных ориентаций.

Вместе с тем, результаты данного исследования показали, что перед реализацией подобных практико-ориентированных оптимизационных мероприятий желательно проводить диагностический этап – по определению стиля управления, наиболее эффективного в данном организационном контексте. В дальнейшем интересно было бы определить, какие из копинг-стилей связаны с профессиональной успешностью руководителей и могут рассматриваться в качестве конструктивных моделей поведения современных менеджеров.

#### **Библиографический список**

1. Геберт Д., фон Розенштиль Л. Организационная психология. Человек и организация. – Харьков: Гуманитарный центр, 2006. – 624 с.

2. Кабаченко Т.С. Психология в управлении человеческими ресурсами. – СПб.: Питер, 2003. – 400 с.
3. Коттер Дж. П. Впереди перемен. – М.: Олимп-Бизнес, 2008. – 256 с.

## **ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ В СВЯЗЯХ С ЛИЧНОСТНЫМИ СВОЙСТВАМИ «БОЛЬШОЙ ПЯТЕРКИ» И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАЗУМНОСТЬЮ**

*Новикова Мария Александровна*

(ГБУ Московская служба психологической помощи населению)

**Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ, проект 13-06-00049**

Современная наука направлена на изучение человека с точки зрения реализации всего его интеллектуально-личностного потенциала, при этом саморегуляция поведения рассматривается как верхний уровень самосознания. В попытках ответить на вопрос о специфике осознанной саморегуляции мы неизбежно обращаемся к свойствам, отражающим интенциональную направленность субъекта на сферу его внутренних переживаний, а также готовность делиться ими с другими людьми. Таким свойством является психологическая разумность (psychological mindedness) – конструкт, активно развиваемый западными учеными начиная с 70-х гг. XX века и недавно адаптированный для русскоязычных выборок [1]. Другое перспективное направление исследований саморегуляции поведения человека – оценка влияния личностно-темпераментальных свойств на индивидуальные особенности саморегуляции.

При рассмотрении динамического аспекта саморегуляции согласно концепции Т.В. Корниловой вводится понятие динамических регулятивных систем (ДРС), для построения которых субъект опирается на весь свой интеллектуально-личностный потенциал, преодолевая неопределенность при принятии решений [2]. Проведенные в рамках дифференциального подхода исследования показывают регуляторную природу таких личностных свойств, как гибкость, самостоятельность, надежность и тревожность. Также экспериментально показано, что различные акцентуации характера связаны с характерными индивидуально-типичными «профилями» саморегуляции.

Итак, с одной стороны, регуляция поведения претерпевает вли-

ание личностных структур различного уровня. С другой, – можно предположить взаимосвязь саморегуляции и с когнитивным компонентом самосознания, фокусирующимся в процессах самопознания и самопонимания. Контекст ответа на вопросы «Каков Я?» и «Почему я таков?», возникающие при построении Я-образа, включает в себя рассмотрение понятия психологической разумности (ПР).

Психологическая разумность – это свойство субъекта, отражающее степень его доступа к собственной сфере чувств, стремление понять себя и окружающих, веру в пользу обсуждения своих проблем, заинтересованность в мотивах поведения окружающих и готовность к изменениям. Главный инструмент диагностики ПР на сегодняшний день – Шкала Психологической Разумности – ШПР [3]. Кросс-культурная валидизация ШПР была проведена на русской студенческой выборке М.А. Новиковой и Т.В. Корниловой [1]. Было показано, что Доступность внутреннего опыта как компонент ПР имеет высокую положительную корреляцию с эмоциональным интеллектом, а Открытость новому опыту – с такими компонентами Интеллектуальной Я-концепции, как самооценка интеллекта и самоэффективность.

Гипотезы исследования.

1. Личностные свойства Большой пятерки (Контроль, Экстраверсия, Привязанность), положительно связаны с интегральным показателем саморегуляции поведения, а Эмоциональность – отрицательно; Игривость положительно связана с таким компонентом саморегуляции, как Гибкость.

2. Компоненты «психологической разумности» человека, связанные с доступностью сферы переживаний и заинтересованностью в ней, а также готовностью обсуждать переживания с другими, положительно связаны с личностными свойствами Экстраверсии и Привязанности (конформности), отрицательно – с Эмоциональностью. Открытость новому опыту положительно связана с Игривостью.

Участники исследования. 191 студент Азербайджанского Технического Института, Азербайджанского Архитектурно-Строительного Университета и Бакинского Филиала МГУ имени М.В. Ломоносова. Всего 85 мужчин и 106 женщин. Средний возраст – 19 лет.

Использованные методики: 1) пятифакторный личностный опросник МакКрэя и Косты в адаптации Хромова [4]. Опросник

включает 75 пар противоположных по своему значению высказываний, с помощью которых можно выявить свойства личности, относящиеся к «Большой Пятерке». Каждое из свойств задано биполярной шкалой: экстраверсия – интроверсия, привязанность – отдаленность, контролирование – естественность, эмоциональность – сдержанность, игривость – практичность; 2) опросник «Шкала Психологической Разумности» – Psychological Mindedness Scale [5] в адаптации Новиковой и Корниловой [1]. Опросник состоит из 45-ти вопросов, образующих следующие шкалы: Вера в пользу от обсуждения своих проблем с другими, Доступность сферы чувств, Желание обсуждать свои проблемы с другими, Заинтересованность в значении и мотивации собственного поведения и поведения окружающих, Открытость изменениям; 3) стиль Саморегуляции Поведения – ССПМ [3]. В опроснике 52 вопроса, измеряющие самоэффективность и готовность человека к эффективным действиям на основе использования всех индивидуальных ресурсов в субшкалах Планирование, Моделирование, Программирование, Оценивание результатов, Гибкость, Самостоятельность, Надежность.

Результаты и обсуждение. В рамках проведенного исследования проводилась апробация опросников ШПР и Большой пятерки для азербайджанской выборки, в ходе которых выявлялась их факторная структура. Коротко назовем основные отличия от факторной структуры, полученной на русскоязычной выборке: опросник ШПР сохранил пятифакторную структуру, при этом в нем отсутствует фактор «Открытость новому опыту», вместо него – «Осознанность собственного поведения». В опроснике Хромова выделена 6-я шкала – «Самоконтроль, предусмотрительность – импульсивность».

1. Связь личностных черт с компонентами саморегуляции поведения. Первая шкала пятифакторного личностного опросника – «Эмоциональность» – отрицательно коррелирует со шкалами опросника «Стиль Саморегуляции Поведения» (ССП) «моделирование» ( $r = -.248, p < 0.01$ ) и «программирование» ( $r = -.159, p < 0.05$ ). Вторая шкала – «Привязанность» – положительно связана со шкалами ССП «программирование» ( $r = .147, p < 0.05$ ), «гибкость» ( $r = .293, p < 0.01$ ) и общей шкалой саморегуляции ( $r = .169, p < 0.05$ ). Третья шкала – «Стремление к контролю, руководству» положительно коррелирует с такими шкалами ССП, как «планирование» ( $r = .198,$

$p < 0.01$ ), «программирование» ( $\rho = .206, p < 0.01$ ), «оценка» ( $\rho = .159, p < 0.05$ ), «гибкость» ( $\rho = .227, p < 0.01$ ) и «общая саморегуляция» ( $\rho = .301, p < 0.01$ ). Четвертая шкала – «Гибкая экстраверсия» – положительно связана со шкалами ССП «гибкость» ( $\rho = .428, p < 0.01$ ) и «общая саморегуляция» ( $\rho = .174, p < 0.05$ ). Пятая шкала – «Игривость, открытость новому» – коррелирует отрицательно со шкалой «моделирование» ( $\rho = -.184, p < 0.05$ ) и положительно со шкалой «гибкость» ( $\rho = .145, p < 0.05$ ) по ССП. Шестая шкала – «Самоконтроль, предусмотрительность» – положительно связана «планированием» ( $\rho = .251, p < 0.01$ ), «программированием» ( $\rho = .218, p < 0.01$ ) и «общей саморегуляцией» ( $\rho = .167, p < 0.05$ ).

Таким образом, первая гипотеза нашего исследования была принята, показаны значимые связи стилей саморегуляции с компонентами Большой пятерки. Показано, что общий показатель саморегуляции выше у испытуемых, характеризующихся такими личностными чертами, как контроль и экстраверсия. Контролирование какого-либо процесса требует от человека умения управлять собственными переживаниями и временем. Типичные экстраверты отличаются ориентированностью вовне, общительностью и таким образом через контакт с внешним миром управляют своим внутренним состоянием. Привязанность, склонность к конформности положительно коррелирует с показателем саморегуляции. Можно предположить, что подобные люди обладают высокой способностью к регулированию своего состояния для того, чтобы соответствовать ожиданиям окружающих, а также реализовывать свою потребность в принадлежности, общности, просоциальную направленность. Эмоциональность и саморегуляция связаны положительно: вопреки расхожему мнению, склонность к сильным переживаниям не является препятствием для того, чтобы осуществлять планирование, контроль своих действий, а также оценку их результатов.

2. Связь компонентов ПР и саморегуляции. Компоненты психологической разумности оказались практически не связаны со стилями саморегуляции, и этот результат требует более глубокого анализа с привлечением других методических средств измерения переменных саморегуляции и психологической разумности. Наличие отрицательной связи такого компонента психологической разумности, как Субъективная доступность собственных переживаний, со шка-

лами моделирования, планирования, оценки, а также общим показателем саморегуляции ( $\rho = - .297$ ,  $\rho = - .283$ ,  $\rho = - .234$ ,  $\rho = - .248$ , все  $p < 0.01$ ) может свидетельствовать о том, что способность к глубокому погружению в свои переживания может препятствовать рациональному и планомерному регулированию поведения.

#### **Библиографический список**

1. Новикова М., Корнилова Т. «Психологическая разумность» в структуре интеллектуально-личностного потенциала (адаптация опросника) // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35. – № 1. – С. 63 – 78.
2. Корнилова Т.В., Чумакова М.А., Корнилов С.А., Новикова М.А. Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностного потенциала человека. – М.: Смысл, 2010.
3. Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): руководство. – М.: Когито-Центр, 2004.
4. Хромов А.Б. Пятифакторный опросник личности. – Курган, 2000.
5. Shill, M.A., Lumley, M.A. The Psychological Mindedness Scale: Factor structure, convergent validity and gender in a non-psychiatric sample // Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 2002. V. 75. P. 131 – 150.

## **ФЕНОМЕНОЛОГИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ И МЕЖПОЛУШАРНАЯ АСИММЕТРИЯ**

*Осницкий Алексей Константинович*  
(ФГБНУ «Психологический институт» РАО),

*Корнеева Светлана Анатольевна*  
(ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный  
исследовательский университет»)

В рамках деятельностного подхода к изучению активности студентов, мы, учитывая свойство деятельности – ее проектируемость, – естественно, большое значение придаем феноменологии осознанной саморегуляции, на базе которой выстраивается субъектная активность человека. Но изучая особенности проявлений осознанной регуляции, нельзя не учитывать характеристик самоуправления, закрепленных в устойчивых личностных характеристиках, в навыках и привычках человека, а также закономерностей авторегуляции, свойственных функциональным системам, обеспечивающим жизнеспособность и поведение человека [2, 3].

Осознанная саморегуляция, в концепции, разработанной О.А. Конопкиным, определяет закономерности психической активности человека в процессах инициации, построения, поддержания и управления разными видами и формами произвольной целеполагающей активности [2], основного вида активности человека, наряду с реактивным и импульсивным поведением. Список целей на следующий момент времени (день, неделю...) и выбор первоочередной цели человек, в конечном счете, определяет для себя сам. Субъектом деятельности определяются предметные, рационально-логические и личностно-ценностные основания отдельных действий путем их соотнесения и согласования с решаемыми по ходу осуществления дел задачами. Неоднократно было показано, что недостаточная сформированность системы саморегуляции у подростков и юношей затрудняет профессиональное самоопределение и овладение умениями и знаниями при освоении конкретной профессии.

Продолжая изучение связи закономерностей саморегулирования с феноменологией функциональной асимметрии в работе нейродинамической системы жизнеобеспечения, мы исходим из представлений о системе саморегулирования, функционирование которой контролируется сознанием, но ее детерминация, с одной стороны, подчинена культурно опосредствованным закономерностям активности человека, а, с другой стороны, не может не зависеть от функционирования природно обусловленного взаимодействия структур мозга. Поэтому при исследовании процессов саморегуляции мы исходим из допущения о том, что особенности саморегулирования могут быть связаны с межполушарной организацией мозговой активности, о которой традиционно судят по показателям ведущей руки – «моторным пробам», предложенным А.Р. Лурией, и профилей латеральной организации (ПЛО – Е.Д. Хомская и сотр., В.А. Москвин и сотр.) [4]. Тем более, что исследователи отмечают все больше подтверждений связи индивидуальных когнитивных различий с различиями в функционировании нейронных механизмов [1].

При объяснении феноменологии связи показателей сенсорных, перцептивных и когнитивных процессов с функциональной асимметрией активности мозга (ФАМ) изложение и интерпретацию результатов затрудняет (делает более громоздким) перекрест нервных путей левополушарных и правополушарных отделов головного моз-

га, связанных с парными сенсорными и моторными органами переработки поступающей информации, вследствие чего оказывается, что у «правшей» мозговая активность более связана с левым полушарием, а у левшей – с правым. То же наблюдается и при обработке визуальной и аудиальной информации. Возможности упрощения терминологии при анализе полученных в исследовании результатов мы видим в следующем:

– связывая понятия «правшество» и «праворукость», «левшество» и «леворукость», мы, опираемся на моторную пробу (по А.Р. Лурия), используем преимущественно термин «левши» и «правши» постольку, поскольку основной «выход» в деятельности и поведении все-таки приходится на ручную организацию действий;

– общую зависимость от «полушарности» мы дополняем диагностикой «латеральных профилей» как накопление признаков правшества и левшества;

– зависимость от функциональной асимметрии активности мозговых структур обозначаем как «зависимость от ФАМ, связанной с правшеством (или левшеством)», подчеркивая при этом ведущую роль руки (и обеспечение ее регуляции) в организации активности человека.

Исследование того, как индивидуальные различия в процессах саморегуляции связаны с особенностями функциональной асимметрии, осуществлялось на выборке из 84 студентов в возрасте от 17 до 22 лет (студенты педагогического института НИУ «БелГУ»).

В работе использовались те же методики, что и в предшествующем сообщении [4]. Добавлены методики «Корректирующая проба» (А.К. Осницкого) и «Тревожность – SMAS» А.М. Прихожан. Всего 48 диагностических шкал.

Естественно предположить, что полушарная согласованность психомоторики обеспечивает и лучшую согласованность саморегуляции действий, а случаи несогласованности сенсорных, эмоциональных и моторных компонентов затрудняют саморегуляцию действий. Сложившийся тип полушарной латерализации является нейрофизиологической основой психофизиологических и, в том числе, психомоторных индивидуальных особенностей.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что обследуемых студентов – юношей и девушек – можно распределить в под-

группы по различиям ПЛО. Но анализ ФАМ мы начали с определения моторной пробы, которая позволила разделить выборку на «правшей» и «левшей». По показателю ведущей руки в выборке «левшей» юношей и девушек, соответственно, было 6 % и 5,5 %. Анализ накопления латеральных признаков и вариантов их сочетаний в выборках девушек и юношей – студентов (с учетом фактора пола) позволил выявить достоверные отличия между ними, что согласуется с результатами других исследований.

Полученные в ходе исследования результаты дают основания для предположения о множественной латерализации нейрофизиологических основ индивидуальных различий, которые могут обнаруживаться в перцептивной, интеллектуальной и эмоциональной активности и, что наиболее ценно для данной работы, в особенностях регуляторных процессов, координирующих эти процессы в целеполагающей активности. На основании этого предположения, соответственно все полученные результаты были систематизированы с учетом вариативности показателей функциональной асимметрии.

Индивидуальные особенности саморегуляции студентов выявляли с помощью опросника «Саморегуляция» Студенты оценивали наличие или отсутствие регуляторных умений и особенности саморегуляции, связанных с решением задач, выполнением учебных и учебно-производственных заданий и организацией повседневного поведения.

У «левшей» и «правшей» установлен ряд значимых различий в самооценивании умений и особенностей саморегуляции. Наиболее значимыми были различия по показателям сформированности структурно-компонентных умений (целеполагания, моделирования, программирования, оценки результатов, коррекции ошибок). Испытуемые «правши» значимо чаще отмечали наличие и реже – отсутствие у себя этих умений. То есть, «правши» интуитивно предполагали, что у них в большей степени развиты процессы целеполагания и удержание цели, анализа и моделирования условий, выбора средств и способов действий, а так же оценка результатов и, при необходимости, их коррекция.

«Правши» чаще отмечают более наличие функциональных особенностей саморегуляции (обеспеченность регуляции в целом, упорядоченность действий, детализация, практическая ре-

ализуемость намерений и оптимальность регуляции действий).

В показателях характеристик саморегуляции, определяющих динамику предпринимаемых действий, «правши» также чаще отмечают у себя наличие осторожности, уверенности, пластичности, практичности и устойчивости в регуляции деятельности, чем «левши».

А вот личностно-стилевые особенности саморегуляции (инициативность, осознанность, ответственность, автономность, податливость воспитанию) испытуемые «левши» оценивали более высоко, чем «правши», что, возможно, объясняется желанием компенсировать другие недостатки саморегуляции.

Методика «Корректурная проба» позволила выявить такие показатели работоспособности как стабильность, истощаемость и мобилизуемость студентов. Оценка объема отработанного материала за вторую минуту показала, что испытуемые – «правши» за отведенное время работают более стабильно, перерабатывают меньшее количество материала, но при этом допускают меньшее количество ошибок. Колебания в количестве переработанного за минуту материала в первом (более легком) задании не превышали допустимых 20 % у «правшей» и «левой» (стабильность работы). Во втором задании критерий определения стабильности был поднят до 15 % и большинство студентов-юношей последующие этапы задания выполняли быстрее, но при этом, юноши с накоплением признаков «левшества» допускали и значительно большее количество ошибок (пропуск отдельных знаков). Девушки-«левши» обнаружили статистически значимые отличия по показателю истощаемости.

Методика СМАС А.М. Прихожан позволила выявить преобладание нормального уровня тревожности у юношей «левой» и «правшей». У девушек-студенток с накоплением признаков «левшества» отмечается явно повышенная тревожность, которая носит генерализованный характер и может быть связана с индивидуальными особенностями саморегуляции.

Для сопоставления показателей ФАМ в организации мозговых структур с особенностями саморегуляции, закрепленными в личностных характеристиках поведения испытуемых, использовались методики исследования личности Р. Кеттелла, САТ, СЖО и «Временная направленность». Показательно, что результаты по этой методике подтверждают ранее полученные данные [4].

## **Выводы.**

1. Подтверждено предположение о существовании связи индивидуальных различий в процессах саморегуляции с особенностями ФАМ. Причем с накоплением показателей «левшества» и «правшества» и в познавательной сфере, и двигательных усилиях, различия в саморегуляции усложняются.

2. Выявлена латерализация как нейрофизиологическая основа различий, обнаруживаемых в интеллектуальной, эмоциональной, двигательной и регуляторной активности.

3. Выявлены половые различия в связи показателей саморегуляции и функциональной асимметрии не только в сфере регуляции деятельности и поведения, но и в сфере становления личностных характеристик.

## **Библиографический список**

1. Голдберг Э. Управляющий мозг: Лобные доли, лидерство и цивилизация / Пер. с англ. Д. Бугакова. – М.: Смысл, 2003. – 335 с.
2. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М., 1980.
3. Осницкий А.К., Корнеева С.А. О связи осознанной саморегуляции и функциональной асимметрии активности мозга / Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России: материалы III Международной научно-практической конференции // Кисловодск – Ставрополь – Москва: ООО Издательский дом «ТЭСЭРА», 2013. – Ч. II: Симпозиум «Субъект и личность в психологии саморегуляции». – С. 95 – 97.
4. Хомская Е.Д., Ефимова И.В., Бudyка Е.В., Ениколопова Е.В. Нейропсихология индивидуальных различий. – М, 1997.

## **ОСОБЕННОСТИ СООТНОШЕНИЯ ПОЗИЦИИ СУБЪЕКТА УЧЕНИЯ И ПРОЯВЛЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ, САМОРЕГУЛЯЦИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ**

*Персиянцева Светлана Владимировна*  
(ФГБНУ «Психологический институт» РАО)

**Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект № 15-06-10023**

Проблема формирования позиции субъекта учения тесно сопрягается с проблемой субъектного развития школьников, т.е. осуществления активного процесса, направленного на становление

учащихся как свободных субъектов собственной жизнедеятельности, важными личностными характеристиками которых является саморегуляция и самостоятельность. Суть последней состоит в том, что в условиях модернизации современного образования, стремительных экономических, политических, духовно-нравственных изменений в обществе ученик должен уметь самостоятельно ставить перед собой актуальные и перспективные цели, грамотно оценивать жизненную ситуацию, принимать решения, совершать выбор, поддерживать свою активность, организуя её и управляя ею в учебной деятельности. Поэтому так важна внутренняя саморегуляция поведения и деятельности учащегося, которая обеспечивает его внутреннюю устойчивость.

Школьник, являясь субъектом учения, не просто усваивает учебные знания, овладевает необходимыми умениями и навыками, но и соотносит их с содержанием собственного опыта, накопленного как в процессе жизненной практики, так и в процессе учебной деятельности. Е.Д. Божович отмечает, что понимание учебного материала, объем усвоенных знаний, их интерпретация сквозь призму индивидуального опыта, формирование избирательности к содержанию учебной информации зависит от аффективного отношения к учебным предметам [2, с. 27]. Избирательность в отношении разных областей знания и предпочтения определенных видов учебной деятельности может приводить к тому, что школьник, преобразуя заданные средства обучения, самостоятельно вырабатывает собственные способы учебной работы, по-своему систематизирует учебный материал, находит свои методы регуляции самостоятельной познавательной активности.

Когда ребенок поступает в школу, он сталкивается с необходимостью справляться с новой для себя учебной работой. Зачастую он неспособен самостоятельно найти адекватные результативные способы обучения. Если ребенка специально не учить необходимым навыкам и приемам, то он будет интуитивно самостоятельно находить эти навыки и способы, и не всегда найденные навыки и приемы учебной деятельности будут правильными и эффективными. Это утверждение справедливо по отношению к младшим школьникам и по отношению к учащимся старших классов. Только предполагаемые к овладению приемы учебной работы являются несколько иными, чем в начальных классах.

Проблематикой данной исследовательской работы является установление специфики соотношения личностных особенностей учащихся и субъектных проявлений в учебной деятельности. В связи с этим возникает ряд задач:

- провести теоретико-методологическое обоснование взаимосвязи различий в позиции субъекта учения и самостоятельности мышления, осознанной саморегуляции как индивидуально-личностных особенностей школьников;

- определить основные теоретические ракурсы проблемы соотношения субъектной позиции в процессе учения и личностных качеств;

- разработать методический аппарат исследования;

- установить наличие или отсутствие связи между личностными особенностями школьников (студентов) и отдельными компонентами позиции субъекта учения.

В научной литературе представлены данные о влиянии личностных характеристик учащихся на успешность обучения. Так, в работах В.И. Моросановой отмечается: чем более высокий уровень сформированности осознанной саморегуляции у школьников, тем выше их академическая успешность, например, в проявлении ряда математических способностей (решение математических и логических задач разной сложности, быстрота выполнения заданий и т.д.) [1, с. 35 – 46]. Чем выше саморегуляция, тем выше возможности школьника по овладению новыми видами деятельности, шире круг тех видов деятельности, которые ученик может освоить при наличии специальных способностей и соответствующей мотивации.

Индивидуальным своеобразием характеризуется самостоятельность как субъективная активность, которая определяет возможную меру зависимости / независимости школьника от влияния его природных особенностей и от воздействия внешних требований к его активности. Степень самостоятельности в обучении определяется по двум основным критериям: по характеру управления учебной деятельностью школьника и по степени мыслительной самостоятельности и его продуктивности. Чем больше развита самостоятельность, тем успешнее ученик применяет знания в новой, нестандартной ситуации. При этом обнаруживается их системность, умение ученика устанавливать внутрипредметные и межпредметные связи. Наблю-

дается высокий уровень прогнозирования собственной деятельности: ученик способен самостоятельно увидеть и сформулировать учебную проблему, планировать этапы ее решения. У школьников, обладающих высоким уровнем самостоятельности, наблюдается выраженная оригинальность мышления, умение использовать различные средства обучения.

Актуальность исследования для данной области знаний определяется тем, что на сегодняшний день существует дефицит научных работ, отражающих связь или рассогласование личностных особенностей субъекта учения и его позиции как психологической системы, которая трактуется в нескольких значениях. Во-первых, как положение субъекта учения в системе социальных отношений, и это положение определяет поведенческий стиль школьника в соответствии с общественными нормами. Во-вторых, субъективное и объективное отношение индивида к самому себе и окружающей действительности. Это отношение может выражаться только в форме мыслей и эмоционально-оценочных переживаний, не всегда определяющих поведение учащегося, в силу различных обстоятельств. В-третьих, интерпретируется как иерархически организованные диспозиции личности: установки, интересы, ценностные ориентации и т.д., которые определяют направленность индивида, регулируют его поведение.

Позиция субъекта учения рассматривается как динамическая своеобразная система, включающая три компонента: когнитивный (предметная компетенция, совокупность представлений школьника об учебном процессе, его познавательная активность); регуляторный компонент (потребность соответствовать внешним и внутренним требованиям); личностно-смысловой (направленность на образование как на личную ценность, избирательное отношение к разным аспектам учебного материала, методам и формам учебной деятельности). Качественное своеобразие этой системы определяется структурой каждого компонента и спецификой связи между ними. Формирование позиции субъекта учения происходит в условиях реализации психолого-педагогического воздействия на материале различных учебных предметов и на всех этапах школьного обучения.

Рассматривая позицию субъекта учения со стороны трех разных компонентов, мы можем выяснить, как в результате ее формирова-

ния достигаются позитивные изменения самостоятельности, инициативности школьника, его осознанной саморегуляции.

#### **Библиографический список**

1. Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Ковас Ю.В., Богданова О.Е. Регуляторные и когнитивные предикторы математической успешности школьников // Психологический журнал. – 2014. – Том 35. – № 4. – С. 35 – 46.
2. Позиция субъекта учения: внешние и внутренние связи / Под ред. Е.Д. Божович. – М.: Памятники исторической мысли, 2013. – 294 с.

## **СПЕЦИФИКА ВЗАИМОСВЯЗИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И САМОРЕГУЛЯЦИИ ЖЕНЩИН СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА**

*Полякова Ольга Борисовна*

(ФГБОУ ВПО «Российский государственный социальный университет»)

*Санникова Ольга Викторовна*

(АОНО ВО «Московский психолого-социальный университет»)

В настоящее время проблема изучения ценностных ориентаций личности и их влияния на поведение человека приобретает все большую актуальность, так как проблема ценностей всегда выступает на первое место в кризисные периоды общественного развития. Для социальной психологии особенно важными являются вопросы места и роли ценностных ориентаций в развитии личности, освоения личностью общественных ценностей, роли ценностных ориентаций в познании человеком социальной действительности и процессе ценностного регулирования социального поведения [6]. Выбор ценностных ориентаций женщин среднего возраста обусловлен тем, что в них отражаются цели, к которым стремится современный человек в соответствии с идеальными требованиями и культурой общества. Чаще всего к психологу обращаются женщины среднего и зрелого возраста, так как они испытывают большие трудности в социально-психологическом плане. Проблемы, с которыми сталкивается женщина в этот период, являются типичными, а воспринимаются как кризисные, поскольку связаны с трансформациями личностной, профессиональной, сексуальной, гендерной идентичностей.

Потребность исследования проблемы саморегуляции обусловлена тем, что в повседневной жизни человек часто сталкивается с

«трудными» обстоятельствами жизнедеятельности и необходимостью адекватной саморегуляции поведения. Ценностные ориентации как раз и выполняют одну из важнейших функций – регуляцию социального поведения и деятельности [9, 10]. В ходе исследования было выдвинуто предположение о том, что существует взаимосвязь между ценностными ориентациями и саморегуляцией женщин среднего возраста: ценностные ориентации, которыми руководствуются женщины в своей жизни, регулируют все формы субъектной активности личности: личностную позицию, отношения, поведение, поступки, деятельность; сформированные процессы саморегуляции, в свою очередь, усиливают возможности реализации ценностных ориентаций женщин в условиях жизнедеятельности.

Для диагностики ценностных ориентаций женщин среднего возраста использовались следующие опросники: «Ценностный опросник» (авторы: Ш. Шварц, В. Билски; автор перевода и адаптации – В.Н. Карандашев) [3, с. 265 – 268]; «Морфологический тест жизненных ценностей» (авторы: В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина) [5]; «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» (автор – С.С. Бубнова) [1]. Для выявления особенностей саморегуляции женщин среднего возраста применялись такие диагностические процедуры, как: «Стиль саморегуляции поведения» (автор – В.И. Моросанова) [4, 8]; «Исследование волевой саморегуляции» (авторы: А.В. Зверьков, Е.В. Эйдман) [2]; «Способность к самоуправлению» (автор – Н.М. Пейсахов) [7]. Математическая обработка данных осуществлялась с помощью коэффициента корреляции Спирмена. В исследовании приняли участие 25 женщин в возрасте от 30 до 40 лет.

По результатам эмпирического исследования были получены интересные данные, касающиеся ценностных ориентаций женщин среднего возраста:

– наиболее значимыми среди них являются: самостоятельность (4,6 балла на уровне нормативных идеалов и 2,7 балла на уровне индивидуальных приоритетов), доброта (4,31 балла на уровне нормативных идеалов и 2,69 балла на уровне индивидуальных приоритетов), безопасность (4,08 балла на уровне нормативных идеалов), гедонизм (2,56 балла на уровне индивидуальных приоритетов);

– жизненные ценности «развитие себя» (36,36 баллов), «духов-

ное удовлетворение» (42,20 балла), «сохранение индивидуальности» (37,32 балла) имеют средний уровень выраженности;

– по значимости жизненных сфер, т.е. социальных сфер, где осуществляется деятельность человека, наиболее высокие ориентировочные нормы имеют сферы «физическая активность» (44,96 баллов) и «семейная жизнь» (54,84 балла);

– наиболее высокие средние баллы и средний уровень выраженности имеют ценности «помощь и милосердие к другим людям» (4,08 балла), «любовь» (4,24 балла) и «признание и уважение людей и влияние на окружающих» (4,28 балла).

Показатели общего уровня саморегуляции и общей способности самоуправления имеют более сильную связь с ценностными ориентациями на уровне значимости  $p < 0,01$  ( $r = 0,51$ ), чем показатель общей волевой саморегуляции, что можно объяснить тем, что диагностируемые в методиках «Стиль саморегуляции поведения» и «Способность к самоуправлению» регуляторные процессы схожи. Чем выше значимость ценностных ориентаций, которыми руководствуются женщины в своей жизни, тем выше уровень саморегуляции.

Ценностные ориентации, которыми руководствуются женщины в своей жизни, регулируют все формы субъектной активности личности: отношения, поведение, деятельность, а сформированные процессы саморегуляции, в свою очередь, усиливают возможности реализации ценностных ориентаций женщин в условиях жизнедеятельности.

#### **Библиографический список**

1. Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности: опросник. – URL: [http://www.miu.by/kaf\\_new/mpp/025.pdf](http://www.miu.by/kaf_new/mpp/025.pdf)
2. Исследование волевой саморегуляции: опросник. – URL: <http://psylist.net/praktikum/00417.htm>
3. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. – СПб.: Речь, 2004. – 70 с.
4. Моросанова В.И. Опросник Стиль саморегуляции поведения: методическое пособие. – М.: Когито-Центр, 2004. – 44 с.
5. Морфологический тест жизненных ценностей: опросник. – URL: <http://psycabi.net/testy/453>
6. Полякова О.Б. Профессиональные деформации личности: понятие, структура, диагностика, особенности: монография. – М.: Московский психолого-социальный университет, 2013. – 272 с.

7. Способность к самоуправлению: опросник. – URL: <http://psycabi.net/testy/257>
8. Стиль саморегуляции поведения В.И. Моросановой: опросник. – URL: <http://psylab.info>
9. Polyakova O.B. Category professional deformation in psychology // Procedia: Social and Behavioral Sciences (Scopus). – 2014. – Vol. 146, 25 August 2014. – P. 279 – 282.
10. Polyakova O.B. Structure of professional deformation // Procedia: Social and Behavioral Sciences (Scopus). – 2014. – Vol. 146, 25 August 2014. – P. 420 – 425.

## **ОБРАЗ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ В ПРОЦЕССЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ**

*Прохоров Александр Октябрьнович*

(ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»)

**Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект 15-06-00884а**

Ментальный опыт человека как составная часть субъективного опыта в оперативной форме представлен в виде ментальных репрезентаций [5]. Ментальные репрезентации со временем приобретают определенную структуру, ведущей из которой является образный уровень [1]. Изучение психического состояния как ментального образа позволило выявить ряд особенностей, отличающих его от предметного образа [ 4 ].

В исследовании, проведенном нами, изучалась роль образа состояния в регуляторных процессах субъекта. Выборку составили студенты различных высших учебных заведений и сотрудники различных организаций города, возраст 23 – 34 лет. Основным критерием для отбора испытуемых, участвующих в исследовании, было наличие негативного психического состояния в данный момент и его постоянная актуализация. Наиболее часто отмечались такие состояния, как апатия, усталость, утомление, злость, раздражение и др. Испытуемые описывали образ желаемого состояния с последующей его актуализацией («вхождение» в образ состояния). Были выделены две выборки испытуемых (по описаниям желаемых состояний) – группа с четким образом желаемого психического состояния и группа с абстрактным образом желаемого психического состояния по 30 человек в каждой.

В результате занятий было установлено, что группа с четким образом желаемого психического состояния в течение 30 дней достигла желаемого психического состояния, тогда как группа с абстрактным образом желаемого психического состояния данного состояния не достигла.

При сравнении итоговых результатов, полученных по двум группам после месяца занятий, были получены интересные данные. У лиц, имеющих четкий образ желаемого состояния, по достижении положительного психического состояния меняется его структура: субъективная оценка собственных психических процессов и физиологических реакций повышается, переживания приобретают положительный характер, поведение становится еще более эффективным. Лица с абстрактным образом желаемого психического состояния таких результатов не показали, т.е. можно предположить, что их недостаточная саморегуляция обусловлена отсутствием четкого образа желаемого психического состояния.

При сравнении результатов копинг-стратегий между группами с четким и абстрактным образами желаемого психического состояния были обнаружены различия по таким копинг-стратегиям, как «дистанцирование», «самоконтроль», «принятие ответственности», «положительная переоценка». Результаты по данным стратегиям в группе с четким образом желаемого психического состояния значимо выше, чем в группе с абстрактным образом желаемого психического состояния. Различия достоверны также в стратегии «бегство – избегание», которая используется в группе с абстрактным образом желаемого психического состояния. Иными словами, группа с четким образом желаемого психического состояния использует более эффективные стратегии саморегуляции в трудных жизненных ситуациях по сравнению с группой с абстрактным образом желаемого психического состояния.

В другом исследовании изучались особенности взаимосвязи образа состояния и копинг-стратегий в повседневных и трудных ситуациях жизнедеятельности. Исследование проводилось в двух выборках испытуемых. В экспериментальную группу вошли лица, повседневная жизнь которых, по их оценкам, далека от напряженности (20 чел.). Другую группу составили лица, повседневная жизнь которых, по их оценкам, связана с трудными жизненными ситуациями (20 чел.).

Исследование показало, что для группы лиц, жизнедеятельность которых связана с трудными ситуациями, характерно большее число связей образа состояния с разными способами преодоления трудных ситуаций жизнедеятельности. В большей степени с копинг-стратегиями коррелируют показатели психических процессов, физиологических реакций и переживаний, а в наименьшей степени – поведения. То есть, поведение остается нормативным, тогда как остальные составляющие образа состояния в большей степени зависят от совладающего поведения.

Группа испытуемых, характеризующаяся обыденностью повседневных ситуаций жизнедеятельности, имеет значительно меньшее число взаимосвязей образа с копинг-стратегиями, в основном, с психическими процессами. Чаще всего для группы, жизнь которой характеризуется обыденностью, характерны такие стратегии, как «планирование решения проблемы» и «положительная переоценка». Что касается лиц, для которых характерны трудные ситуации жизнедеятельности, то ведущими копинг-стратегиями в этой группе являются «поиск социальной поддержки», «принятие ответственности», а также «планирование решения проблемы» и «положительная переоценка», как и в группе с обыденными ситуациями жизнедеятельности. Другими словами, более напряженная жизнедеятельность актуализирует дополнительные механизмы совладающего поведения.

Таким образом, из проведенного исследования следует, что субъект, выстраивающий четкий образ желаемого состояния в регуляторном процессе, использует эффективные стратегии саморегуляции, что позволяет ему достигать желаемого состояния. Субъекты, имеющие абстрактный образ желаемого состояния, используют менее эффективные стратегии саморегуляции в деятельности, что не позволяет им достигать данного состояния.

Трудные ситуации жизнедеятельности актуализируют взаимосвязи образа психического состояния и способов совладающего поведения, увеличивая число копинг-стратегий. Ведущими способами в таких ситуациях являются: «поиск социальной поддержки», «принятие ответственности», а также «планирование решения проблемы» и «положительная переоценка».

В отдельном исследовании изучалась связь образа состояния и

стиля саморегуляции поведения [2]. Исследование проводилось в разных возрастных группах: юношей и девушек (18 – 23 года, 30 девушек и 30 юношей, все студенты) и мужчин и женщин (30 – 50 лет, все работники ОАО «Камаз, 30 женщин и 30 мужчин).

Результаты исследования свидетельствуют о связи интегральных регуляторных процессов и образа психического состояния. Эти связи опосредуются возрастом и полом испытуемых: у «молодых» выявлено меньше значимых связей, чем у «взрослых», у женщин образ психического состояния имеет больше значимых корреляций с интегральными процессами, чем у мужчин. Согласованное изменение структурной организации образа состояний и интегральных процессов свидетельствует о высокой степени их взаимной обусловленности и совместной включенности в деятельность.

В учебной деятельности при высоком уровне активности у девушек большее влияние на образ состояния оказывают процессы «программирования» и «оценки результатов», у юношей – «оценка результатов»; при среднем уровне активности у девушек – «гибкость», у юношей – «самостоятельность»; при низком уровне активности у девушек – «самостоятельность», у юношей – «программирование».

В трудовой деятельности при высоком уровне активности у женщин большее влияние на образ состояния оказывают процессы «программирования», а у мужчин – «оценка результатов»; при среднем уровне активности у женщин – «гибкость», у мужчин – «программирование»; при низком уровне активности у женщин – «моделирование», у мужчин – «самостоятельность».

В исследовании изучались особенности субъективного и объективного описания образа состояния и его связи с показателями регуляторных процессов. В исследовании участвовало 140 человек в возрасте 18 – 20 лет, из них 72 – студенты-гуманитарии и 68 – студенты естественнонаучных специальностей.

Было установлено, что, как правило, взаимосвязь субъективных описаний образов неравновесных состояний с регуляторными процессами характеризуется незначительным числом значимых связей, высокой дифференцированностью структуры отношений (в образ слабо вовлечены регуляторные процессы) и, соответственно, низкими значениями индексов организованности структуры. Можно полагать, что в случае субъективного описания в памяти сохраняются

только те элементы образа, которые были наиболее ярки и интенсивны. Субъективный образ состояния автономен и, видимо, в сознании субъекта представлен вне регуляторного контекста ситуации. Обратная картина характерна для образов, характеризующихся объективным описанием составляющих.

Отметим также, что неравновесность состояния не отражается в субъективности-объективности описания образов состояний, различия проявляются в специфике взаимосвязей и разных структурообразующих показателях: в структуре радости наиболее высокую взаимосвязь с показателями регуляторных процессов имеют такие характеристики, как контроль и адекватность поведения, в структуре гнева – самоконтроль эмоций, в структуре спокойствия – самоконтроль деятельности, самоконтроль поведения, общий уровень самоконтроля, а также мышление, в структуре утомления – самоконтроль эмоций, общий уровень самоконтроля и задорность поведения.

#### **Библиографический список**

1. Ментальная репрезентация: динамика и структура / Под ред. Е.А. Сергиенко. – М.: ИП РАН, 1997. – 320 с
2. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 4. – С. 26 – 35.
3. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека. – Л.: ЛГУ, 1989. – 192 с.
4. Прохоров А.О. Образ психического состояния // Психологический журнал. – 2013. – Т. 34. – № 5. – С. 108 – 122.
5. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – 2-е изд., перераб. и дополн. – СПб.: Питер, 2002. – 384 с.

## **СИСТЕМЫ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ РЕГУЛЯЦИИ В СТРУКТУРЕ ПОЗИЦИИ СУБЪЕКТА УЧЕНИЯ**

*Раевская Татьяна Геннадьевна*  
(ФГНУ «Психологический институт» РАО)

Учащегося как субъекта познавательной деятельности характеризуют регуляторные процессы разного психологического содержания и уровня. Среди них, прежде всего, выделяются процессы, относящиеся к осознанной и произвольной регуляции деятельности, проявляющиеся в ее предметных преобразованиях (О.А. Конопкин,

В.И. Моросанова, А.К. Осницкий). Не менее важную роль в регуляции деятельности играют смысловые системы. С помощью осознанных смысловых образований, лежащих в основе саморегуляции осуществляется произвольное изменение смысловой направленности деятельности, определяется мера вкладываемых усилий, оценивается не только эффективность, но и эмоциональная привлекательность деятельности, переживаются и формируются новые ведущие ценности (Д.А. Леонтьев, Б.С. Братусь, Б.Ф. Зейгарник, Ф.И. Василюк, К.В. Карпинский).

Ценностно-смысловые системы являются разновидностью смысловых систем в структуре сознания и личности. Под ценностной системой при этом понимается «структурированный набор ценностей, которые на данном этапе своего личностного развития принимает и разделяет индивид» (Л.М.Смирнов, 2005). Именно ценностная система как определенным образом структурированное целое придает деятельности направляющий вектор, создает основу для выбора мотивов, в «снятом» виде участвует во всех звеньях процесса саморегуляции. Ценностные системы функционируют как на уровне жизнедеятельности в целом, так и на уровне отдельных видов деятельности.

В качестве одной из ценностно-смысловых систем, специфичных для регуляции учебно-познавательной деятельности, можно выделить ценностную ориентацию на образование.

Сам термин «ценностные ориентации на образование» используется, главным образом, в эмпирических социологических исследованиях (В.С. Собкин, С.Г. Вершловский, В.Т. Лисовский и др.). Смыслы, в которых ценность образования субъективируется в сознании, в них изучаются с точки зрения частоты встречаемости в той или иной репрезентативной выборке, и таким образом выявляются тенденции отношения к образованию, характерные для общества в данный момент времени. Для психологического анализа важны другие аспекты – мотивационная сила ценностей, их внутренние связи, мера устойчивости ценностного выбора в различных ситуациях.

Наше исследование было направлено на анализ индивидуальных типов ценностной ориентации на образование у школьников старших классов (8 – 11 классы). Теоретическими рамками исследования выступила модель позиции школьника как субъекта учения,

разработанная Е.Д. Божович. Данная позиция включает три взаимосвязанных компонента – личностно-смысловой, когнитивный и регуляторный. Ценностная ориентация на образование входит в личностно-смысловой компонент, связана с другими аффективными и мотивационными образованиями, входящими в него, а также с другими компонентами позиции (Е.Д. Божович, 2013 и др.).

Коротко остановимся на терминологии.

Ценность, по определению М.С. Кагана, есть значение объекта для субъекта [1]. Все объекты действительности, идеальные и материальные, духовные и утилитарные, рассматриваемые в антропологическом измерении, т.е. с точки зрения отношения к человеку, выступают как ценности (Н.О. Лосский, М.С. Каган, В.П. Бранский, и др.). Различают социальные и индивидуальные (личные) ценности. Любая ценность включает как отчетливо артикулированные (осознанные, вербализованные), так и ускользающие от осознания и вербализации компоненты.

Обычно считается, что ценности входят в сознание вместе с иерархической шкалой, т.е. некоторая ценность переживается и осознается как нечто более или менее ценное по сравнению с другой ценностью. Однако это не означает, что сама ценность и тот способ, посредством которого различные ценности сопоставляются друг с другом, не могут быть аналитически разведены. Последнее, на наш взгляд, и составляет сущность ценностной ориентации. Такое понимание закреплено в ряде словарных статей, когда ценностная ориентация определяется как способ дифференциации объектов индивидом по их значимости. Организация ценностей в некоторую структуру, выступает, таким образом, продуктом работы ценностной ориентации. Сами же структуры по своему строению могут не только быть иерархичными, но и заключаться в связях равных по значимости ценностей, а также быть диффузными, без внутренней связанности. Все это – различные типы ценностных систем, в каждой из которых содержательно-смысловые аспекты неотделимы от структурных.

Ценностная ориентация на образование соотносится с достаточно высоким уровнем регуляции учебно-познавательной деятельности. Она концентрированно выражает то, «ради чего» осуществляется в конечном итоге учебная деятельность, ее субъективно

значимые предельные основания. Критериями ее содержания в нашем исследовании выступили два основных смысла образования как ценности – духовный и утилитарный. Эти смыслы, во-первых, соответствуют общепринятой классификации ценностей, во-вторых, отражают одно из ключевых измерений образования, проявляющееся в его функциях, целях, эталонах образованности и пр., и в-третьих, имеют отнесенность к базовым потребностям личности и установкам сознания, таким как «иметь» и «быть» (Э. Фромм), дефицитарная мотивация и мотивация роста (А. Маслоу). Оба смысла присутствуют в общественном сознании и с той или иной степенью полноты и меры значимости становятся достоянием сознания индивидуального. Под утилитарной ценностью образования понимается заключенная в нем возможность быть для субъекта средством достижения различных социальных и материальных целей. Духовная ценность образования связана с тем, что оно само является формой самоосуществления человека.

На эмпирическом уровне с помощью специально разработанной методики были выделены три типа структур ценностной ориентации на образование: с доминирующей духовной ценностью; с доминирующей утилитарной ценностью; с равной выраженностью обеих ценностей. Первые два из них имеют иерархический тип структуры, третий тип является неиерархическим.

Общей особенностью структур иерархического типа является то, что в них одна из ценностей является главной и более значимой, а другая – второстепенной и менее значимой. Поскольку ценности выполняют в структуре деятельности функцию мотивов, вышележащая ценность выступает более сильным мотивом по сравнению с нижележащей. Кроме того, вышележащая ценность может рассматриваться как смыслообразующий мотив, в то время как нижележащая становится дополнительным мотивом-стимулом. Безусловно, что ценностно-смысловая система, в которой ведущим является духовный компонент, психологически отличается от системы, в которой ведущим является компонент утилитарный. В свою очередь, обе они отличаются от системы, в которой обе ценности – духовная и утилитарная – равнозначны.

Одним из показателей, позволяющих проанализировать психологические различия между ними, является отношение к процессу и

результату учебной деятельности. Исследование этого отношения осуществлялось с помощью авторской полупроективной методики, в основу которой было положено сжатое изложение фантастической новеллы А. Азимова «Профессия». Учащимся предлагалось ответить на вопросы к тексту. Было установлено, в частности, следующее.

При доминировании духовной ориентации на образование в ценностно-смысловой структуре ценность процесса оценивают выше, чем ценность результата 31,8 % учащихся, при доминировании утилитарной ориентации – 17,3 %, при равной значимости духовного и утилитарного компонентов ценности образования – 31 % учащихся.

И наоборот, существенно более высокая оценка результата нежели процесса обнаружена у 53,8 % учащихся с доминированием утилитарной ориентации, у 31,8 % учащихся с доминированием духовной ориентации, и у 41,4 % учащихся с равной выраженностью обеих ориентаций. Эти данные показывают, что, как и ожидалось, существует определенное соответствие между направленностью на духовные цели образования и предпочтением процесса учения его результату, с одной стороны, и с другой стороны – между направленностью на утилитарные цели и предпочтением результата процессу. В свою очередь, это говорит о том, что более общие ценностные ориентации могут находить свое конкретное воплощение в соответствующих им более частных ценностно-мотивационных установках. Связь между ценностно-смысловыми системами более общего и более частного уровня в этих случаях представляет своего рода «матрешку в матрешке». В то же время это не единственный вариант связи.

Так, при равной выраженности духовного и утилитарного компонентов в ценностной структуре учащиеся распадаются на две большие группы, в одной из которых значимость процесса выше значимости результата, а в другой – наоборот, результат выступает более значимым, чем процесс. Кроме того, данные исследования показывают, что для части учащихся с доминированием духовной ориентации на образование ценность результата выше, чем ценность процесса, а часть учащихся с доминированием утилитарной ориентации тем не менее выше ценит процесс по сравнению с результатом. При интерпретации полученных данных стоит учесть тот факт, что ориентация на процесс и результат также представляет

ценностную систему, только более частного порядка. Общая и частная системы ценностно-смысловой регуляции могут существовать относительно независимо друг от друга, однако с чем связаны формы переключения между ними – предстоит исследовать.

#### **Библиографический список**

1. Каган М.С. Философская теория ценности. – Санкт-Петербург, 1997.
2. Позиция субъекта учения: внешние и внутренние связи /Под ред. Е.Д. Божович. – М.:Памятники исторической мысли, 2013. – 294 с.
3. Смирнов Л.М. Ценностей система /Социальная психология. Словарь /Под ред. М.Ю.Кондратьева. –М.: ПЕРСЭ, 2005. – С.96.

### **ЭФФЕКТИВНОСТЬ ЗАНЯТИЙ ПО САМОРЕГУЛЯЦИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СО СТУДЕНТАМИ-БИЛИНГВАМИ**

*Родина Ольга Николаевна*

(ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет  
им. М.В.Ломоносова»),

*Джафаров Эльтун Азер оглы*

(ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет  
им. М.В.Ломоносова»), филиал в г.Баку)

Учебная деятельность студентов нередко характеризуется переживанием состояния эмоциональной напряженности, утомления, стресса, которые могут снижать их успеваемость и приводить к развитию кризисов обучения и на их фоне – к психогенным заболеваниям. Анализ литературных данных подтверждает, что занятия по саморегуляции функционального состояния у разных категорий людей, в том числе и у студентов, могут улучшать самочувствие, эффективность деятельности, положительно влиять на эмоционально-личностные особенности и здоровье человека.

В литературе по саморегуляции функционального состояния отмечается, что этот вид психотерапевтического воздействия эффективен, если проводится на родном языке. Однако, в определенных условиях люди могут с детства осваивать два языка как родных. Такие условия сложились в некоторых областях республик СНГ, в том числе в столице Азербайджана – г. Баку.

Цели исследования: 1) апробация методики саморегуляции функционального состояния; 2) оценка эффективности данной методики

при работе со студентами-билингвами на русском и азербайджанском языках.

За основу для разработки обучающей программы по освоению приемов психологической саморегуляции была взята методика, разработанная Леоновой с сотрудниками [2, 3]. Эта методика включает методы нервно-мышечной релаксации, идеомоторной тренировки, сенсорной репродукции образов, аутогенной тренировки, составляющих три этапа обучения. В качестве дополнительных средств воздействия используются музыкальная и слайд-программа, а также общеукрепляющая и дыхательная гимнастики. Вариант методики, реализованный в данном исследовании, отличается: 1) отсутствием идеомоторной тренировки, 2) отсутствием разделения на этапы обучения в соответствии с применяющимися методами саморегуляции.

Эффективность разработанного метода проверялась на двух группах испытуемых по 25 человек. В роли испытуемых выступили студенты филиала МГУ им. М.В. Ломоносова в г. Баку. С испытуемыми первой группы было проведено 8 обучающих занятий (сеансов) на русском языке. С испытуемыми второй группы было проведено 16 занятий (по 8 сеансов на русском и азербайджанском языке; сеансы на русском и азербайджанском языке чередовались).

Такая структура занятий использовалась нами для достижения двух целей:

1) минимизировать отсев испытуемых при проведении занятий. Мы предполагали, что использование метода сенсорной репродукции образов на фоне соответствующих музыкальных и слайд программ на протяжении всего обучающего цикла будет делать занятия более интересными;

2) обеспечить высокую эффективность занятий для испытуемых с разными индивидуальными особенностями. По данным Кузнецовой [2004], испытуемые с преобладанием зрительной и кинестетической модальности оказываются более чувствительными к разным методам саморегуляции. По нашему предположению, включение в большую часть занятий и упражнений приемов нервно-мышечной релаксации и сенсорной репродукции образов должно сделать все занятия максимально эффективными как для испытуемых с преобладанием зрительной модальности, так и для тех, у кого преобладает кинестетическая модальность.

До и после каждого занятия проводилась экспресс-диагностика функционального состояния с применением следующих методик: измерение частоты сердечных сокращений (ЧСС), шкала состояния Гролля и Хайдера (ИСК), шкала реактивной тревожности Спилбергера-Ханина (РТ), шкала дифференциальных эмоций К. Изарда (только во 2 группе). Обработка данных по шкале состояния, шкале реактивной тревожности и частоте сердечных сокращений проводилась методом однофакторного дисперсионного анализа (фактор «замер» с двумя уровнями: «до» и «после сеанса») в 1 серии исследования и двухфакторного дисперсионного анализа во 2 серии, где одним фактором был «замер», а вторым «язык» с двумя уровнями «русский» и «азербайджанский». Для сравнения данных по 10 базовым эмоциям до и после сеанса релаксации использовался критерий Вилкоксона.

В таблице 1 приведены средние показатели по трем методикам у испытуемых 1 и 2 групп до и после сеанса саморегуляции.

Таблица 1 – Средние показатели по индексу субъективного комфорта, реактивной тревожности и пульсу

	Группа 1 До	Группа 1 После	Группа 2 (рус) До	Группа 2 (рус) После	Группа 2 (аз) До	Группа 2 (аз) После
<b>ИСК</b>	32,31	37,41	32,36	36,54	32,42	36,58
<b>РТ</b>	38,25	33,86	36,76	33,73	38,56	35,58
<b>ЧСС</b>	79,26	76,07	74,95	73,61	75,31	74,99

У испытуемых 1 группы средний индекс субъективного комфорта до занятий соответствует низкому уровню. После занятий он значительно возрастает ( $F(1,24) = 118,25$ ,  $p = 0,000$ ). В результате занятий реактивная тревожность снижается ( $F(1,24) = 106,57$ ,  $p = 0,000$ ), но и до, и после занятий она остается в зоне умеренных значений. Среднее значение частоты сердечных сокращений до занятий превышает возрастную норму. После сеансов саморегуляции обнаружено ее значимое снижение ( $F(1,24)$ ,  $p = 0,002$ ).

Во 2 группе также, как и в 1 до проведения занятий по саморегуляции, средний индекс субъективного комфорта соответствует низкому уровню. ИСК значительно возрастает после сеансов, проведен-

ных и на русском, и на азербайджанском языках ( $F(1,24) = 152,65$ ,  $p = 0,000$ ). Реактивная тревожность у испытуемых 2 группы значительно уменьшается после сеансов, проведенных на русском и азербайджанском языках, оставаясь в зоне умеренной тревожности ( $F(1,24) = 192,20$ ,  $p = 0,000$ ). Средние значения пульса превышает возрастные нормы. Пульс снижается после сеансов, проведенных на русском и азербайджанском языках ( $F(1,24) = 5,027$ ,  $p < 0,034$ ). По всем трем методикам отсутствует взаимодействие факторов «язык» и «замер».

Таблица 2. Средние показатели по шкале дифференциальных эмоций

	До сеанса	После сеанса	Знач. различия
<b>Интерес</b>	7,932500	7,427500	*
<b>Радость</b>	7,225000	6,845000	*
<b>Удивление</b>	7,932500	7,412500	*
<b>Горе</b>	6,910000	6,580000	*
<b>Гнев</b>	6,780000	6,632500	
<b>Отвращение</b>	6,957500	6,635000	*
<b>Презрение</b>	6,762500	6,637500	
<b>Страх</b>	7,262500	6,842500	*
<b>Стыд</b>	7,035000	6,670000	*
<b>Вина</b>	7,305000	6,855000	*

\* – значимые различия ( $p < 0,05$ ) по критерию Вилкоксона

До занятий у испытуемых обнаружена умеренная степень выраженности положительных эмоций, сильная степень выраженности острых отрицательных и тревожно-депрессивных эмоций. В результате проведенных сеансов значительно уменьшается выраженность всех эмоций за исключением гнева и презрения. Значения суммарных показателей по всем группам эмоций значительно снижается: для положительных эмоций (ПЭМ)  $F(1,24) = 83,94$ ,  $p = 0,000$ ; для острых негативных эмоций (НЭМ)  $F(1,24) = 15,42$ ,  $p < 0,001$ ; для тревожно-депрессивных эмоций (ТДЭМ)  $F(1,24) = 108,63$ ,  $p = 0,000$ ). Отсутствует взаимодействие факторов «язык» и «замер».

Результаты нашего исследования показали, что у студентов филиала МГУ в г. Баку в середине учебного дня зафиксированы при-

знаки неблагоприятного функционального состояния. Об этом говорит низкий индекс субъективного комфорта и высокие показатели частоты пульса. Средний показатель частоты пульса, зафиксированный до занятий в первой и второй группе испытуемых превышает возрастную норму. Эмоциональное состояние студентов является скорее негативным, о чем говорит сильная степень выраженности острых негативных и тревожно-депрессивных эмоций. При этом реактивная тревожность и выраженность положительных эмоций остаются умеренными. По-видимому, компенсаторные механизмы позволяют людям молодого возраста справляться с плохим самочувствием.

Проведенные нами занятия по саморегуляции свидетельствуют об их положительном влиянии на функциональное состояние студентов обеих экспериментальных групп: у испытуемых значительно повысился средний показатель индекса субъективного комфорта, снизилась реактивная тревожность и пульс, общий эмоциональный фон стал более нейтральным. Выраженность данных изменений не зависела от того, на каком языке проводились занятия.

Результаты исследования показали, что:

– разработанная методика саморегуляции оказывает положительное воздействие на ряд показателей функционального состояния студентов;

– при работе с испытуемыми-билингвами данная методика эффективна и на русском, и на азербайджанском языках.

#### **Библиографический список**

1. Кузнецова А.С. Психологическая саморегуляция функционального состояния человека. Психология психических состояний. – Казань, 2004. – С. 288 – 295.
2. Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Психологические технологии управления состоянием человека. – М., 2007. – 420 с.
3. Методические рекомендации по психологическому обеспечению работы кабинетов психологической разгрузки на предприятиях электронной промышленности / А.Б. Леонова, Т.С. Колодезникова, А.С. Кузнецова, М.А. Майская, О.Н. Родина и др. – М., 1988. – С. 26 –33.

# УПРАВЛЕНИЕ СТРЕССОМ В РАБОТЕ ОПЕРАТОРОВ CALL-ЦЕНТРА МНОГОПРОФИЛЬНОГО ДЕТСКОГО МЕДИЦИНСКОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

*Спивак Игорь Маратович, Бирюкова Елена Геннадьевна,  
Слипка Мария Ивановна, Черномуров Иван Николаевич  
(ФГБНУ «Научный центр здоровья детей»)*

Изучение психологических особенностей операторов call-центра многопрофильного детского медицинского учреждения указывает на исходно высокий уровень их личностной тревожности. Анализ трудных коммуникативных ситуаций в работе операторов позволяет выделять стрессовые события, которые связаны с нарушением норм общения, агрессивным поведением со стороны пациента и межролевым конфликтом, проявляющимся в непроизвольном переходе специалиста от профессиональной роли к материнской роли при фрустрации [2].

Поскольку качество делового общения операторов call-центра во многом определяется их актуальным эмоциональным состоянием и уровнем стрессоустойчивости, становится важной организация психологической помощи специалистам, работающим в условиях перманентного эмоционального напряжения.

Одним из направлений такой помощи является проведение сеансов психологической разгрузки для оптимизации психоэмоционального состояния специалистов и профилактики стресса.

Цель исследования: определить влияние сеансов психологической разгрузки на психоэмоциональное состояние операторов call-центра.

Методы исследования: тестирование, анкетирование, шкалирование, данные самоотчетов, проективные методы – незаконченные предложения, метод цветowych выборов.

Методики: Индивидуально-типологический опросник (ИТО) Л.Н. Собчик, Восьмицветовой тест Люшера в модификации Л.Н. Собчик, Шкала самооценки уровня ситуативной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина, оригинальная анкета.

Группу испытуемых составили операторы call-центра консультативно-диагностического центра ФГБНУ «Научный центр здоровья детей» – 6 чел. Все операторы женского пола. Возраст – от 31 до 39 лет. Стаж работы оператором – от 10 мес. до 4,5 лет. Семейный статус: замужем – 3 чел., не замужем – 3 чел.

Программа сеансов психологической разгрузки предусматривала последовательное выполнение специалистами упражнений, связанных с дыханием, управлением собственным сознанием, мысленной визуализацией, мышечной релаксацией, аффирмациями.

Сеансы проходили в сенсорной комнате, оборудованной аудиовизуальным комплексом, позволяющим дополнительно воздействовать на психоэмоциональное и функциональное состояние операторов с помощью музыкальных композиций и специально подобранного визуального ряда.

Психологическая разгрузка проводилась в группах до 3 человек. Продолжительность каждого сеанса составляла 40 минут. Профилактическое воздействие осуществлялось в период с февраля по май 2015 года.

Операторы посещали сеансы психологической разгрузки с периодичностью один раз в две недели, что было обусловлено производственными возможностями call-центра. В итоге каждый специалист посетил 6 сеансов.

В начале и конце каждого сеанса специалисты оценивали свои самочувствие, активность и настроение по семибалльной шкале от – 3 до +3. Сравнение данных позволяло судить о динамике основных показателей функционального состояния в ходе психологической разгрузки. В конце каждого сеанса операторы давали ведущему обратную связь об индивидуальных итогах сессии.

Расширенное психодиагностическое обследование операторов осуществлялось в начале и после завершения курса профилактического воздействия. Для определения индивидуальных итогов полного курса профилактики специалистам предлагалась оригинальная анкета.

Результаты и их обсуждение. Диагностика функционального состояния операторов показывает улучшение в конце сеансов показателей: самочувствия у всех 6 чел., активности – у 3 чел. и настроения – у 4 чел. После сеанса показатели активности снижаются у 3 специалистов, показатели настроения остаются неизменными у 2 специалистов.

При этом в динамике активности до/после сеанса отмечаются две равнозначные тенденции: показатель либо растет, либо снижается. Близкие результаты были получены нами ранее при комплексной

коррекции эмоционального напряжения специалистов медицинского профиля: показатель активности либо рос (50 % случаев), либо оставался неизменным и снижался (соответственно в 33 % и 17 % случаев) [3].

Снижение активности в ходе сеанса указывает, на наш взгляд, на состояние хронического стресса и истощение адаптационных ресурсов специалиста.

Сопоставление диагностических данных у операторов, чья активность в ходе сеансов снижалась, указывает на избыточную выраженность в их личностных профилях таких черт, как сензитивность, тревожность, экстраверсия (8 – 9 баллов) и дезадаптирующие стили их межличностного поведения – коммуникативность, конформность (по ИТО Л.Н.Собчик [1]). Это говорит в пользу нашего предположения о состоянии эмоциональной напряженности и трудностях адаптации указанных специалистов.

Сравнение уровней ситуативной и личностной тревожности у операторов в начале и после завершения профилактического курса демонстрирует ее снижение. При этом изначально высокий уровень личностной тревожности, отмеченный у всех специалистов, снижается до умеренных значений у 3 чел. (ср. знач. по группе 47,9 – до; 43,8 – после), остается неизменным у 1 чел. Ситуативная тревожность снижается в области умеренных значений у 3 чел., переходит из области высоких в область низких значений у 1 чел. (ср. знач. по группе 40,1 – до; 31,3 – после). Последний результат говорит, скорее всего, о мощных механизмах психологической защиты, используемых специалистом для снижения интенсивности травматических переживаний, и дает основание ожидать от него рискованных форм поведения.

Анализ ответов операторов относительно своего коммуникативного поведения и восприятия образа пациентов по методике «незаконченные предложения» демонстрирует следующие итоги профилактического курса:

- рост самоконтроля в коммуникативной ситуации с пациентом (4 чел.);
- повышение уверенности в себе и собственных силах (4 чел.);
- удовлетворение своих дефицитарных потребностей (2 чел.);
- формирование познавательных мотивов (1 чел.);

– сохранение образа пациента как «нуждающегося в помощи» (4 чел.);

– смягчение общей тональности высказываний (4 чел.).

Важно заметить, что один специалист вышел из нашего исследования, результаты второго специалиста нами не учитывались, поскольку на заключительном этапе обследования он переживал кризисное состояние.

Данные анкетирования подтверждают полученные нами результаты. На то, что стали «спокойнее», «сдержаннее», «увереннее», указывают 3 специалиста.

Операторы высоко оценивают личную эффективность сеансов (ср. балл – 4,3 при max – 5 баллов). Большинство специалистов (5 чел.) отмечает положительное влияние психологической разгрузки на качество работы, 1 чел. указывает на краткосрочность положительного эффекта.

Все операторы говорят об усвоении техник управления стрессом во время профилактического курса и их применении в работе и повседневной жизни.

Для регуляции своего психоэмоционального состояния при коммуникации с пациентом специалисты используют дыхательные техники (4 чел.), мысленную визуализацию (4 чел.) и мышечную релаксацию (1 чел.). При этом 3 чел. сочетают различные техники.

Для управления своим психоэмоциональным состоянием в быту специалисты применяют техники дыхания (5 чел.), техники мысленной визуализации (4 чел.), техники мышечной релаксации (1 чел.). При этом 4 чел. сочетают различные техники.

В своих отзывах и обратной связи операторы отмечают пользу для себя сеансов психологической разгрузки (4 чел.): возможность «расслабиться», «снять напряжение и усталость», «узнать новое», «побыть в тишине», «обратиться к себе». Специалисты также указывают на ощущение заботы о себе, свою готовность к продолжению профилактического курса в еженедельном режиме (6 чел.).

Выводы: Психологическая разгрузка приводит к улучшению самочувствия и настроения операторов.

Выполнение упражнений в ходе сеансов запускает интеграционные процессы в психике специалистов, что приводит к преобразованиям их личности: снижению уровня тревожности и эмоци-

ональной напряженности, повышению уверенности в себе, росту самоконтроля.

Во время сеансов происходит обучение операторов навыкам управления стрессом, формируется мотивация к их использованию в профессиональной деятельности.

#### **Библиографический список**

1. Собчик Л.Н. Психодиагностика в медицине. Практическое руководство. – М.: «Компания Боргес», 2007. – 416 с.
2. Спивак И.М., Бирюкова Е.Г., Слипка М.И., Черномуров И.Н. Стрессогенные ситуации в работе операторов call-центра многопрофильного детского медицинского учреждения // Педиатрическая фармакология. – 2015. – Т. 12. – № 1. – С. 117 – 119.
3. Спивак И.М., Бирюкова Е.Г. Использование эфирных масел в сеансах комплексной коррекции эмоционального напряжения специалистов медицинского профиля // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Медицина. Фармация. – 2014. – № 24 (195). Выпуск 28/1. – С. 40 – 41.

## **ПОНЯТИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ**

*Татьянченко Наталья Петровна*

(ФГБОУ ВПО «Российский государственный социальный университет»)

В представленном нами исследовании жизнестойкость военнослужащих рассматривается как некий набор личностных свойств и поведенческих реакций, способствующих в непростых условиях службы мобилизации их внутренних ресурсов и позволяющих конструктивно преодолевать трудности профессиональной деятельности.

В настоящее время вопрос жизнестойкости («hardiness») не теряет своей актуальности, побуждая авторов прибегать не только к изучению ее как системы, препятствующей возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях, но и условий, оказывающих влияние на её формирование. Одним из таковых является саморегуляция, под которой понимаются «интегративные психические явления, процессы и состояния», обеспечивающие «самоорганизацию различных видов психической активности» человека, «целостность индивидуальности и становление бытия человека» (В. И. Моросанова, 2010).

Взаимосвязь саморегуляции и жизнестойкости личности отражена в работах А.К. Осницкого, В.И. Моросановой, А.Н. Фоминовой, Т.В. Наливайко [7]. В частности, Т.В. Наливайко (2006) получены данные о связи жизнестойкости и основными звеньями саморегуляции – планированием, моделированием, программированием, оценкой результатов и гибкостью [3]. Ю.И. Сова (2009) отмечает связь жизнестойкости с регуляторно-личностными свойствами личности, а именно с гибкостью и самостоятельностью, что, по мнению автора, свидетельствует о важной роли, которую играет сформированный индивидуальный стиль деятельности в проявлениях жизнестойкости [5].

Внимание исследователей к проблеме определения влияния саморегуляции на формирование жизнестойкости военнослужащих обусловлено тем, что жизнедеятельность воинских частей отличается насыщенностью повседневных будней и динамическими процессами, связанными с несением боевого дежурства, гарнизонной, караульной и внутренней службы, требующих исключительно высокого напряжения физических и психических сил личности [6]. Психогенные изменения настроения и аффективные состояния, возникающие под влиянием психических воздействий, продиктованных экстремальными условиями службы, характеризуются проявлениями безразличия, вялости, общей скованности, заторможенности, затруднения переключения внимания и темпа мышления. Снижение настроения сопровождается ухудшением самоконтроля и может выступить причиной травмы [1]. Ввиду обозначенного, специфика военной службы диктует необходимость регулирования военнослужащими собственного поведения, что позволит им быстрее и безболезненнее справиться с трудностями профессиональной деятельности.

Экспериментальное исследование, целью которого стало определение влияния саморегуляции на формирование жизнестойкого поведения, проводилось на базе войсковой части г. Балабаново-1. Категория военнослужащих, привлеченных к нему – солдаты в возрасте от 18 до 23 лет. Общее число испытуемых – 126 человек.

Итак, проанализировав результаты, полученные с помощью опросника «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова) [4] и теста жизнестойкости (Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова) [2]

мы установили, что в группе испытуемых с уровнем жизнестойкости ниже среднего в 66 % случаев преобладает низкий уровень общей саморегуляции, а высокий характерен для 34 % испытуемых. В группе испытуемых с уровнем развития жизнестойкости выше среднего у 76 % солдат выявлен высокий уровень общей саморегуляции, низкий свойственен лишь 24 %. Следовательно, чем ниже уровень жизнестойкости, тем ниже уровень общей саморегуляции, и наоборот.

Отметим, что солдаты с высокими показателями общего уровня саморегуляции самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в значительной степени осознанно. Помимо этого, чем выше общий уровень осознанной регуляции, тем легче солдаты овладевают новыми видами активности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях.

У испытуемых с низкими показателями по данной шкале потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения не сформирована, они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей. Успешность овладения новыми видами деятельности в большой степени зависит от соответствия стилевых особенностей регуляции и требований осваиваемого вида активности.

С помощью U-критерия Манна – Уитни в группе лиц с уровнем жизнестойкости выше среднего и ниже среднего определены значимые различия в показателях по всем шкалам, кроме «Планирование» и «Самостоятельность». Так, военнослужащие, отличающиеся уровнем жизнестойкости выше среднего обнаружили высокие показатели по шкалам «Моделирование» ( $U = 266$ ;  $p \leq 0,01$ ;  $\Sigma R = 2107$ ), «Программирование» ( $U = 368$ ;  $p \leq 0,01$ ;  $\Sigma R = 2005$ ), «Оценивание результатов» ( $U = 411,5$ ;  $p \leq 0,01$ ;  $\Sigma R = 1961,5$ ), «Гибкость» ( $U = 530$ ;  $p \leq 0,01$ ;  $\Sigma R = 1843$ ). Исходя из этого, можно сделать следующий вывод: лица данной группы способны выделять значимые условия достижения целей, как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в соответствии программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям. У них сформирована потребность продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей.

При несоответствии полученных результатов целям производится коррекция программы действий до получения приемлемого для человека результата. При возникновении непредвиденных обстоятельств такие испытуемые легко перестраивают планы и программы исполнительских действий и поведения.

У военнослужащих с уровнем жизнестойкости ниже среднего существенно ниже показатели по перечисленным шкалам, что свидетельствует о слабой сформированности у них процессов моделирования, приводящей к неадекватной оценке значимых внутренних условий и внешних обстоятельств.

Для определения связей между стилями саморегуляции поведения и жизнестойкостью был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена ( $r_s$ ). Установленная значимая двусторонняя корреляция между общим уровнем саморегуляции и жизнестойкостью ( $r = 0,605$ ;  $p \leq 0,01$ ), а также ее показателями – вовлеченностью ( $r = 0,550$ ;  $p \leq 0,01$ ), контролем ( $r = 0,619$ ;  $p \leq 0,01$ ) и принятием риска ( $r = 0,456$ ;  $p \leq 0,01$ ) свидетельствует о том, что чем выше уровень жизнестойкости, тем выше общий уровень саморегуляции, и наоборот. В этом случае можно говорить о сформированности у солдат осознанной саморегуляции произвольной активности. Они самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в значительной степени осознанно. Кроме того, полученный опыт (как позитивный, так и негативный) эти военнослужащие способны трансформировать в практические знания и личностный рост.

Отрицательная корреляция между самостоятельностью и жизнестойкостью ( $r = -0,051$ ;  $p \leq 0,01$ ), а также ее показателями – вовлеченностью ( $r = -0,081$ ;  $p \leq 0,01$ ) и принятием риска ( $r = 0,089$ ;  $p \leq 0,01$ ) позволяет предположить, что чем ниже значение самостоятельности, тем ниже уровень жизнестойкости и ее показателей. Такие военнослужащие зависимы от мнений и оценок окружающих. Планы и программы действий разрабатываются несамостоятельно, такие люди часто и некритично следуют чужим советам.

Таким образом, получены данные о влиянии сформированности процессов саморегуляции на формирование жизнестойкости у военнослужащих и обнаружены связи между показателями общего уровня саморегуляции, её функци-

ональных звеньев и различных составляющих жизнестойкости.

### **Библиографический список**

1. Краснянская Т.М., Тылец В.Г. Экстремальность в туризме: психологические подходы к самообеспечению безопасности // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. – 2012. – № 1. – URL: <http://ppr.idnk.ru> (дата обращения: 12.04.2012).
2. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. Методическое руководство по новой методике психологической диагностики личности с широкой областью применения. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
3. Наливайко Т.В. Исследования жизнестойкости и ее связей со свойствами личности: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2006. – 27 с.
4. Психологический инструментарий. – М.: Когито-Центр, 2004. – 44 с.
5. Сова Ю.И. Смысловая саморегуляция жизнестойкого отношения студента к кризисным ситуациям: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Тамбов, 2009. – 21 с.
6. Татьянченко Н.П. Психологическое содержание жизнестойкости военнослужащих / Под ред. Т.М. Краснянской. – М., «Издательство РИТМ», 2013. – 98 с.
7. Фоминова А.Н. Роль когнитивных и поведенческих навыков в проявлении жизнестойкости // Концепт. – 2012. – № 8.

## **САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ВУЗУ**

*Тихомирова Елена Викторовна, Мозголина Анастасия Алексеевна*  
(ФГБОУ ВПО «Костромской государственный университет  
им. Н.А. Некрасова»)

В современном обществе успешная самореализация студента зависит от умения действовать в ситуации неопределенности, от способности осуществлять анализ своего поведения, адекватно воспринимать собственную эффективность в решении различного рода задач. Особенно востребовано это становится в сложный для студента период – период адаптации к ВУЗу.

Под социально-психологической адаптацией мы понимаем динамичный, непрерывный процесс, в котором задействованы, с одной стороны, физиологические и психологические механизмы личности, с другой, – условия и изменения социальной среды, в которой личность живет и функционирует. Конечной целью процесса адап-

тации является личность с высоким уровнем субъективного благополучия, способная эффективно реагировать на изменения среды и оказывать на нее конструктивное влияние. Такое понимание данного феномена разделяют многие авторы, в частности Г.А. Балл, В.Г. Березина, Л.И. Божович, А.А. Налчаджян, А.Н. Жмыриков и др.

В основе адаптации к условиям вузовского обучения лежат противоречия между требованиями, предъявляемыми условиями новой среды, и готовностью личности к ним на основе предшествующего опыта. Умение преодолевать трудности, способность рационально использовать свои силы и время несомненно являются важными показателями адаптированности человека к условиям его жизни. С другой стороны, совладающее поведение как характеристика самоорганизации и саморегуляции личности [2] является ресурсом адаптации субъекта (И.И. Губин, Т.И. Губина, Е.В. Жукина и др.). По данным многочисленных исследований (С.Н. Михневич, В.А. Павлова, Ф.И. Перегудов, Ф.П. Тараненко, Е.И. Рабина и др.), студент, обладающий навыками самоорганизации, становится активным субъектом студенческой жизни, демонстрирует психологическую готовность и гибкость при решении учебных, профессиональных, коммуникативных задач [1]. В основе самоорганизованности лежат когнитивные, деятельностные, волевые и эмоционально-оценочные характеристики субъекта, детерминирующие объективную успешность в деятельности и мотивационную включенность в нее. По данным наших исследований, проведенных на выборках женщин, имеющих детей до 3-х лет, студентов, участников интернет-сообществ, спортсменов (совокупная выборка более 200 человек) была выявлена двусторонняя связь способности к самоорганизации и уровня самоэффективности, убежденности, веры в действенность своих усилий (Е.В. Тихомирова, А.А. Мозголина, А.В. Цветкова, С.В. Беляева, И.А. Уманская) [3].

В современной психологии конструкт «самоэффективность» пока не получил окончательного определения. В научной литературе находит отражение характеристика феномена самоэффективности и его проявлений в различных сферах жизнедеятельности: профессионализации личности, мотивации, эмоциональной жизни, совладания со стрессовыми ситуациями, поддержания здоровья, социальной адаптации (А. Бандура, М. Ерусалем, Р. Шварцер, М.

Шерер, Дж. Маддукс, О. Джон, Р.Л. Кричевский, Т.М.Маланьина, Т.О. Гордеева, В.Г. Ромек, Д.А. Леонтьев и др.). Мы предположили, что уровень самоэффективности личности студента-первокурсника непосредственно связан с показателями успешности социально-психологической адаптации к ВУЗу, ресурсами которой являются способность к самоорганизации и опыт конструктивного решения трудных жизненных задач.

Для проверки выдвинутой гипотезы был сформирован методический комплекс, включающий в себя: опросник общей самоэффективности (Шварцер, Ерусалем, Ромек, 1996); тест-опросник самоэффективности (Р. Маддукс и В. Шеер, модификация Л. Бояринцевой, Р. Кричевского); опросник способов совладания (Ways of Coping Questionnaire авторов Folkman и Lazarus (1988), адаптированный Т.Л. Крюковой (2004)); методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймона; опросник «Диагностика особенностей самоорганизации» Н.Г. Милорадовой и А.Д. Ишкова; ассоциативный эксперимент исследования концептов, разработанный Е.И. Гришук; авторская анкета (обработанная методом контент-анализа). Выборку исследования составили 60 студентов-первокурсников Института педагогики и психологии. Разделение испытуемых на 2 группы по уровню самоэффективности было основано на контекстуальной оценке представлений студентов о собственной успешности в учебной, внеучебной деятельности в ВУЗе и общей самоэффективности с ранговым шкалированием по совместным показателям.

При обработке результатов ассоциативного эксперимента было выявлено, что испытуемые обеих групп определяют «самоэффективность» через активный образ жизни, уверенность в себе, открытие и использование собственного потенциала, умение распределять силы и время, активное взаимодействие с людьми, успешность собственных действий и веру в их реализацию. Данные характеристики самоэффективности в целом отражают стремление первокурсников обеих исследуемых групп повысить самоэффективность через эффективность их как личности в деятельности, а также в общении.

Студенты-первокурсники отличаются по степени убежденности в собственной эффективности и, в зависимости от этого, по-разному оценивают характеристики самоэффективности, условия ее повы-

шения ( $\square = 2,64$  при  $p\text{-level} \leq 0,03$ ). Мотивационная включенность в учебную и внеучебную деятельность выше у студентов с высоким уровнем самооффективности.

Испытуемые первой группы в повышении самооффективности отдают предпочтение внутреннему содержанию мотивации, акцентируют внимание не только на учебной, но и на внеучебной деятельности, считают, что успешность овладения этими видами деятельности при активной позиции студента оказывает позитивное влияние на повышение самооценки, на установление контактов, помогает в планировании собственного времени, помогает в преодолении «внутренних барьеров». Испытуемые второй группы (с более низкими показателями самооффективности) в большей мере нацелены на внешние средства повышения уровня самооффективности (поддержка и признание окружающих людей) и на внешнюю мотивацию (похвала, стипендия).

Первокурсники с более высоким уровнем самооффективности лучше справляются с адаптивными трудностями, чем первокурсники с более низким уровнем собственной эффективности. Студенты 1-й группы отличаются устойчивостью к новой обстановке ( $\square = 4,01$  при  $p\text{-level} < 0,01$ ). У них не возникает трудностей в общении, при этом социальные связи носят широкий разнообразный характер как по вертикали, так и по горизонтали ( $\square = 3,42$  при  $p\text{-level} < 0,01$ ). Студенты с низким уровнем самооффективности менее адаптированы к новым условиям обучения.

По результатам стандартизированных методик также были выявлены значимые различия между студентами двух групп по ряду показателей, релевантных категориям контент-аналитического исследования: «адаптация» ( $U = 266,5$  при  $p\text{-level} \leq 0.006$ ), «самовосприятие» ( $U = 296$  при  $p\text{-level} \leq 0.02$ ), «эмоциональный комфорт» ( $U = 300$  при  $p\text{-level} \leq 0.02$ ), «интернальность» ( $U = 241,5$  при  $p\text{-level} \leq 0.002$ ).

Полученные результаты позволяют сделать некоторые выводы. Способность к социально-психологической адаптации выше у первокурсников с высоким уровнем самооффективности. Студенты данной группы открыты реальной практике, готовы к новым отношениям, относятся с пониманием к своим проблемам, стремятся справиться с ними, ответственны и позитивно оценивают свои действия.

Значимые различия обнаружены и по показателю «самоэффективность в предметной деятельности» ( $U = 282,5$  при  $p\text{-level} \leq 0.01$ ). Испытуемые первой группы демонстрируют осознание своих личностных качеств и уверенность в том, что при необходимости сумеют воспользоваться ими для выполнения поставленных задач. Испытуемые с низким уровнем развития самоэффективности слабо осознают наличие у себя значимых компетенций.

Способность к самоорганизации также выше у студентов с высоким уровнем самоэффективности («целеполагание» ( $U = 267,5$  при  $p\text{-level} \leq 0.006$ ), «самоконтроль» ( $U = 313,5$  при  $p\text{-level} \leq 0.04$ ), «волевые усилия» ( $U = 290$  при  $p\text{-level} \leq 0.01$ )). Данные студенты, занимая активную позицию в стенах института, способны проявлять чёткое планирование своей жизни, своих дел на день, неделю, месяц, год, на перспективу. Они способны рационально использовать свои силы и свое время.

Необходимо отметить, что студенты обеих групп при преодолении трудностей выбирают одинаковые стратегии поведения: самоконтроль, планирование решения проблемы и положительная переоценка. Студенты ВУЗа вне зависимости от уровня самоэффективности обладают высоким контролем над собственным поведением, преодолевают проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов.

Таким образом, студенты-первокурсники различаются по степени убежденности в собственной эффективности и в зависимости от этого по-разному оценивают её характеристики и условия повышения. Чем выше самоэффективность студента, тем субъективно значимее оценивается способность к самоорганизации и личностные ресурсы адаптации.

#### **Библиографический список**

1. Беликова Л.Ф. Отношение студентов к внеучебной деятельности ВУЗов // Социологические исследования. – 2000. – № 6. – С. 51 – 58.
2. Крюкова Т.Л. Человек как субъект совладающего поведения / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. – М.: Ин-т психологии РАН, 2008. – С. 55 – 66.
3. Тихомирова Е.В., Боровикина С.П., Цветкова А.В. Групповая самоорганизация как ресурс совладающего поведения в современном обще-

стве // Психология стресса и совладающего поведения : материалы III междунар. науч.-практ. конф. Кострома, 26 – 28 сент. 2013 г.: в 2 т. Т. 2. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. – Т.1. – С. 269 – 272.

## **ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ НАДЕЖНОСТИ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ В СИТУАЦИИ ЭКЗАМЕНА СРЕДСТВАМИ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ**

*Филиппова Елена Валерьевна, Фомина Татьяна Геннадьевна,  
Моросанова Варвара Ильинична*  
(ФГБНУ «Психологический институт» РАО)

**Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект № 13-06-00501**

Изучение регуляторных аспектов успешности и надежности действий школьников в ситуации экзаменационного тестирования представляет собой актуальную практическую и методическую задачу. При подготовке к выпускным экзаменам возникает необходимость в формировании у школьника такого уровня надежности учебных действий, который позволит ему получить отметку, соответствующую уровню знаний (не ниже), приобретенных в процессе обучения.

В более ранних исследованиях нами было уже доказано, что оптимальный результат при сдаче экзамена в формате ЕГЭ будет зависеть от надежности индивидуальной системы осознанной саморегуляции учебной деятельности [5, 6]. Анализ регуляторных и личностных предикторов успешности и надежности результата ЕГЭ позволил выявить, что отметка на экзамене будет в большей мере соответствовать академическим успехам в году или даже превышать их в том случае, если осознанная саморегуляция устойчива, а тревожность находится на оптимальном уровне.

В настоящем исследовании перед нами стояла задача разработать и экспериментально проверить программу развития осознанной саморегуляции, которая смогла бы обеспечить надежность учебных действий учащихся, а соответственно и повысить уровень готовности учащихся к сдаче выпускных экзаменов в формате ЕГЭ.

Определяя содержание программы, мы основывались на принципе системности, предложенный Б.Ф. Ломовым, в соответствии

с которым готовность учащегося к экзаменационному испытанию нужно рассматривать в единстве трех компонентов: когнитивного, эмоционального и поведенческого [2]. Интегральным показателем готовности мы определили уровень развития и индивидуальные особенности осознанной саморегуляции учебной деятельности.

Исходя из этого, целью программы стало развитие осознанной саморегуляции учебной деятельности у учащихся старших классов. Следует подчеркнуть, что в разработанной программе развитие у учащихся осознанной саморегуляции учебной деятельности не сводится к обучению учащихся техникам регуляции неблагоприятных функциональных состояний, возникающих в ситуации экзамена. Речь идет в первую очередь о том, чтобы развить у учащихся саморегуляцию как инструмент осознанного выдвижения учебных целей и управления их достижением на основе своих знаний и навыков, а также мобилизации личностных и когнитивных ресурсов в напряженных условиях проверки знаний с формально заданными требованиями.

Для оценки эффективности программы была использована классическая схема организации формирующего эксперимента.

На первом этапе была осуществлена входящая диагностика. Учащиеся параллели 11-х классов (57 человек) московской школы в начале учебного года были обследованы с помощью следующих диагностических методик: многошкальный тест-опросник «Стиль саморегуляции учебной деятельности» ССУД-М (Моросанова, Ванин, Цыганов, 2011) [4]. Для диагностики тревожности, возникающей у учащихся в ситуациях оценки знаний, умений и компетентностей, был использован адаптированный вариант опросника оценочной тревожности Ч.Д. Спилбергера «Test Anxiety Inventory» (TAI), позволяющий определить уровень беспокойства, эмоциональности и тревожности [1].

На втором этапе были сформированы экспериментальная и контрольная группы. Проведена статистическая оценка значимых различий (с помощью t-критерия Стьюдента) между группами по исследуемым параметрам (показатели осознанной саморегуляции и оценочной тревожности). Группы были сформированы таким образом, чтобы между ними не было статистически значимых различий для того, чтобы объективно оценить эффективность реализуемой

программы. После проведения входящей диагностики были сформированы две группы (28 и 29 человек соответственно), которые отвечают данному требованию.

На третьем этапе в экспериментальной группе в течение определенного периода учебного года (4 мес.) была реализована разработанная программа по развитию осознанной саморегуляции как средства повышения надежности в ситуации ЕГЭ.

На четвертом этапе была проведена контрольная диагностика учащихся экспериментальной и контрольной группы. Кроме этого, для всех учащихся был осуществлен сбор данных по результатам пробного и итогового ЕГЭ по математике и русскому языку, данных академической успеваемости (отметки за год); проведена оценка надежности учебных действий.

На пятом этапе осуществлена количественная и качественная обработка полученных данных. С помощью критерия Вилкоксона проведена оценка различий первого и второго тестирования по исследуемым параметрам отдельно в экспериментальной и отдельно в контрольной группе. Затем группы сравнивались между собой по результатам второго тестирования, а также по показателю надежности учебных действий и результатам ЕГЭ (см. таблицу 1).

Таблица 1 – Значения t-критерия Стьюдента, средних значений и стандартного отклонения регуляторных и личностных показателей в группах после реализации программы

Переменные	Контрольная группа (n=28)		Экспериментальная группа (n=29)		t – критерий
	Среднее значение	Станд. откл.	Среднее значение	Станд. откл.	
Планирование	6.11	6.09	6.76	1.38	-0.56
Моделирование	5.21	1.13	6.31	1.58	-2.99**
Программирование	5.29	1.33	5.69	1.42	-1.12
Оценка результатов	5.36	1.70	6.28	1.25	-2.33*
Гибкость	6.18	1.23	7.14	1.19	-3.01**
Самостоятельность	5.39	1.47	6.00	1.46	-1.56
Надежность	4.68	1.89	5.62	1.47	-2.12*
Ответственность	4.57	1.87	5.72	1.62	-2.49*

Переменные	Контрольная группа (n=28)		Экспериментальная группа (n=29)		t – критерий
	Среднее значение	Станд. откл.	Среднее значение	Станд. откл.	
Общий уровень саморегуляции	41.68	8.33	49.52	6.53	-3.96***
Беспокойство	18.14	7.23	13.93	3.65	2.79**
Эмоциональность	16.79	5.66	15.96	5.24	-0.57
Общий уровень тревожности	39.46	9.66	32.93	6.66	2.98**
Надежность учебных действий	1.82	1.06	2.38	0.77	-2.28*

*Примечание. Уровень статистической значимости: \* – при  $p < 0.05$ ; \*\* – при  $p < 0.01$ ; \*\*\* – при  $p < 0.001$*

Как мы видим, в экспериментальной группе обнаружены статистически значимые изменения в сторону увеличения по следующим показателям: моделирование, оценка результатов, гибкость, надежность, ответственность, общий уровень саморегуляции; в сторону уменьшения – по показателю беспокойства и общему уровню тревожности.

Собрав данные о результатах ЕГЭ учащихся, принявших участие в исследовании, мы смогли сравнить их по успешности сдачи экзамена (русский язык и математика), а также по надежности действий (данный показатель рассчитывался на основе сравнительного анализа академической отметки, пробного и итогового ЕГЭ). Эти данные оказались довольно интересными. По успешности сдачи ЕГЭ значимых различий в группах нет, а по показателю «надежность действий» есть. В экспериментальной группе показатель надежности выше, чем в контрольной. Этот результат свидетельствует о том, что развитие осознанной саморегуляции учебной деятельности у учащихся может выступать практическим инструментом повышения надежности действий учащихся в ситуации экзамена.

Таким образом, в исследовании экспериментально доказана эффективность практического применения программы развития осознанной саморегуляции как средства повышения надежности

учебных действий учащихся в ситуации экзамена. Саморегуляция выступает в качестве одного из факторов, значимо влияющих на устойчивость и эффективность поведения учащегося в напряженных условиях экзаменационного тестирования.

#### **Библиографический список**

1. Карандашев В.Н., Лебедева М.С., Спилбергер Ч. Изучение оценочной тревожности. Руководство по использованию методики Ч. Спилбергера. – СПб.: Речь, 2004.
2. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 443 с.
3. Моросанова В.И. Роль осознанной саморегуляции в организации внешних и внутренних ресурсов достижения учебных целей // Мир образования – образование в мире. – 2014. – № 2. – С. 182 – 193.
4. Моросанова В.И., Ванин А.В., Цыганов И.Ю. Создание новой версии опросного метода «Стиль саморегуляции учебной деятельности – ССУДМ» // Теоретическая и экспериментальная психология. – №4. – 2011. – С. 5 – 15.
5. Моросанова В.И., Филиппова Е.В. Изучение регуляторных основ психологической успешности учащихся на экзамене // Вестник РУДН. Сер. Педагогика и психология. – 2009. – №4. – С. 37 – 43.
6. Моросанова, В.И., Филиппова Е.В., Фомина Т.Г. Личностные и регуляторные предикторы успешности и надежности действий школьников в ситуации экзамена // Вестн. Моск ун-та. Сер. 14. Психология. – 2014. – № 4.

### **ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ**

*Фомина Татьяна Геннадьевна, Ефтимова Ольга Викторовна,  
Ованесбекова Маргарита Леонидовна  
(ФГБНУ «Психологический институт» РАО)*

Исследования последних лет показывают, что осознанная саморегуляция учебной деятельности является психологической компетентностью и значимым специальным метаресурсом, который делает возможным самостоятельное и ответственное выдвижение учебных целей и управление их достижением на основе максимального использования своих индивидуальных ресурсов [2]. Накопленный эмпирический материал в то же время позволяет предположить, что особенности саморегуляции и их роль в обеспечении

учебного результата имеют возрастную специфику. Это связано как с возрастными психологическими особенностями учащихся, так и с факторами и условиями развития и с требованиями учебной деятельности. До настоящего времени исследования осознанной саморегуляции проводились преимущественно на выборках учащихся старших классов. Данная статья посвящена проблеме возрастных аспектов осознанной саморегуляции учебной деятельности младших подростков.

Исследователи возрастного развития личности отмечают, что младший подростковый возраст является сензитивным для развития способности человека ставить задачи самоизменения, то есть из субъекта отдельных действий становится субъектом целостной жизнедеятельности, автором собственных поступков, жизненных обстоятельств, биографии (Г.А. Цукерман и др.). Исследуя особенности контроля поведения у подростков, Е.А. Сергиенко и другие отмечают, что излишне эмоциональное, аффективное поведение в этот период связано со становлением новой системы саморегуляции. Подростки испытывают потребность в становлении собственной регуляции поведения, отвергая взрослого, который был в нее включен [6].

Немногочисленные исследования особенностей саморегуляции в подростковом возрасте свидетельствуют о том, что, во-первых, по мере перехода учащихся из младшей школы в среднюю возрастают требования к произвольной деятельности для организации мнемических и умственных действий, расширяется количество социальных контактов, требующих от школьника актуализации регуляторных механизмов; во-вторых, психологической основой успеваемости и овладения различными видами учебной деятельности является сформированность навыка произвольной саморегуляции; в-третьих, по некоторым параметрам регуляторики возможны индивидуальные изменения как прогрессивного, так и регрессивного характера [1].

В исследовании Н.Ф. Кругловой показано, что уровень сформированности регуляторики отражается не только на успеваемости учащихся, но и на их отношении к учебе, эмоциональном самочувствии, на характере взаимоотношений со сверстниками, учителями.

В зарубежной психологии также изучение саморегуляции в сред-

нем и старшем школьном возрасте исследуется в контексте взаимосвязи с академической успешностью. Актуализация саморегуляции в учебной деятельности при этом тесно связана с мотивацией учащихся, самооффективностью, социально-когнитивными особенностями [7, 8].

Основной задачей нашего исследования являлось описание специфики осознанной саморегуляции учебной деятельности и выявление регуляторных предикторов академических достижений младших подростков. В данной статье отражены пилотные результаты проведенного исследования.

В исследовании приняли участие учащиеся 6-х классов из 15 школ г. Москвы (561 чел. в возрасте 11 – 12 лет).

Для исследования особенностей саморегуляции использовался многошкальный тест-опросник «Стиль саморегуляции учебной деятельности» ССУД-М: версия на 45 вопросов. Шкалы опросника направлены на диагностику степени развития регуляторных процессов планирования, моделирования, программирования и оценки результатов, а также регуляторно-личностных свойств гибкости, самостоятельности, надёжности и ответственности (Моросанова и др. 2015) [5].

Показателями академической успешности служили четвертные и годовые оценки по русскому языку, истории и биологии. Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью программы SPSS Statistics 17.0.

Анализ выборки по шкале «Социальная желательность» показал, что довольно значительная часть учащихся имеет критические значения по этой шкале. Для дальнейшего анализа данные этих учащихся не использовались. Таким образом, дальнейший статистический анализ был проведен на выборке 308 человек.

Для того, чтобы ответить на вопрос относительно специфики развития саморегуляции в младшем подростковом возрасте, мы сопоставили данные с уже имеющимися в отношении старшеклассников, полученные нами ранее в других исследованиях [3, 5].

Оказалось, что у шестиклассников значимо выше значения по показателям «Планирование» и «Ответственность», ниже по показателю «Надежность». Данный результат, по нашему мнению, обусловлен спецификой социальной ситуации развития и характером

ведущей деятельности: младшие подростки характеризуются резким возрастанием познавательной активности и любознательности, развитием интереса к себе, стремлением разобраться в своих способностях, поступках. Шкала «Ответственность» как раз и характеризует способность учащегося поддерживать свою активность благодаря осознанию степени значимости выполняемой деятельности для себя и окружающих. Более низкие значения по шкале «Надежность» говорят о том, что данное регуляторно-личностное свойство в онтогенезе формируется позднее, поскольку актуализация данного свойства связана с ситуациями помех, в условиях повышенной или заниженной психической напряженности. Появление этих ситуаций характерно для более старших ступеней обучения (например, экзаменационные испытания).

Далее мы провели корреляционный анализ показателей осознанной саморегуляции с академической успешностью. В эмпирических исследованиях лаборатории психологии саморегуляции данная связь стабильно обнаруживается на различных выборках старшеклассников [3, 4, 5]. В 6-х классах мы обнаружили наибольшее количество значимых связей. Значимые корреляции были обнаружены для показателей: «Планирование», «Моделирование», «Оценка результатов», «Гибкость», «Самостоятельность», «Общий уровень саморегуляции». Коэффициенты корреляции варьируются от 0,146 до 0,306 с уровнем значимости  $p \leq 0,01$ .

Проведенный регрессионный анализ значимых регуляторных предикторов академической успешности (на примере отметки по математике) показал, что значимыми предикторами в 6-м классе являются «Оценка результатов» и «Планирование» (объясняемая дисперсия 11 %), тогда как в 9-м классе это «Моделирование» (объясняемая дисперсия 12 %), в 11-м – «Планирование» (объясняемая дисперсия 9 %). Таким образом, результаты регрессионного анализа также свидетельствуют в пользу специфики вклада регуляторных процессов на разных этапах обучения в школе.

Таким образом, проведенное пилотажное исследование позволяет сделать ряд выводов и обозначить ряд перспектив в дальнейшем изучении возрастных особенностей осознанной саморегуляции. Во-первых, существуют возрастные различия в выраженности развития отдельных регуляторных процессов и свойств у учащихся средней и

старшей школы, которые проявляются у младших подростков в значимо более высоком развитии некоторых регуляторных свойств. Во-вторых, обнаружена более тесная связь регуляторных показателей с академической успешностью у младших подростков. В-третьих, существует специфика в регуляторных предикторах академической успешности в различных классах.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что осознанная саморегуляция представляет собой динамичную систему, отдельные компоненты которой, возможно, имеют специфическое значение на различных возрастных этапах, что требует дальнейшего, более детального изучения.

#### **Библиографический список**

1. Круглова Н.Ф. Психологические особенности саморегуляции подростка в учебной деятельности // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 2. – С. 66 – 73.
2. Моросанова В.И. Дифференциально-психологические основы саморегуляции в обучении и воспитании подрастающего поколения // Мир психологии. – 2013. – № 2. – С. 189 – 200.
3. Моросанова В.И., Фомина Т.Г, Ковас Ю.В., Богданова О.Е. Регуляторные и когнитивные предикторы математической успешности школьников // Психологический журнал. – 2014. – №4. С. 35 – 46.
4. Моросанова В.И., Щебланова Е.И., Бондаренко И.Н., Сидиков В.А. Взаимосвязь психометрического интеллекта, осознанной саморегуляции учебной деятельности и академической успеваемости одарённых подростков // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2013. – № 3. – С. 18 – 32.
5. Моросанова В.И, Цыганов И.Ю., Ванин А.В., Филиппова Е.В. Осознанная саморегуляция и отношение к учению: взаимосвязь и вклад в успешность обучения // Вопросы психологии. – 2015. – № 5 (в печати).
6. Сергиенко Е.А., Виленская Г.А., Ковалева Ю.В. Контроль поведения как субъектная регуляция. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – 352 с.
7. Pintrich P. R., Zusho A. The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. – 2002.
8. Zimmerman B. J. Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects // American Educational Research Journal. – 2008. – Т. 45. – №. 1. – С. 166 – 183.

## ОСОЗНАННАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ И НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ОБУЧЕНИИ

*Хлопцев Кирилл Иванович*  
(ФГБНУ «Психологический институт  
Российской академии образования»)

Научный интерес к осознанной саморегуляции своей активности человеком и регуляторному опыту занимает одно из центральных мест в общем контексте субъектного подхода. О.А. Конопкин писал, что психологическим критерием человека как субъекта является способность к осознанной саморегуляции. Б.Ф. Ломов подчёркивал, что именно субъективное отражение человеком не только свойств окружающей среды, но и своих собственных свойств, или, точнее, их взаимоотношений является необходимым условием возможности саморегуляции. Изучая осознанную саморегуляцию, А.К. Осницкий пришёл к выводу, что важным условием, обеспечивающим реализацию субъектной активности и проявление самостоятельности, является регуляторный опыт, который представляет собой часть общего субъектного опыта. Он выделяет следующие компоненты регуляторного опыта субъекта: ценностный опыт, помогающий субъекту ориентировать свои усилия; опыт рефлексии, помогающий увязывать ориентировку с остальными компонентами субъектного опыта; опыт привычной активизации, на основе приобретаемых навыков способствующий лучшему приспособлению собственных преднастроек к решению значимых задач; операциональный опыт (знания и умения, а также умения саморегуляции), объединяющий конкретные средства преобразования ситуации и свои возможности; опыт сотрудничества способствует объединению и согласованию совместных усилий, совместному решению задач. Взаимодействие совокупности этих компонентов может считаться необходимым и достаточным для формирования субъектной активности, обеспечивающей человеку продуктивную самостоятельность.

В данном сообщении исследуется взаимосвязь характеристик саморегуляции – существенной части операционального опыта, изучаемого с помощью опросника «Саморегуляция», и ценностного опыта, (методика определения соотношения базовых ориентаций активности личности БОАЛ).

Ценностный опыт, как известно, связан с интересами, идеалами, убеждениями, то есть указывает на направленность личности.

А.К. Осницкий, вслед за Л.И. Божович и Б.Ф. Ломовым, настаивает на возможности в старшем подростковом и юношеском периоде появления феноменологии самодетерминации и подчеркивает необходимость различения феноменологии мотивации и феноменологии направленности личности. Прежде всего, он, вслед за С.Л. Рубинштейном, понимает направленность личности как направленность активности личности, не всегда нуждающуюся в побуждении извне. Далее, оценивая направленность как активность, развиваемую личностью в соответствии с её предпочтительными позициями, он считает её неотъемлемой составляющей активности субъекта, определяющей принятие решений субъектом при проектировании и реализации деятельности. Направленность личности, являясь достоянием субъекта активности, обязывает его к определенной ответственности, выходит за пределы «мотивирующих факторов» и представляет собой необходимое условие личностных проявлений субъекта активности.

Целью исследования являлось выявление акцентов в формировании регуляторного опыта у студентов разных профилей обучения. Предполагалось, что смещения в акцентах формирования компонентов регуляторного опыта студентов могут быть связаны с профилем обучения. Исследование проводилось на студентах Московской гуманитарно-технической академии (300 студентов с 1-го по 4-й курс: 100 мужчин и 200 женщин).

Вычислялись средние значения характеристик саморегуляции (таблица 1) и средние значения базовых ориентаций личности студентов разных профилей обучения (таблица 2). Затем по t-критерию Стьюдента для независимых выборок выявлялись значимые различия в средних значениях (таблица 3).

Из таблицы 3 видно, что у психологов все характеристики саморегуляции тесно связаны с направленностью активности на решение личных проблем (отрицательные корреляционные связи в сфере личных интересов и сфере действий), и направленностью активности на действие (положительные корреляционные связи в сфере личных интересов и сфере действий).

У студентов-юристов выявлены связи между характеристиками

саморегуляции и направленностью активности на взаимодействие (отрицательные корреляционные связи в сфере личных интересов) и на действие (положительные корреляционные связи в сфере личных интересов).

У студентов кафедры сервиса и туризма выявлены связи преимущественно между личностно-стилевыми особенностями саморегуляции и направленностью активности на взаимодействие (отрицательные корреляционные связи в сфере личных интересов).

Таблица 1 – Средние значения характеристик саморегуляции студентов разных профилей обучения

Кафедра Саморегуляция	Психол.	Эконом.	Юристы	СиТ	Лингв.	ИВТ	Дизайн
СКУ (Структурно-компонентные умения)	4,2	4	4,1	3,5	4,3	4,2	4,5
ФО (Функциональные особенности)	3,7	3,7	4	3,5	3,8	3,9	4
ДХ (Динамические характеристики)	3,3	3,2	3,1	3	3,5	3,2	3,2
ЛСО (Личностно-стилевые особенности)	4	3,8	3,9	3,5	3,9	3,4	3,7
Общая сформир. саморегуляции	46,8	45,4	47,4	41,3	48,3	46,7	49,3

*Условные обозначения: Психол. – кафедра психологии; Эконом. – кафедра экономики; Юристы – кафедра юриспруденции; СиТ – кафедра сервиса и туризма; Лингв. – кафедра лингвистики; ИВТ – кафедра информационно вычислительной техники; Дизайн – кафедра дизайна и изобразительных искусств.*

Таблица 2 – Средние значения базовых ориентаций личности студентов разных профилей обучения

БОАЛ	НАПРАВЛЕННОСТЬ АКТИВНОСТИ								
	направленность на решение личных проблем			направленность на взаимодействие			направленность на действие		
Кафедры	В сфере лич-ных инте-ресов	В сфере взаи-модей-ствия	В сфере дейст-вий	В сфере лич-ных инте-ресов	В сфере взаи-модей-ствия	В сфере дейст-вий	В сфере личных интере-сов	В сфере взаимо-дейст-вия	В сфере дейст-вий
Психол.	32	35,7	34,3	33,3	34,3	27,7	33,8	28,8	37,2
Экон.	32,2	35,6	32,2	33,2	32,9	28,7	33,4	30,6	38,2
Юрид.	32,2	35,5	31,2	32,7	31,6	26,8	34,4	32,1	40,8
СиТ.	32,7	34,1	31,4	34,1	34	28,3	32	30,6	39
Лингв.	32,5	36,8	31,1	32,1	29,7	25,8	34,4	32,4	42
ИВТ	30,2	34,8	30,4	36,6	32,9	31,6	31,4	31,3	37,5
Дизайн	33,4	33,3	31,8	37	34	29,8	29,3	31,2	37,4

Таблица 3 – Значение коэффициента ранговой корреляции Спирмена (rs) между компонентами саморегуляции и базовыми ориентациями личности (БОАЛ)

БОАЛ	коэф-циент	направленность на решение личных проблем			направленность на взаимодействие			направленность на действие		
		Сфера лич-ных интересов	Сфера взаимодей-ствия	Сфера действий	Сфера лич-ных интересов	Сфера взаимодей-ствия	Сфера действий	Сфера лич-ных интересов	Сфера взаимодей-ствия	Сфера действий
СКУ (Структурно-компонентные умения)	психол.	-0,248*		-0,28**				0,302**		
	эконом									
	юрис-ты				-0,284*					
ФО (Функциональные особенности)	психол.	-0,214*		-0,262*	-0,28**			0,42**	0,269*	0,27**
	эконом									
	юрис-ты									
ДХ (Динамические характеристики)	психол.			-0,356**				0,216*		0,255*
	эконом							-0,288*		
	юрис-ты				-0,385**					
ЛСО (Личностно-стилевые особенности)	психол.			-0,38**				0,243*		0,4**
	эконом									
	юрис-ты				-0,36**			0,44**		
Общая сформир- саморегуляции	психол.	-0,269*		-0,36**				0,4**	0,258*	0,293**
	эконом							-0,28*		
	юрис-ты				-0,36**					
	СиТ				-0,39**					

*Примечание. В таблице представлены лишь те кафедры, у студентов которых были установлены значимые корреляции между направленностью активности и характеристиками саморегуляции при \* –  $p \leq 0,05$ \*\* –  $p \leq 0,01$ \*\*\* –  $p \leq 0,001$ .*

У студентов-экономистов установлены связи между динамическими характеристиками саморегуляции и направленностью на взаимодействие (в сфере действий), корреляционные связи отрицательные.

Выводы.

1. Студенты, обучающиеся на кафедре сервиса и туризма, в меньшей мере удовлетворены сформированностью всех компонентов саморегуляции и общей сформированностью саморегуляции, нежели студенты других кафедр.

2. Различия между средними значениями динамических характеристик саморегуляции у студентов, при различных формах обучения, не обнаружены.

3. В общей направленности активности личности на решение своих проблем в сфере личных интересов различий в оценивании характеристик саморегуляции у студентов различных форм обучения не обнаружено.

4. С помощью коэффициента корреляции выявлены взаимосвязи: 1) чем выше сформированность всех характеристик саморегуляции, тем в меньшей мере студенты кафедры психологии ориентированы на решение личных проблем и в большей мере ориентированы на действие, в сфере личных интересов и сфере действий; 2) чем выше уровень сформированности характеристик саморегуляции у студентов кафедры юриспруденции, тем менее они ориентированы на взаимодействие и более ориентированы на действие в сфере личных интересов; 3) чем в большей мере сформированы личностно-стилевые особенности саморегуляции, тем в меньшей мере студенты кафедры сервиса и туризма ориентированы на взаимодействие и в большей мере ориентированы на решение личных проблем в сфере личных интересов; 4) чем выше уровень сформированности динамических характеристик саморегуляции и общей сформированности саморегуляции у студентов-экономистов, тем менее они ориентированы на взаимодействие в сфере действий.

# НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ

*Цветкова Любовь Семеновна*

(ГБОУ ВПО «Московский государственный университет»  
им. М.В. Ломоносова),

*Цветков Андрей Владимирович*

(ГБУЗ «Московский научно-практический центр наркологии» Департа-  
мента здравоохранения г. Москвы)

В наших более ранних работах обсуждались различные нарушения произвольного поведения у детей дошкольного [1], младшего школьного [5], подросткового возраста [6] во взаимосвязи с созреванием и функционированием различных структур головного мозга – от лобных долей коры больших полушарий до вегетативной нервной системы. Данное небольшое по объему сообщение призвано обобщить полученные данные в виде модели развития произвольности на всем длиннике детства, неслучайно названного Д.И. Фельдштейном «особым миром».

Генезис произвольных форм поведения, как и всех ВПФ, начинается с элементарных психических образований – в частности, ориентировочного рефлекса, ярко демонстрируемого младенцами до года. Согласно данным нейрофизиологов, в частности, Н.А. Бернштейна [2], субстратом ориентировки является средний мозг (передние и задние бугры четверохолмия). При этом, согласно как модели эволюции психики А.Н. Леонтьева [3], так и эпигенетической концепции развития личности Э. Эриксона, первичным триггером ориентировки становится пищевая потребность и соответствующие хеморецепторные (запах и вкус) ощущения. На втором этапе, после формирования активных форм движения ребенка в пространстве, лидирующая роль принадлежит т.н. «заднему мозгу» (мост и мозжечок), которые, хотя и являются эволюционно более ранними (в сравнении со средним мозгом) структурами ЦНС, у человека и других высших животных отвечают за соотнесение «пространства живого движения» (термин В.П. Зинченко) с экстероцептивными ощущениями. Результатом является модуляция мозжечком восходящей активации коры мозга. По поводу этой стадии следует отметить два важных момента: а) именно в этот момент формируется «образ тела»,

объединяющий интеро-, проприо – и экстероцепцию, что позволяет в дальнейшем мозгу рассматривать «тело» как точку отсчета в пространстве и физическом, и социальном; б) данная стадия развития психики ребенка завершает условную рекапитуляцию «элементарной сенсорной психики» по А.Н. Леонтьеву, которой свойственно восприятие свойств среды, но не деление среды на предметы.

Третья стадия, охватывающая большую часть дошкольного возраста, характеризуется как активным переходом от «большого» пространства к среднему за счет его постепенной детализации, так и переходом от использования речи в ее номинативной и сигнальной функции к регулятивной (в частности, эгоцентрической) [4]. В этот период бал правят верхние отделы ствола (промежуточный мозг), базальные ганглии и постцентральные отделы коры правого полушария.

На четвертом этапе, ассоциированном с началом школьного обучения, «запускаются» медиобазальные отделы лобных долей билатерально, для чего триггером служат таламо-фронтальные восходящие связи, и несколько позднее – заднелобные отделы справа (общая моторика).

Пятый этап (подростковый возраст) «запускает» заднелобные отделы слева (с интеграцией динамики моторных, познавательных и эмоциональных процессов), префронтальные отделы (общая критика к своему состоянию и поведению справа и критичность к конкретным деталям деятельности слева).

Наконец, шестой этап (юношеский возраст) связан с «простройкой» связей префронтальных отделов лба с периферией.

Таким образом, на каждом из этапов могут происходить «поломки» в становлении произвольной регуляции, приводящие к общей по виду симптоматике «лобного синдрома», но имеющей особенности, связанные с поражением/ дисфункцией конкретных структур мозга, вовлеченных в обеспечение произвольности.

#### **Библиографический список**

1. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / под ред. Л.С. Цветковой. – М.: МПСИ, 2001. – 256 с.
2. Бернштейн Н.А. О ловкости и ее развитии. – М., ФиС, 1990. – 316 с.
3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1975. – 480 с.
4. Цветкова Л. С. Афазиология: современные проблемы и пути их решения. – М.: МПСИ, 2002. – 742 с.

5. Цветков А.В. Символ. Обучение. Деятельность. – М.: МГОУ, 2011. – 304 с.
6. Цветков А.В. Образ Я: структура, функции, развитие. – М.: ИСК, 2012. – 304 с.

## **АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОДИТЕЛЕЙ НА ПРИМЕРЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОДУКТИВНОСТИ ВНИМАНИЯ**

*Яценко Роман Викторович, Абраменко Елена Вячеславовна,  
Федотова Лилия Анатольевна*

(ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный технический университет»)

Изучение внимания в психологии систематически ведется с конца XIX века. Сущность, причины его возникновения, динамика протекания процесса сегодня трактуются специалистами с разных позиций. Некоторые из них определяют внимание как зависимый, лишенный права на самостоятельное существование, психический процесс. Тем не менее, открытия в психофизиологии позволяют утверждать обратное – внимание представляет собой некое независимое психическое образование, находящееся в общем перечне психических явлений. Помимо фундаментальных исследований феномен внимания также рассматривается в ряде отраслей психологической науки: психологии труда, психологии профессиональной деятельности, инженерной психологии. Полученные данные способствуют решению прикладных задач в таких профессиях, где человек сталкивается с частыми и внезапными изменениями психического состояния. Характерным примером может служить профессиональная деятельность водителей автомобильного транспорта, в которой постоянно присутствует риск совершения дорожно-транспортного происшествия (ДТП).

В настоящее время в психологии существует множество определений понятия «внимания». Обобщая их, можно заключить, что внимание – это четкое и ясное представление человеком о том, что он делает или воспринимает, одновременно выделяя свойства и качества одних объектов и отвлекаясь от всех остальных [1]. Немаловажную роль здесь играет психическое и физическое состояния человека. Кроме того, внимание имеет такие качества, как устойчивость, концентрация, объем, распределение и переключение, которые в различной степени могут проявляться в профессиональной

деятельности водителя. Всё зависит от его индивидуальных особенностей и условий дорожной обстановки [3].

Недостаточность исследовательской базы в изучении роли отдельных качеств внимания в деятельности водителя не позволяет точно определить критерии, где водитель внимателен и следит за дорогой, а где отвлекается на посторонние действия. Сложность такого рода исследований состоит в том, что данные о состоянии невнимательности водителя в конкретной аварийной обстановке получить очень сложно [2].

В стенах Волгоградского государственного технического университета в школе автовождения, был проведен эксперимент, целью которого являлось изучение снижения продуктивности внимания человека под действием различных отвлекающих факторов. Подобно тому, как опытный водитель автоматически выполняет действия с органами управления автомобилем, опытный игрок компьютерных игр автоматически выполняет манипуляции с устройствами управления персональным компьютером, т.е. для обоих видов деятельности необходимо комплексное внимание, основанное на высоких значениях его качеств. Результат продуктивности внимания в данном случае – набранное количество очков, автоматически подсчитанное компьютером в конце игры. Поскольку оценить факторы, свидетельствующие о снижении внимания человека достаточно сложно – количество допущенных ошибок человеком, движение зрачка в сторону раздражителя, время прохождения задания являются характеристиками отдельных качеств внимания, таких как интенсивность и устойчивость. В данном случае, увеличение количества допущенных ошибок может быть результатом как снижения интенсивности внимания (например, необходимой при движении на скользкой поверхности, в темное время суток, на участках дороги с большой интенсивностью движения) так и его устойчивости (наоборот, при движении на ровном благоприятном участке дороги). В данном эксперименте критерием оценки организации усилий по активизации внимания является непосредственный результат деятельности – набранные баллы. Экспериментальные данные были получены следующим образом: количество потерянных баллов при действии каждого раздражителя в отдельности на каждого игрока было суммировано, общее количество баллов, потерянное все-

ми игроками, было принято за 100 %. В соответствии с этим были определены доли действия каждого фактора в перечне общих потеренных баллов, представленных ниже.

По результатам проведенного исследования были установлены факторы, влияющие на продуктивность внимания и проведено их ранжирование:

- 1) внешние помехи – 36,6;
- 2) настройка аппаратуры – 14, 2;
- 3) наличие другого человека поблизости (пассажира) – 13,6;
- 4) попытка схватить движущийся предмет – 10,3;
- 5) ведение разговора с пассажиром – 6,4;
- 6) разговор по телефону – 5,6;
- 7) наличие движущегося поблизости объекта – 5,4;
- 8) прослушивание музыки в процессе профессиональной деятельности – 4,7;
- 9) еда, питьё во время профессиональной деятельности – 2,1;
- 10) курение – 1,1.

Все вышеперечисленные факторы значительно снижали количество очков, набранных игроками.

Второй этап исследования предполагал проведение обследования водителей-профессионалов. Для этого был произведен устный опрос водителей ГУП «Волгоградская областная автоколонна № 1733» города Камышин. Респондентам предлагалось расставить предложенные варианты отвлекающих внимание факторов в порядке уменьшения их воздействия на внимание при управлении транспортным средством. При этом, водителям разрешалось добавлять и свои варианты в соответствии с их большей значимостью по сравнению с предложенными факторами.

В этом случае ранжирование факторов, отвлекающих внимание водителя, выглядело следующим образом:

- 1) внешние помехи – 16;
- 2) характерные особенности местности – 16;
- 3) настройка аппаратуры – 12;
- 4) наличие другого человека поблизости (пассажира) – 8;
- 5) ведение разговора с ним – 8;
- 6) разговор по телефону – 7;
- 7) попытка схватить движущийся предмет – 6;

- 8) чтение дорожных знаков – 6;
- 9) еда, питьё во время профессиональной деятельности – 5;
- 10) плохое настроение, раздражительность – 4.

Анализ факторов, оказывающих влияние на внимательность водителя, показал, что большинство ДТП возникает из-за ошибок водителя. Необходимо оценивать каждого человека с точки зрения наличия профессиональных качеств вождения обучающихся, а также оценивать и выявлять доминирующие раздражители, влияющие на качество вождения. Происходит это потому, что, как бы ни были надежны транспортные средства, совершенны автомобильные дороги, правила движения и его организация, исход аварийной ситуации в подавляющем большинстве случаев зависит от действий водителя.

В целом следует отметить, что проблема продуктивности внимания водителя автомобильного транспорта напрямую зависит от внутренней самоорганизации и дисциплинированности водителя и определяет его высокий либо низкий уровень профессионализма.

#### **Библиографический список**

1. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
2. Мишуринов В. М., Романов А. Н. Надежность водителя и безопасность движения. – М.: Транспорт, 1990. – 167 с.
3. Обучение вождению автомобиля. 2009. – URL: <http://www.drivebeg.ru/>

## Сведения об авторах

*Абраменко* Елена Вячеславовна – кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный технический университет», доцент (г. Волгоград), e-mail: abramella@list.ru

*Ашрапова* Ралина Рифовна – ФКУ «Исправительная колония №7» УФСИН России по Омской области, психолог (г. Омск), e-mail: Ralina-08@mail.ru

*Баканов* Арсений Сергеевич – кандидат технических наук, ФГБНУ Институт психологии РАН, научный сотрудник (г. Москва), e-mail: arsb2000@pochta.ru

*Бирюкова* Елена Геннадьевна – ФГБНУ «Научный центр здоровья детей», заведующая отделом «Организация сестринского дела в педиатрии» (г. Москва), e-mail: birukova@nczd.ru

*Божович* Елена Дмитриевна – старший научный сотрудник, кандидат психологических наук, ФГБНУ «Психологический институт» РАО, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции (г. Москва), e-mail: elenabozhovich@inbox.ru

*Бондаренко* Ирина Николаевна – кандидат психологических наук, ФГБНУ «Психологический институт» РАО, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции (г. Москва), e-mail: pondi@inbox.ru

*Боровик* Ольга Николаевна – доцент, кандидат психологических наук, ФГБОУ СПО «Кисловодское государственное училище (техникум) олимпийского резерва», методист по научной работе (г. Кисловодск), e-mail: miss.borovik@yandex.ru

*Виленская* Галина Альфредовна – кандидат психологических наук, ФГБНУ «Институт психологии РАН», старший научный сотрудник (г. Москва), e-mail: vga2001@mail.ru

*Гавриков* Владимир Анатольевич – ФГБОУ СПО «Кисловодское государственное училище (техникум) олимпийского резерва», директор (г. Кисловодск)

*Гижук* Татьяна Васильевна – Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, преподаватель (г. Гродно, Республика Беларусь), e-mail: Gizhuk\_TV@grsu.by

*Дементий* Людмила Ивановна – профессор, доктор психологических наук, ФГБОУ ВПО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского», декан факультета психологии, заведующая кафедрой социальной психологии (г. Омск), e-mail: dementiy@univer.omsk.su

*Демченко* Сергей Васильевич – кандидат педагогических наук, ФГКОУ «Московское суворовское военное училище Министерства обороны РФ», заместитель начальника училища по инновационным образовательным технологиям (г. Москва), e-mail: svdne@mail.ru

*Джафаров* Эльтун Азер оглы – ФГБОУ ВПО «МГУ имени М.В. Ломоносова», филиал в г. Баку, студент (г. Баку, Азербайджанская Республика), e-mail: djafarov07@mail.ru

*Доценко* Ольга Николаевна – кандидат психологических наук, ФГБНУ «Пси-

хологический институт Российской академии образования», научный сотрудник (г. Москва), e-mail: odotcenko@mail.ru

*Ефтимова* Ольга Викторовна – ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», научный сотрудник (г. Москва), e-mail: efitmoska@yandex.ru

*Зеленова* Марина Евгеньевна – кандидат психологических наук, ФГБУН «Институт психологии РАН», научный сотрудник (г. Москва), e-mail: mzelenova@mail.ru

*Иванова* Оксана Михайловна – ФГБОУ ВПО «Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова», магистрант (г. Кострома), e-mail: oksneverova@yandex.ru

*Карпинский* Константин Викторович – доцент, кандидат психологических наук, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, заведующий кафедрой экспериментальной и прикладной психологии (г. Гродно, Республика Беларусь), e-mail: karpkostia@tut.by

*Качина* Анастасия Александровна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник (г. Москва), e-mail: msu-psy@yandex.ru

*Корнеева* Светлана Анатольевна – кандидат психологических наук, ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», доцент кафедры психологии (г. Белгород), e-mail: Korneeva@bsu.edu.ru

*Корнилов* Сергей Александрович – кандидат психологических наук, ФГБОУ ВПО «МГУ имени М.В. Ломоносова», психолог II категории (г. Москва), e-mail: sa.kornilov@gmail.com

*Корнилова* Татьяна Васильевна – профессор, доктор психологических наук, ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», профессор (г. Москва), e-mail: tvkornilova@mail.ru

*Краснянская* Татьяна Максимовна – профессор, доктор психологических наук, ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», филиал в г. Ессентуки, профессор кафедры педагогики и психологии (г. Ессентуки), e-mail: ktm8@yandex.ru

*Крюкова* Татьяна Леонидовна – профессор, доктор психологических наук, ФГБОУ ВПО «Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова», профессор кафедры педагогики и психологии (г. Кострома), e-mail: tat.kruclova44@gmail.com

*Кузнецова* Алла Спартаковна – доцент, кандидат психологических наук, ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», доцент кафедры психологии труда и инженерной психологии (г. Москва), e-mail: kuznetsovamsu@rambler.ru

*Купченко* Виктория Евгеньевна – доцент, кандидат психологических наук, ФГБОУ ВПО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского», доцент кафедры социальной психологии (г. Омск), e-mail: kupchenko07@maikl.ru

*Лысуенко* Светлана Анатольевна – ГАПОУ Свердловской области «Нижнетагильский государственный профессиональный колледж имени Никиты Акинфиевича Демидова», методист (г. Нижний Тагил), e-mail: slysuenko@rambler.ru

*Мозголина* Анастасия Алексеевна – ФГБОУ ВПО «Костромской государственной университет имени Н.А. Некрасова», магистрант (г. Кострома), e-mail: tichomirowa82@mail.ru

*Моросанова* Варвара Ильинична – профессор, доктор психологических наук, ФГБНУ «Психологический институт» РАО, зав. лаборатории психологии саморегуляции (г. Москва), e-mail: morosanova@mail.ru

*Мотовилина* Ирина Анатольевна – кандидат психологических наук, ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», старший научный сотрудник (г. Москва), e-mail: imotovilina@list.ru

*Новикова* Мария Александровна – кандидат психологических наук, ГБУ Московская служба психологической помощи населению (ГБУ МСППН) Отдел «Восточный», психолог первой категории (г. Москва), e-mail: spieluhr87@mail.ru

*Ованесбекова* Маргарита Леонидовна – ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», младший научный сотрудник (г. Москва), e-mail: ovanesbekova@mail.ru

*Осницкий* Алексей Константинович – профессор, доктор психологических наук, ФГБНУ «Психологический институт» РАО, ведущий научный сотрудник (г. Москва), e-mail: osnizak@mail.ru

*Персиянцева* Светлана Владимировна – кандидат психологических наук, ФГБНУ «Психологический институт» РАО, старший научный сотрудник (г. Москва), e-mail: perssvetlana@yandex.ru

*Пичкур* Александр Дмитриевич – ФГКОУ «Московское суворовское военное училище Министерства обороны РФ», руководитель Центра психологической работы МСВУ (ЦПР МСВУ) (г. Москва)

*Полякова* Ольга Борисовна – доцент, кандидат психологических наук, ФГБОУ ВПО «Российский государственный социальный университет», доцент кафедры психологии труда и служебной деятельности, факультет психологии, социальной медицины и адаптивно-реабилитационных технологий (г. Москва), e-mail: pob-70@mail.ru

*Прохоров* Александр Октябрьевич – профессор, доктор психологических наук, ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», зав. кафедрой общей психологии (г. Казань), e-mail: alprokhor1011@gmail.com

*Раевская* Татьяна Геннадьевна – ФГБНУ «Психологический институт» РАО, старший научный сотрудник (г. Москва), e-mail: raj\_t@mail.ru

*Родина* Ольга Николаевна – кандидат психологических наук, ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», старший научный сотрудник (г. Москва), e-mail: rodinaon@gmail.com

*Санникова* Ольга Викторовна – АОНО ВО «Московский психолого-социальный университет», специалист кафедры социальной психологии факультета психологии (г. Москва), e-mail: pob-70@mail.ru

*Слипка* Мария Ивановна – ФГБНУ «Научный центр здоровья детей», социолог (г. Москва), e-mail: Slipka.m@nczd.ru

*Спивак* Игорь Маратович – кандидат психологических наук, ФГБНУ «Научный центр здоровья детей», старший научный сотрудник (г. Москва), e-mail: spivak@nczd.ru

*Татьянченко* Наталья Петровна – доцент, кандидат психологических наук, ФГБОУ ВПО «Российский государственный социальный университет», филиал в г. Обнинске, доцент кафедры социальной работы и экономики (г. Москва), e-mail: Tat31282@yandex.ru

*Титова* Мария Александровна – ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», психолог второй категории (г. Москва), e-mail: mariatitova@mail.ru

*Тихомирова* Елена Викторовна – кандидат психологических наук, ФГБОУ ВПО «Костромской государственной университет имени Н.А. Некрасова», доцент (г. Кострома), e-mail: tichomirowa82@mail.ru

*Тылец* Валерий Геннадьевич – профессор, доктор психологических наук, ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», филиал в г. Ессентуки, профессор кафедры педагогики и психологии (г. Ессентуки), e-mail: tyletsvalery@yandex.ru

*Федотова* Лилия Анатольевна – кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный технический университет», доцент кафедры истории, культуры и социологии (г. Волгоград), e-mail: lifedotova@yandex.ru

*Филиппова* Елена Валерьевна – ФГБНУ «Психологический институт» РАО, старший научный сотрудник (г. Москва), e-mail: profitest@gmail.com

*Фомина* Татьяна Геннадьевна – кандидат психологических наук, ФГБНУ «Психологический институт» РАО, ведущий научный сотрудник (г. Москва), e-mail: tanafoмина@mail.ru

*Усачев* Андрей Петрович – ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», выпускник (г. Москва), e-mail: msu-psy@yandex.ru

*Хлопцев* Кирилл Иванович – ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», аспирант (г. Москва), e-mail: Kir118@yandex.ru

*Цветков* Андрей Владимирович – кандидат психологических наук, ГБУЗ «Московский научно-практический центр наркологии» Департамента здравоохранения г. Москвы, ведущий научный сотрудник (г. Москва), e-mail: ats1981@gmail.com

*Цветкова* Любовь Семеновна – профессор, доктор психологических наук, ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет МГУ имени М.В. Ломоносова», профессор кафедры нейро – и патопсихологии (г. Москва), e-mail: ats1981@gmail.com

*Цыганов* Игорь Юрьевич – кандидат психологических наук, ФГБНУ «Психологический институт» РАО, старший научный сотрудник (г. Москва), e-mail: i4321@mail.ru

*Черномуров* Иван Николаевич – ФГБНУ «Научный центр здоровья детей», медицинский регистратор (г. Москва), e-mail: chernomurov.ivan@mail.ru

*Чумакова* Мария Алексеевна – кандидат психологических наук, ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет», доцент кафедры индивидуальной и групповой психотерапии (г. Москва), e-mail: chumakova.mariya@gmail.com

*Яценко* Роман Викторович – кандидат педагогических наук, ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный технический университет», доцент кафедры истории, культуры и социологии (г. Волгоград), e-mail: Roman-x69@mail.ru

---

Все статьи приведены в авторской редакции

***Материалы сборника размещены в НЭБ (РИНЦ) при  
технической поддержке ООО ИД «ТЭСЭРА»***

Технический редактор Маслова Н. А.

Подписано в печать 27.09.2015.

Формат 60×90/16. Гарнитура Таймс. Бумага белая. Печать ризография.  
Уч.-изд. л. 7,38. Усл.п.л. 8,35. тираж 500 экз.

Отпечатано в ООО ИД «ТЭСЭРА»

г. Ставрополь, ул. Маршала Жукова 7, оф. 37.  
+7 988 700 70 80