



*Посвящается 100-летию
гуманитарного образования
в Саратовском государственном
университете*

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И АКМЕОЛОГИЯ

**Сборник материалов
Международной научно-практической конференции**

19-20 ОКТЯБРЯ 2017 ГОДА

УДК 159.9
ББК 88я43
С 34

*Рекомендовано к изданию
Ученым советом факультета психолого-педагогического и специального образования
Саратовского национального исследовательского
государственного университета имени Н. Г. Чернышевского*

**С 34 Социальная психология личности и акмеология: сборник материалов
Международной научно-практической конференции.** – М.: Издательство
«Перо», 2017. – Мбайт. / под редакцией Р. М. Шамионова (отв. ред.),
М. А. Кленовой / [Электронное издание]

ISBN 978-5-906997-74-6

В сборнике опубликованы материалы состоявшейся (19-20 октября 2017 года) в Саратовском национальном исследовательском государственном университете имени Н. Г. Чернышевского международной научно-практической конференции «Социальная психология личности и акмеология». Научные статьи авторов отражают актуальные психолого-педагогические проблемы современного российского общества, проблемы социальной психологии личности.

Сборник предназначен для студентов, аспирантов, бакалавров, магистрантов, докторантов, преподавателей, всех интересующихся проблемами социальной психологии личности.

Статьи публикуются в авторской редакции.

Ответственность за содержание и достоверность сведений, представленных в материалах конференции, возлагается на авторов.

УДК 159.9
ББК 88я43

ISBN 978-5-906997-74-6

© Факультет психолого-педагогического
и специального образования
Саратовского национального
исследовательского государственного
университета имени Н. Г. Чернышевского,
2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ЛИЦ С АДДИКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ	10
<i>Акименко Анастасия Константиновна</i>	
ПРАКТИКИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ	14
<i>Акимова Маргарита Константиновна, Персиянцев Светлana Владимировна</i>	
ВЗАИМОСВЯЗИ МЕТАФОР «СВОИХ» И «ЧУЖИХ» ЛЮДЕЙ И «ОБРАЗА МИРА» ЛИЧНОСТИ	18
<i>Альперович Валерия Дмитриевна</i>	
КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ОБОБЩЕНИЯ В МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	22
<i>Арестова Ольга Николаевна</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕГРАДЫ НА ПУТИ РАЗВИТИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ	25
<i>Бабаева Юлия Давидовна, Варваричева Яна Игоревна</i>	
ЛИЧНОСТНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ В РАКУРСЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ИДЕЙ А. М. МАТЮШКИНА И РЕЗУЛЬТАТАХ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	29
<i>Белова Елена Сергеевна</i>	
СУБЪЕКТ САМОРАЗВИТИЯ: СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ И РАЗЛИЧИЯ В СПОСОБЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ.....	34
<i>Белых Татьяна Викторовна</i>	
КРОССКУЛЬТУРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ БАЗИСНЫХ УБЕЖДЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В РОССИИ И ГЕРМАНИИ.....	40
<i>Беляева Татьяна Борисовна, Кеппель Марина Владимировна, Углова Тамара Валентиновна</i>	
СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ РАБОТНИКОВ ПОЛИКЛИНИКИ.....	44
<i>Борисова Ирина Вадимовна, Королевская Софья Валерьевна</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ РАВНОВЕСИЕ В ПРОСТРАНСТВЕ ПОЛИЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ.....	47
<i>Буланкина Надежда Ефимовна</i>	
МЫШЛЕНИЕ ШАХМАТНОГО ЭКСПЕРТА: РЕЗУЛЬТАТЫ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	52
<i>Васюкова Екатерина Евгеньевна</i>	
СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПРАЗДНИКЕ У РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ	57
<i>Гавронова Юлия Дмитриевна</i>	

ПОКАЗАТЕЛИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТИРОВАННОСТИ И ВЕГЕТАТИВНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ	62
<i>Ганузин Валерий Михайлович, Маскова Галина Станиславовна, Дадаева Ольга Борисовна, Дашичев Кирилл Валерианович, Голубятникова Евгения Владимировна</i>	
ПУТИ ГАРМОНИЗАЦИИ ВНЕШНЕГО И ВНУТРЕННЕГО ПРОСТРАНСТВА ЛИЧНОСТИ	64
<i>Голованова Анна Анатольевна</i>	
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОПТИМАЛЬНОЙ АДАПТАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ	70
<i>Григорьев Антон Владимирович</i>	
ИДЕОЛОГИИ МЕЖГРУППОВЫХ ОТНОШЕНИЙ И ГЕНЕРАЛИЗОВАННЫЕ ПРЕДУБЕЖДЕНИЯ РОССИЯН В ОТНОШЕНИИ МИГРАНТОВ.....	72
<i>Григорьев Дмитрий Сергеевич, Дубров Дмитрий Игоревич</i>	
ДИНАМИКА АДАПТАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СРЕДНЕМ ЗВЕНЕ ШКОЛЫ	78
<i>Григорьева Марина Владимировна</i>	
ИЗУЧЕНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	81
<i>Гринина Елена Сергеевна</i>	
ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К БРАКУ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ	85
<i>Данилова Елена Анатольевна</i>	
ИЗМЕНЕНИЯ МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ...89	
<i>Дворецкая Татьяна Алексеевна</i>	
САМОРЕГУЛЯЦИЯ СТИЛЕЙ ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ	92
<i>Дмитриева Людмила Геннадьевна</i>	
СОЦИАЛЬНО-КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ СОПРОВОЖДЕНИЯ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	96
<i>Ермоленкова Галина Викторовна, Преображенская Елена Владимировна, Черняева Татьяна Николаевна</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЖАНРЕ БАСНИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТВОРЧЕСТВА Л.Н. ТОЛСТОГО	105
<i>Жигалина Екатерина Владимировна</i>	
УВЕРЕННОСТЬ ЧЕЛОВЕКА В СЕБЕ КАК АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	109
<i>Зобков Валерий Александрович</i>	

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ И КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	112
<i>Зубкова Ирина Владимировна</i>	
ВОСПРИЯТИЕ ШКОЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ОБУЧАЮЩИМИСЯ.....	116
<i>Иванова Елена Владимировна, Виноградова Ирина Анатольевна, Нестерова Оксана Валерьевна</i>	
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ РЕГУЛЯТОРНОЙ СИСТЕМЫ СТУДЕНТОВ	120
<i>Кацов Александр Васильевич, Колесникова Екатерина Ивановна</i>	
СПЕЦИФИКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ И ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ ПРОФЕССИЙ	124
<i>Кленова Милена Александровна</i>	
ОРГАНИЗОВАННОСТЬ КОНТАКТНОЙ ГРУППЫ КАК ИНВАРИАНТ ПРИБЛИЖЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА К ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ	131
<i>Клименко Владислав Владиславович</i>	
СРАВНЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-КОГНИТИВНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ДЕВУШЕК И ЮНОШЕЙ С ОДИНАКОВОЙ СТЕПЕНЬЮ ВЫРАЖЕННОСТИ ПОДЧИНЯЕМОСТИ .	134
<i>Князев Евгений Борисович</i>	
СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В НАУЧНОМ ТВОРЧЕСТВЕ АЛЕКСЕЯ МИХАЙЛОВИЧА МАТЮШКИНА	137
<i>Ковалевская Елена Витальевна</i>	
РОЛЬ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ В УСВОЕНИИ РЕБЕНКОМ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА.....	142
<i>Козлова Ольга Анатольевна</i>	
ЛИЧНОСТНАЯ ЗРЕЛОСТЬ КАК ИНТЕГРАТИВНОЕ ЛИЧНОСТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА.....	145
<i>Козловская Наталья Владимировна</i>	
САМООПРЕДЕЛЕНИЕ И САМОРЕГУЛЯЦИЯ МИГРАНТОВ ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	152
<i>Котанджян Ася Валентиновна</i>	
ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ КАК ВЕДУЩАЯ ДЕТЕРМИНАНТА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У БУДУЩИХ ЮРИСТОВ	155
<i>Котлярова Любовь Николаевна</i>	
МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ КАК ИНДИКАТОР СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ.....	160
<i>Кошелева Юлия Павловна</i>	
МЕТОДИКА «НАЙТИ СУММУ ЧИСЕЛ».....	165
<i>Кузьмина Елена Ивановна, Кузьмина Зинаида Васильевна</i>	

ВЗАИМОСВЯЗЬ РАССТРОЙСТВ ПРИВЯЗАННОСТИ С УРОВНЯМИ АГРЕССИВНОСТИ ПРИ ДЕВИАНТНОМ ПОВЕДЕНИИ ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА.....	170
<i>Куприянчук Елена Викторовна</i>	
АКМЕ И МЫШЛЕНИЕ	173
<i>Кушнир Михаил Борисович</i>	
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ – ВЫПУСКНИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	177
<i>Латышев Олег Юрьевич</i>	
МЕДИАЦИЯ КАК ГУМАНИТАРНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В УРЕГУЛИРОВАНИИ КОНФЛИКТОВ	182
<i>Леонов Николай Ильич</i>	
ОПОСРЕДУЮЩАЯ РОЛЬ ДОВЕРИЯ К СЕБЕ В СОВЛАДАЮЩЕМ ПОВЕДЕНИИ ПОДРОСТКОВ СО СТАТУСОМ ЖЕРТВЫ	185
<i>Леонова Ирина Юрьевна</i>	
ВЗАИМОСВЯЗЬ СТИЛЕВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЮМОРА С МЕХАНИЗМАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ ЛИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОЙ И ГУМАНИТАРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ	189
<i>Летягина Светлана Константиновна</i>	
К ПРОБЛЕМЕ ЛИЧНОСТИ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ	192
<i>Мазилев Владимир Александрович</i>	
ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ И ЕГО ДИНАМИКА В ПРОЦЕССЕ ПОЛУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ.....	197
<i>Маленов Александр Александрович</i>	
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ ЛИЧНОСТИ ПРИ ПРИНЯТИИ РЕШЕНИЙ	201
<i>Малахова Светлана Игоревна</i>	
КОПИНГ-СТРАТЕГИИ И ОЖИДАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГОВ ОТНОСИТЕЛЬНО ИХ АДАПТАЦИИ К ТРЕБОВАНИЯМ СОЦИАЛЬНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	204
<i>Мальшев Иван Викторович</i>	
ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООТНОШЕНИЯ С ЛИЧНОСТНЫМИ РЕСУРСАМИ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ВЗРОСЛЫХ С РАЗЛИЧНЫМИ ФОРМАМИ ЗАНЯТОСТИ	209
<i>Матюшина Марина Геннадьевна</i>	
ВЕЖЛИВОЕ ПОВЕДЕНИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕСТВА	216
<i>Маханькова Полина Юрьевна</i>	
НАУЧНОЕ НАСЛЕДИЕ А.М. МАТЮШКИНА И СОВРЕМЕННЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ.....	219
<i>Мельникова Елена Леонидовна</i>	

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ УСПЕШНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	222
<i>Мещенко Елена Ивановна</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ПРИНЯТИЯ СИТУАЦИИ И ДРУГОГО ЧЕЛОВЕКА В МЕДИАЦИИ	225
<i>Молчанова Наталья Владимировна</i>	
СПЕЦИФИКА ДЕЗАДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ С ПРОЯВЛЕНИЯМИ АДДИКЦИИ.....	228
<i>Мурашкин Михаил Михайлович, Константинов Всеволод Валентинович</i>	
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ МОСКОВСКИХ СТУДЕНТОВ О СОВЕСТИ.....	232
<i>Мустафина Лилия Шаукатовна</i>	
МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ ЛИЧНОСТНОГО САМОАКТУАЛИЗАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА	235
<i>Наличаева София Александровна, Малахова Светлана Игоревна</i>	
ПОСТУПАЮЩЕЕ МЫШЛЕНИЕ КАК АТРИБУТ ЛИЧНОСТНОЙ ФОРМЫ БЫТИЯ ...	239
<i>Нелюбин Николай Иванович</i>	
КРЕАТИВНОСТЬ И ИНТУИЦИЯ НА РАЗНЫХ СТАДИЯХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ТВОРЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ	243
<i>Павлова Елизавета Михайловна</i>	
ТИПЫ ЦИКЛОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ	247
<i>Поваренков Юрий Павлович</i>	
КОНЦЕПЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ВЫСОКИХ СПОСОБНОСТЕЙ.....	251
<i>Попова Людмила Владимировна</i>	
СВЯЗЬ АНТИЦИПАЦИИ С ЭГОЦЕНТРИЗМОМ ЛИЧНОСТИ	254
<i>Пылаев Александр Александрович</i>	
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ НЕВЕРБАЛЬНОГО ВЫРАЖЕНИЯ ЛИЧНОСТИ	258
<i>Реут Лиза Мохаммед</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ.....	260
<i>Рудольф Ирина Андреевна</i>	
СРАВНИТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ У СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ	265
<i>Сафиулина Екатерина</i>	
ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	269
<i>Саяпин Василий Николаевич</i>	

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ РУКОВОДИТЕЛЯ В АКМЕОЛОГИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПРОФИЛАКТИКА.....	273
<i>Селиванова Юлия Викторовна</i>	
ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ТАКТИЛЬНЫХ ИЗДАНИЙ ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....	277
<i>Священник Кирилл Петрович</i>	
ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ В ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ И ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ЖЕНЩИН-ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ.....	282
<i>Скутина Наталья Андреевна</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПАРЫ В СОГЛАСОВАНИИ ЛИЧНОСТНЫХ ГРАНИЦ АРТГЕШТАЛТ МЕТОДОМ	286
<i>Скутина Татьяна Васильевна</i>	
ПРОТОТИПИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФЕНОМЕНОВ (НА ПРИМЕРЕ КОНФЛИКТОВ И ПРЕДУБЕЖДЕНИЙ)	290
<i>Смирнова Юлия Сергеевна</i>	
ПОНЯТИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В СОЦИОЛОГИЧЕСКОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКАХ.....	293
<i>Сысолятин Максим Валерьевич</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМФОРТНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА И ЕЕ ВЗАИМОСВЯЗЬ С АДАПТАЦИЕЙ	297
<i>Тарасова Людмила Евгеньевна</i>	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ВЗРОСЛЕНИЯ РЕБЕНКА (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ И ХАРАКТЕРИСТИК ЗРЕЛОСТИ).....	302
<i>Терещенко Владимир Валерьевич</i>	
УЧИТЕЛЬ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ: ЛИЧНОСТНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ	309
<i>Тимашкова Надежда Анатольевна, Журавлева Наталья Ирековна</i>	
ПРОСТРАНСТВО И ВРЕМЯ ПРОЯВЛЕНИЯ ФЕНОМЕНА «АКМЕ»	314
<i>Толочек Владимир Алексеевич</i>	
УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО РЕГИОНА	317
<i>Усова Наталия Владимировна</i>	
ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ НАДЕЖДЫ.....	322
<i>Фадеева Татьяна Юрьевна</i>	
ЧТЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ.....	326
<i>Фирсова Татьяна Геннадьевна</i>	

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕТОДОВ ВОСПИТАНИЯ В СЕМЬЕ И ПРОЯВЛЕНИЙ АГРЕССИВНОСТИ У ПОДРОСТКОВ.....	330
<i>Хуторянская Татьяна Валентиновна</i>	
МОТИВАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В КОЛЛЕКТИВЕ СТУДЕНТОВ	333
<i>Хуторянская Татьяна Валентиновна, Сисенова Раушан Борисовна</i>	
ОПЫТ ПРОЕКТИВНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ НАУЧНОГО ПОТЕНЦИАЛА ДИССЕРТАНТОВ – СЛУШАТЕЛЕЙ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ	337
<i>Черникова Тамара Васильевна</i>	
ДИНАМИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ПРИ СМЕНЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ.....	344
<i>Черный Никита Витальевич</i>	
ЛИЧНОСТНЫЕ ЧЕРТЫ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ УСПЕШНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕСТВЕ	350
<i>Чигарькова Светлана Вячеславовна</i>	
ЭМПИРИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ МНОГОУРОВНЕВОЙ ДЕТЕРМИНАЦИИ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ.....	355
<i>Шамионов Раиль Мунирович</i>	
ОТНОШЕНИЕ К ДРУГОМУ И МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ НА ГРАНИ КУЛЬТУР	360
<i>Шамионова Гульфия Рафиковна</i>	
«ЛИДЕРЫ» КОНТАКТА ГЛАЗ С ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ В СТУДЕНЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ: КОНТРОЛЕРЫ, МАНИПУЛЯТОРЫ ИЛИ ОТЛИЧНИКИ?	363
<i>Шкурко Татьяна Алексеевна, Лапинская Анастасия Игоревна</i>	
ОТ КОНЦЕПЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ А.М.МАТЮШКИНА К ДИАГНОСТИКЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКОВ	368
<i>Шумакова Наталья Борисовна</i>	
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РЕАБИЛИТАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	373
<i>Щетинина Елена Борисовна</i>	

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ЛИЦ С АДДИКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Акименко Анастасия Константиновна,

кандидат психологических наук,

доцент кафедры социальной психологии образования и развития,

Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,

Саратов, Россия,

akimenko_ak@mail.ru

Освещены теоретические основы изучения совладающих стратегий лиц с аддиктивным поведением. Представлены данные эмпирического исследования взаимосвязи жизненных ценностей и копинг-стратегий субъектов с химической и алкогольной зависимостью (n=96).

Ключевые слова: совладающее поведение, копинг-стратегии, жизненные ценности, адикции.

RELATIONSHIP BETWEEN LIFE VALUES AND COPING STRATEGIES OF PERSONS WITH ADDICTIVE BEHAVIOR

Akimenko A.K.,

Saratov State University,

Saratov, Russia,

akimenko_ak@mail.ru

The paper present the theoretical bases of studying coping strategies of persons with addictive behavior are highlighted. The data of an empirical study of the relationship between life values and coping strategies of subjects with chemical and alcohol dependence (n = 96) are presented.

Keywords: coping behavior, coping strategies, life values, adicts

Стремительно изменяющиеся реалии современного мира требуют от личности мобилизации адаптационного потенциала и дифференцированного выбора стратегий приспособления к окружающей действительности. Предпочтение выбора той или иной адаптационной траектории связано с направленностью личности, ее мировоззренческими установками, ценностно-смысловыми ориентациями, характером отношения к себе и окружению. Особый интерес в этой связи представляет исследование стратегий совладающего поведения лиц с аддиктивной направленностью.

Под жизненными ценностями мы понимаем целостную систему ориентиров, отражающую направленность личности, наличие жизненных целей, осмысленность выборов и оценок, удовлетворенность жизнью (самореализацией), способность нести за нее ответственность и продуктивно влиять на ее развитие [4]. Феноменология «ценность» в общей структуре жизненных ориентиров рассматривается как отношение субъекта к явлению, жизненному факту, объекту и субъекту, имеющее смысловую наполненность и важность. Проявляясь в целях, идеалах, убеждениях, интересах и других аспектах сознания личности, ценности направляют поведение и личностное продвижение, определяют выбор жизненного пути, самоопределение человека, развивая его жизненный потенциал в настоящем и будущем.

Совладающее поведение рассматривается нами как совокупность стратегий, принимаемых личностью в конфликтных стрессовых ситуациях, затрагивающих эмоциональную, когнитивную и поведенческую сферу функционирования личности [1]. Стили и стратегии совладания определяются нами как составляющие адаптивного поведения, с

помощью которых субъект стремится справиться с жизненными трудностями. Применяя стратегии совладания, личность стремится разрешить, смягчить и привыкнуть к фрустрирующей ситуации или же уклониться от ее требований [2]. Сознательные стратегии по реагированию на стрессовые ситуации рассматриваются как «копинговые ответы». В настоящее время в отечественной психологии термин «coping» чаще переводится как «совладание», а «coping behavior» — как совладающее поведение.

Известно, что основной целью адаптивного поведения является установление продуктивного взаимодействия между индивидом и средой. При этом выбранная стратегия не всегда может быть эффективной в конкретной ситуации, а значит – может не всегда приводить личность к состоянию оптимальной адаптированности. По сути, совладающее поведение, актуализируясь в условиях рассогласованности между взаимодействующими системами, направлено на достижение некоторой координации между ними [1].

В своих исследованиях Р. Лазарус и С. Фолкман подчеркивают особую роль когнитивных конструктов, обуславливающих способы реагирования на жизненные трудности. Эффективное совладание с трудной ситуацией описывается учеными как гибкое и активное, большей частью осознанное и произвольное поведение, расширяющее адаптивные возможности индивида [7]. Рассматривая различные стратегии совладающего поведения личности в трудных жизненных ситуациях, Р. Лазарус выделяет следующие виды копинг-механизмов:

- 1) конструктивные стратегии, предполагающие выраженный самоконтроль и планирование путей решения проблемы;
- 2) относительно конструктивные модели, особое место среди которых отводится положительной переоценке ситуации и принятию ответственности за происходящие события;
- 3) неконструктивные стратегии — дистанцирование, бегство-избегание, конфронтация и др.[8].

В контексте анализа предикторов совладающего поведения лиц с аддиктивным поведением особый интерес представляет классификация стилей совладания, предложенная Н.Н. Мельниковой. С учетом трех ведущих критериев: контактности, активности и направленности изменений автор выделила и охарактеризовала восемь типов совладающего поведения.

1. Стратегии, направленные на активное изменение среды (активные, контактные, направленные вовне копинги) и характеризующиеся стремлением активного воздействия на среду с целью ее изменения в соответствии с личностными потребностями и особенностями.

2. Стратегии, направленные на активное изменение себя (активные, контактные, направленные вовнутрь): совладающее поведение строится на активном изменении себя таким образом, чтобы среда перестала восприниматься как фрустрирующая.

3. Стратегии, ориентированные на активный поиск новой среды, в связи с уходом (активные, избегающие, направленные вовне): поведенческий паттерн представляет собой дистанцирование, некий уход индивида из ситуации с целью поиска новой среды, которая бы более гармонизировала с его свойствами.

4. Стратегии, предполагающие активный уход от контакта со средой и погружение во внутренний мир (активные, избегающие, направленные вовнутрь): копинги, предполагающие избегание контакта со средой — сосредоточение на внутреннем мире.

5. Стратегии пассивной репрезентации себя (пассивные, контактные, направленные вовне): поведенческий паттерн связан со стремлением самоутвердиться, отстоять свое «Я».

6. Стратегии, предполагающие пассивное подчинение условиям среды (пассивные, контактные, направленные вовнутрь) — стратегии, характеризующиеся тенденцией к пассивному подчинению условиям среды.

7. Стратегии пассивного выжидания внешних изменений (пассивные, избегающие,

направленные вовне): совладающее поведение, связанное с выжиданием внешних изменений, реализуя которое человек стремится избежать неприятных влияний среды.

8. Стратегии, направленные на пассивное ожидание внутренних изменений (пассивные, избегающие, направленные вовнутрь): поведение внешне похоже на предыдущее, но, руководствуясь этой стратегией, человек ожидает благоприятных изменений не вовне, а внутри себя. Это может быть изменение настроения, «внутреннее созревание», ожидание внутренней готовности, переосмысление жизненных ориентиров [6].

Совокупность стратегий совладающего поведения, их ценностно-смысловая обусловленность и направленность определяют стиль адаптации личности. В научной литературе выделяют:

1. Проблемно-ориентированный стиль, направленный на рациональный анализ проблемы, связанный с реализацией плана разрешения трудной ситуации и проявляющийся в таких формах поведения, как самостоятельный анализ случившегося, обращение за помощью к другим, поиск дополнительной информации;

2. Субъектно-ориентированный стиль, который, являясь следствием эмоционального реагирования на ситуацию, не сопровождается конкретными действиями и проявляется в виде попыток не думать о проблеме вообще, во вовлечении окружения в свои переживания, в желании забыться во сне, растворить свои невзгоды в алкоголе или компенсировать отрицательные эмоции едой [5]. Такие формы поведения характеризуются наивной, инфантильной оценкой происходящего и свойственны лицам с аддиктивным поведением.

Наличие аддиктивного поведения указывает на нарушенную адаптацию к изменяющимся условиям микро— или макросреды. По сути, само аддиктивное поведение определяется стремлением субъекта к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния. По мере погружения в аддикцию нарастает процесс, во время которого индивид не только не решает важных для себя проблем, но и останавливается в своем духовном развитии [3].

Наше исследование проходило на базе наркологических клиник города и области. В нем приняли участие 96 человек с химической и алкогольной зависимостью, находящихся в процессе лечебной реабилитации. В качестве диагностического инструментария мы использовали: методику изучения уровня субъективного контроля (модифицированный вариант опросника Дж. Роттера (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, Л. М. Эткинд); морфологический тест жизненных ценностей (МТЖЦ) (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина); опросник для исследования агрессивности Басса-Дарки; опросник «Индикатор стратегий преодоления стресса» Д. Амирхана.

На основе сравнительного анализа полученных данных с учетом доминирующих копинг-стратегий выборка респондентов условно была разделена на две основные группы. В первую группу вошли испытуемые с преобладанием копинг-стратегий «поиск социальной поддержки» (34%). Вторую группу составили испытуемые с доминирующей копинг-стратегией «избегание проблем» (57%). Некоторая часть выборки была отнесена к группе без выраженной направленности стратегий совладания (9%). Уровень статистической значимости различий был подтвержден критерием Стьюдента и составил $p < 0,05$.

Отметим, что стратегия совладающего поведения «поиск социальной поддержки» в изученной выборке выделена не была. Являясь активной контактной поведенческой стратегией, при которой личность для разрешения проблемных ситуаций обращается за помощью и поддержкой к окружающей его среде (к семье, друзьям, значимым близким), паттерн взаимодействия предполагает, что индивид не боится признавать своих трудностей, реально смотрит на происходящие события и оценивает себя. У лиц с аддиктивным поведением именно с этим и возникают основные трудности.

Стратегия «избегания», напротив, является пассивной стратегией, при которой субъект стремится избежать контакта с окружающей действительностью и тем самым уйти от решения проблем. Негативными последствиями стратегии «избегание проблем» является уход от реальности путем принятия психоактивных веществ с тенденцией увеличе-

ния суицидального риска. Использование данной стратегии, по всей видимости, объясняется дефицитностью развития личностных качеств, ценностно-смысловых ориентиров и навыков активного разрешения проблем.

Для лиц с аддиктивным поведением, ориентированным на копинг-стратегии «поиск социальной поддержки» и «избегание проблем», наименее значимыми жизненными ценностями являются: «развитие себя», «креативность» и «достижения». По-видимому, данная тенденция обусловлена тем, что у субъектов с аддикциями, не редко проявляется несогласование психологической устойчивости, отстраненность от реальной жизни и окружающей действительности в целом. Находясь в состоянии эмоциональной подавленности, респонденты испытывают выраженные чувства обиды, страха, недоверия к окружающим и находятся в ситуации аффективной готовности.

В ходе корреляционного анализа данных констатируется наличие следующих взаимосвязей. Выделенная положительная связь между стратегией совладающего поведения — «поиск социальной поддержки» и жизненной ценностью «сохранение индивидуальности» ($r=2,0$; $p\leq 0,01$) может свидетельствовать о том, что в трудной ситуации необходимость в поддержке близких возникает в том случае, если индивид ориентирован на сохранение «Я-концепции».

Показатель жизненной ценности «собственный престиж» положительно связан ($r=2,3$; $p\leq 0,01$) с копинг-стратегией «избегание проблем» и обратно пропорционально со стратегией «поиск социальной поддержки» ($r=2,5$; $p\leq 0,01$). По всей видимости, данный корреляционный факт обусловлен тем, что, абстрагируясь от имеющихся внутриличностных сложностей, субъекту легче поддерживать хрупкое самоуважение и прибывать в иллюзии социального благополучия. Поддержка же близких в тоже время может усиливать ощущение собственной беспомощности и оказывать отрицательное влияние на восприятие себя в системе социальных взаимоотношений.

Интересной также представляется и выделенная положительная взаимосвязь между показателями копинг-стратегии «избегание проблем» и показателем «физическая агрессия» ($r=2,2$; $p\leq 0,01$). По всей видимости, описываемая значимая взаимосвязь обусловлена неспособностью субъектов контролировать собственные чувства, а также влиянием механизмов психологической защиты с длительным отрицанием происходящего с сопутствующим вытеснением, а, следовательно, накоплением неприятных эмоций с последующей разрядкой в виде приступов аффективного реагирования, нередко носящего характер физической агрессии.

Отметим, что показатели «раздражение» и «чувство вины» образуют со стратегией совладания «поиск социальной поддержки» прямо пропорциональные взаимосвязи ($r=2,1$ и $r=2,4$; $p\leq 0,01$ соответственно). Это может свидетельствовать о том, что в ситуациях вмешательства в привычный образ жизни лиц с аддиктивным поведением людей из их окружения фиксируется тенденция к увеличению чувства вины за происходящее, а осознание собственной беспомощности, страх и нежелание что-то менять провоцируют вспышки раздражения и агрессии.

Описанные закономерности не исчерпывают всех аспектов многомерной проблемы. В будущем представляется интересным разработка комплексных программ, направленных на коррекцию жизненных ценностей и ориентиров субъектов с аддикциями, а также на формирование эффективных стратегий и способов их взаимодействия с социальной действительностью. Исследование будет продолжено.

Библиографический список

1. Акименко А.К. Взаимосвязь стратегий совладающего поведения и социально-психологических характеристик личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т.5. № 2. С. 151-157

2. Акименко А.К. Взаимосвязь алекситимии, копинг-стратегий и стиля саморегуляции личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2016. Т.16. №3. С.311-316
3. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование жизненных ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1. С. 3–18.
4. Каунова Н.Г. Исследование смысло-жизненных ориентаций и значимости смысла жизни современной молодежи. Автореферат дис. ... канд. психол. наук. М., 2006. 27с.
5. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения. Кострома, 2004. 343 с.
6. Мельникова Н.Н. Стратегии поведения в процессе социально-психологической адаптации: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1999. 194с.
7. Lazarus R. S. Patterns of adjustment. New York, 1976. 680 p.
8. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping N.Y.Springer, 1988. 463 p.

УДК: 373.5.017.4

ПРАКТИКИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Акимова Маргарита Константиновна,
Доктор психологических наук, профессор,
Российский государственный гуманитарный университет,
Москва, Россия,
m.k.akimova@rambler.ru

Персиянцева Светлана Владимировна,
Кандидат психологических наук,
доцент кафедры общих закономерностей развития психики,
Российский государственный гуманитарный университет, ученый секретарь Психологического института Российской академии образования,
Москва, Россия,
perssvetlana@yandex.ru

В статье рассматривается вариативность социальных практик, которая обусловлена внутренними факторами (психологическими основами социального капитала) и внешними социокультурными условиями. Исследуются особенности гражданской социализации в контексте освоения гражданских ценностей и сформированности гражданской позиции. Социальный капитал диагностируется с помощью опросников: Легитимизация нечестности, Уровень доверия и Солидарности. Методикой «Диагностика гражданской идентичности» оценивались личностные и ценностные аспекты индивидуальности. Отношение к правам этнических меньшинств как важный показатель многонациональной России. Отношение к правам сексуальных меньшинств: люди, имеющие высокие показатели по этому параметру, признают равноправность этой группы населения. Отношение к либеральным ценностям: демократические права и свободы. Отношение к политическим правам (признание права каждого участвовать в политике и принятия ответственности этих граждан, политических деятелей перед населением). Отношение к правам обездоленных (оказание помощи, проявление милосердия), отношение к правам лиц с ограниченными возможностями здоровья, отношение к России (параметр имеет отношение к патриотизму, характеризует отношение граждан к своему государству и его месту на мировой арене).

Ключевые слова: практики взаимодействия, социальный капитал, гражданская социализация.

PRACTICES OF SOCIAL INTERACTION AS A MANIFESTATION OF CIVIC SOCIALIZATION

Akimova M.K.

Russian State University for the Humanities.

Moscow, Russia

m.k.akimova@rambler.ru

Persiyantseva S.V.

Psychological Institute of Russian Academy of Education.

Moscow, Russia

perssvetlana@yandex.ru

The article considers the variability of social practices, which is conditioned by internal factors (the psychological foundations of social capital) and external sociocultural conditions. The features of civil socialization are investigated in the context of position ownership. Social capital diagnostics by using of the questionnaires: Legitimizing dishonesty, Level of trust and Solidarity. The methodology "Diagnostics of civil identity" assesses the personal and value aspects of individuality. The attitude to the rights of ethnic minorities as an important indicator of multinational Russia. The attitude to the rights of sexual minorities: people, who have high rates in this parameter, recognize the equality of this group of people. The attitude to liberal values: democratic rights and freedoms. The attitude to political rights (recognition of the rights of each participant in politics and visiting citizens, politicians before the population). The attitude to the rights of the disadvantaged (the attitude of rendering assistance, the manifestation of mercy), the attitude to the rights of people with disabilities, the attitude to Russia (the attitude has to do with patriotism, characterizes the attitude of citizens towards their state and place in the world arena).

Keywords: interaction practices, social capital, civil socialization.

С началом глубоких социально-политических и экономических трансформаций в России остро стоит вопрос о социальных перспективах молодых россиян, их адаптации к новым экономическим и политическим условиям, активного участия в общественных и гражданских отношениях. В эпоху глобализации изменение некоторых форм социализаций, среди которых особое место занимает гражданская, показывает, как меняются ценностные и поведенческие установки людей. Из подданных страны они стремятся стать партнерами, готовыми работать ради процветания и благополучия российского общества. Их базовые убеждения опираются на ряд принципов: свобода выбора, ответственности, доверия, принцип активности при выборе жизненной и гражданской позиции.

Выбор гражданской позиции обусловлен принятием личностью общественно заданных целей и мотивов, выступает системообразующим фактором ее активности, которая проявляется в практиках социального взаимодействия, формирующихся под влиянием социальной среды и партнерства. Социальное партнерство (конструктивная взаимосвязь различных социальных групп, классов) активно и целенаправленно содействует формированию основ гражданского общества, в котором различные социальные группы, слои, имеющие специфические интересы, создают свои институты, через них образуют устойчивую социальную общность. Социальное партнерство, как и практики социального взаимодействия составляют основу социального познания, смысл которых состоит в поддержке устойчивого единства и согласия социальных субъектов на основе признания прав каждого [1, 2].

Возможен негативный сценарий развития гражданского общества, когда продуцируется его пассивность, ограничение личной инициативы и мотивации достижения, что представляет угрозу единству России и препятствует ее развитию.

Вот поэтому так важно выявить групповые и индивидуальные особенности гражданской социализации, а также ее связь с социальным капиталом как характеристикой позитивных взаимосвязей членов общества ради достижения значимых целей, направленных на реализацию общественных потребностей и интересов. С этим связана практическая значимость проведенной работы.

Задачей нашего исследования было установить характер взаимоотношений между уровнем гражданской социализации (уровень принятия гражданских ценностей) и практиками социального взаимодействия, т.е. психологическими составляющими социального капитала. В качестве последних мы рассматриваем доверие, честность и солидарность как базовые характеристики взаимоотношений людей.

Всего в исследовании приняли участие 105 студентов от 19 до 22 лет: 43 студента московского ВУЗа и 62 – студента Орехово-Зуева.

Для изучения принятия гражданских ценностей использовалась проективная методика «Гражданская идентичность» (авторы М.К. Акимова, Е.И. Горбачева), в которой задания распределены по 7 шкалам: политические права, либеральные ценности, права этнических меньшинств, права сексуальных меньшинств, права обездоленных, права лиц с ограниченными возможностями, отношение к России. По каждому заданию можно получить от (— 2) до 2 баллов в зависимости от активности занимаемой гражданской позиции, ее морально-правовой, позитивной/негативной оценки.

Для оценки социального капитала применялись три опросника: Доверительных отношений, Легитимизации нечестности и Солидарности.

В опроснике Доверительных отношений (автор М.К. Акимова) пять шкал: 1. позитивные представления о людях; 2. польза от доверительных отношений с людьми; 3. позитивное представление о государственных и общественных институтах; 4. доверие к себе; 5. осторожность как следствие недоверия и представления о человеческой изменчивости. Доверие к другому человеку основывается на доброжелательности и убежденности в его правоте, честности и верности, которая проявляется в стремлении достичь понимания и принять другого, помогать и сотрудничать с ним, поддерживать его и выражать по отношению к нему заинтересованность. Доверительные отношения с людьми способствуют адаптации к социуму, в который включен индивид, эффективной самореализации, переживанию состояния комфорта и психологического благополучия.

С помощью опросник Легитимизации нечестности мы выявляем допустимость нарушения одного из важнейших нравственных требований к взаимоотношениям людей. Честность как антипод нечестности – одно из немногих моральных качеств, которое используется молодежью в описаниях себя и окружающих (по результатам нашего неопубликованного исследования 2011 г.). Известно, что проявления честности сильно зависят от ситуации, от обстоятельств, в которых находится человек. Есть ситуации, в которых большинство людей считают моральным солгать («ложь во спасение»). Но есть и такие ситуации, когда проявления честности почти целиком определяются уровнем морали, господствующей в обществе, и лживость в таком случае зависит от уровня нравственного нормативоприятия индивида, ответственность за ложь лежит на нем. Нормативоприятие, включающее отношение к нормативам, означает, что личность в процессе созидания самой себя самостоятельно определяет те требования среды, которым нужно следовать; для нее всегда есть возможность личного выбора, опирающегося на личные предпочтения, а через личный выбор и происходит реализация личности [3]. Понятие «честность» рассматривается нами широко, охватывая такие черты личности как правдивость, принципиальность, верность принятым обязательствам, искренность, убежденность в правоте. Поэтому опросник Легитимизации нечестности (автор М.К. Акимова) включает пять субшкал, диагностирующих отношение к лживости, обману, вероломству, лицемерию и воровству. Под Ложью мы понимаем стремление обмануть на словах, сообщить неправду; при этом главное в лжи – наличие определенной цели, которая заключается в умышленной передаче сведений, не соответствующих действительности. Обман — это поступки, противоречащие правде, истине; обман не ограничивается словами [4]. Вероломство – нарушение принятых обязательств, слов, принципов, предательство. Лицемерие – стремление скрыть истинные мысли, мотивы, оправдать заведомо безнравственный поступок, приписать ему моральный смысл. Воровство – одно из проявлений обмана, утаивание или отбирание чужой собственности. Опросник Солидарности (автор Е.И. Горбачева) состоит

из трех шкал: 1) любовь к близким; 2) патриотизм; 3) гражданственность. Шкала «Гражданственность» диагностирует гражданскую позицию, занимаемую индивидом, гражданскую ответственность, равнодушие к общественным проблемам, стремление участвовать в общественной жизни. Для статистической обработки полученных показателей применялся критерий Манна-Уитни.

Полученные данные свидетельствуют о том, что группы студентов из Москвы и Орехово-Зуева отличаются высоким уровнем неоднородности, большим разбросом общего балла методики Гражданская идентичность, а у индивидов, включенных в них, могут быть как полное непринятие гражданских ценностей (баллы с отрицательным знаком), так и достаточно высокое их принятие (баллы с положительным знаком). В группе московских студентов разброс показателей – от — 22 до 31, в группе студентов Орехово-Зуева от – 21 до 33.

Использование критерия Манна-Уитни показало значимость различий между студентами московского ($X = 8.23$; $— 12,5$) и орехово-зுவевского вузов ($X = 6.41$; $— 12,72$) по уровню принятия гражданских ценностей ($p < 0,01$). У московских студентов этот показатель значимо выше, как и выше показатели по опросникам «Доверительных отношений», «Легимизация нечестности», «Содидарность» ($p < 0,01$), чем у студентов Орехово-Зуева.

Следует отметить, что если высокие показатели уровня гражданской идентичности, доверия и солидарности позитивно характеризуют московских студентов, то высокие баллы по опроснику Легитимизации нечестности означают, что студенты из Москвы чаще и в широких пределах считают допустимой нечестность в отношениях с другими людьми.

Сопоставляя результаты гражданской социализации как процесса усвоения гражданских ценностей и каждого опросника, диагностирующего социальный капитал, были получены достоверные положительные связи между принятием гражданских ценностей и доверием в обеих группах студентов ($p < 0,01$), между принятием гражданских ценностей и солидарностью у студентов Москвы ($p < 0,01$), у студентов Орехово-Зуева на $p < 0,05$ уровне значимости. Отрицательные связи обнаружены уровня гражданской идентичности с легитимизацией нечестности у студентов Москвы ($r_s = — 0,82$; $p < 0,001$), у студентов Орехово-Зуева ($r_s = — 0,04$; $p = 0,09$).

Таким образом, чем в большей степени студенты идентифицируют себя с гражданским обществом и принимают гражданские ценности, тем выше у них уровень доверия к его членам, солидарность с ними и менее допустимы проявления нечестности по отношению к ним. Следствием гражданской социализации можно рассматривать социальный капитал как показатель позитивных взаимоотношений между людьми, разными социальными группами [5]. Понимание особенностей гражданского общества и принятие его ценностей приводит к стремлению быть его членом, что предполагает наличие активной гражданской позиции, которая реализуется в разнообразных гражданских практиках и взаимодействии с другими членами общества. Это невозможно осуществить без доверия, согласия, честности и солидарности по отношению к ним.

Библиографический список

1. Акимова М.К., Персиянцева С.В. Роль гражданской идентичности в структуре социального капитала // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 6 (46). С. 16-23
2. Ионова О.Б. Социальные технологии партнерства // Вестник МГУ. Серия 18. 2000. № 4. С.108-114
3. Акимова М.К., Горбачева Е.И. Нормативный подход в психодиагностике: обоснование и разработка методики // Теоретическая и экспериментальная психология. 2013. Том 6. № 2. С.45-56.
4. Знаков В.В. Неправда, ложь и обман как проблемы психологии понимания // Вопросы психологии. 1993. № 2. С. 9-16.

5. Tajfel H., Turner J.C. The social identity theory of intergroup behavior // Psychology of intergroup Relations. Chicago, 1986. P. 7-24.

УДК 316.61

ВЗАИМОСВЯЗИ МЕТАФОР «СВОИХ» И «ЧУЖИХ» ЛЮДЕЙ И «ОБРАЗА МИРА» ЛИЧНОСТИ

Альперович Валерия Дмитриевна,

кандидат психологических наук,

доцент кафедры социальной психологии и психологии личности,

Академия психологии и педагогики Южного федерального университета

Ростов-на-Дону, Россия,

valdmalp@rambler.ru

Исследование выполнено при финансовой поддержке Гранта Президента Российской Федерации для государственной поддержки молодых российских ученых МК-5294.2016.6, тема «Метафоры «своего» и «чужого» как предиктор «языка вражды» и дискриминации» (внутренний номер 213.01-10/2016-10п)

Затронута проблема влияния «образа мира» личности на ее восприятие и категоризацию других людей. Цели теоретического исследования заключались в том, чтобы установить взаимосвязи метафор «своих» и «чужих» людей и феномена «образ мира» личности, провести сравнительный анализ данных метафор в связи с разными типами «образа мира». Приведены результаты эмпирического исследования метафор «своих» и «чужих» людей в разных интерпретативных репертуарах их восприятия. Впервые проведен сравнительный анализ разных интерпретативных репертуаров восприятия «своих» и «чужих» людей в связи с «образами мира» личности разных типов.

Ключевые слова: метафоры, «свои» люди, «чужие» люди, интерпретативный репертуар, «образ мира».

INTERCONNECTIONS BETWEEN «FRIEND» AND «ALIEN» METAPHORS AND THE PERSONAL «IMAGE OF THE WORLD»

Alperovich V. D.,

Academy of Psychology and of Pedagogics, Southern Federal University,

Russia, Rostov-on-Don,

valdmalp@rambler.ru

We touch on the problem of influence of the personal «image of the world» on the perception and on the categorization of other people. The purpose of this theoretical research was analysis of interconnections between «friend» and «alien» metaphors and the phenomenon «image of the world». Results of the empirical research of «friend» and «alien» metaphors in various interpretative repertoires of their perception are demonstrated. We discovered the interconnections between different interpretative repertoires of perception of «friend» and «alien» persons and personal «images of the world» of various types.

Keywords: metaphors, «friend» persons, «alien» persons, interpretative repertoire, «image of the world»

В психологии метафоры и нарративы трактуются в качестве средств конструирования, репрезентации психологических явлений, индивидуального опыта, жизненного пути, системы отношений личности, в том числе образов «своих» и «чужих» людей, «врагов» и «друзей». В частности, В. В. Знаковым [4] разработана концепция нарративного способа понимания личностью мира. Д. Г. Трунов [10] анализирует метафорические оппозиции, описывающие психический опыт: «активное – пассивное», «внешнее – внутреннее», «вы-

сокое – низкое», «светлое – темное». Автор раскрывает значения, которые предметные оппозиции придают психическому опыту. П. К. Власов и А.А. Киселева [3] показывают, как метафоры в самоописании организации выражают ее смыслы, цели, функции, базовые установки сотрудников, организационную культуру.

Выводы авторов работ, к которым мы обратились в данной статье, говорят о том, что метафоры взаимосвязаны с ценностно-смысловой сферой личности. Сквозь эту призму метафоры участвуют в процессах конструирования субъектом образов предметов и объектов окружающего мира, а также других людей. Метафоры интегрируют нарративы, выражают «жизненный девиз», на котором он базируется. Мы предполагаем, что, следовательно, метафоры, в т.ч. «своих» и «чужих» людей, репрезентируют глубинные когнитивно-эмоциональные образования личности, которые воплощаются в ее системах субъективных значений, представлений, установок и диспозиций.

В психологии обобщающим понятием, обозначающим данные феномены на уровне индивида, является термин «образ мира». Поэтому, с нашей точки зрения, необходимо обратиться к исследованию взаимосвязей метафор и феномена «образ мира». Мы предполагаем, что «образ мира» выступает их предиктором.

В российской психологии сложились разные подходы к пониманию феномена «образ мира». Проблематика «образа мира» в отечественной психологии в течение десятилетий разрабатывалась сквозь призму теории деятельности. В понимании А. Н. Леонтьева и С.Д. Смирнова он опосредствован системой деятельностей человека. «Образ мира», в свою очередь, влияет на эту систему и на создание субъектом образов других людей, социальных процессов и объектов. Психосемантический подход В. П. Серкина восходит к трактовке А. Н. Леонтьевым «образа мира», анализирувавшего его как систему представлений человека о себе и мире в целом. По мнению В. П. Серкина [8], «образ мира» как интегральная система значений человека структурирована всей системой реализуемых субъектом деятельностей, т.е. индивидуальным образом жизни. «Образ мира» проявляется в стратегиях взаимодействия человека с другими людьми. В. П. Серкин разрабатывает его модель, включающую перцептивный слой (сенсорные образы процессов и явлений мира) как «поверхностный» слой, семантический слой (отношения личности к себе и с другими людьми, значения и смыслы образов, объектов, явлений) и амодальные структуры как «ядерные» слои. С нашей точки зрения, амодальные структуры в концепции В.П. Серкина могут быть описаны с помощью психоаналитических терминов. Деятельностный и психосемантический подходы противоположны трактовке понятия «образ мира», представленному в работах Г. А. Берулавы. Ученый его понимал, как интегративное отношение личности к миру, основанное на иррациональных установках.

В русле когнитивного подхода «образ мира» рассматривается как многоуровневая концепция представлений личности о себе, других людях и социальных объектах (О. Е. Баксанский, Е.Н. Кучер, 2010; В.А. Степашкина, 2016, и др.) [1, 9]. Так, по мнению В.А. Степашкиной, они репрезентированы в конструктах образов «Я» и «Других». Автор рассматривает «представления о мире, выраженные в концепте ментальной репрезентации человека... как процессуальный и результативный аспекты познания мира, формирующие «образ мира» как целостную динамичную реальность личности» [9, с. 86]. Ментальные репрезентации, представляющие собой образы предметов, явлений, событий, ситуаций и других людей, понимаются как единицы моделирования «образа» мира субъекта. В контексте психологии жизненного пути личности «образ мира» исследуется в связи с жизненными сценариями, жизненными событиями. Л.В. Кравченко [6] показывает, что тип «образа мира» выступает психологическим фактором оценки личностью жизненных событий как субъективно значимых. Автор согласна с утверждением о том, что «образ мира» обуславливает восприятие личностью окружающих субъектов и социальных объектов, отношения с ними.

В российской психологии развиваются различные направления изучения феномена «образ мира». Его проблематика разработана в связи с ценностно-смысловой сферой лич-

ности (Е.Ю. Бекасова, 2015) [2]. В «образе мира» воплощаются ценности и смыслы личности. Изучаются этнокультурные особенности и профессиональная специфика «образа мира» (Т.В. Казакова и др., 2015; В.П. Серкин, 2012) [5; 8], характеристики «образа мира» молодежи (А.А. Романов, О.А. Анисимова, 2016) [7]. Исследуются взаимосвязи «образа мира» и процессов адаптации личности.

Рассматриваются разные виды «образов мира» личности. Так, Е.Ю. Бекасова выделяет эмпирический, позитивистский и гуманистический «образы мира». По ее мнению, «обладатели эмпирического образа мира характеризуются в своих нравственных оценках индифферентным отношением к окружающему миру... Люди с позитивистским образом мира склонны давать нравственные оценки качеств и поступков других людей, своим личностным качествам и свойствам, а также окружающему миру. Для людей с гуманистическим образом мира характерно стремление заботиться о других, приносить пользу...» [2, с. 2343]. В диссертационном исследовании Л.В. Кравченко сделаны выводы о том, что «просоциальный» образ мира отличается «позитивным восприятием мира... доминированием таких ценностей как «Саморазвитие», «Интересная работа», «Духовное развитие»; высокой степенью... осмысления мира» [6, с. 72]. Автор показывает, что «социальный» образ мира отличается «индифферентным или амбивалентным восприятием мира... доминированием ценностей «Семья», «Здоровье», «Профессиональная деятельность», «Межличностные отношения», «Материально обеспеченная жизнь»; низкой степенью осмысления мира» [там же]. «Эгоцентрический» образ мира характеризуется «негативным восприятием мира... доминированием таких ценностей как «Семья», «Досуговая активность», «Материально обеспеченная жизнь», «Профессиональная деятельность», «Здоровье»; низкой степенью... осмысления мира» [там же]. Исследователи согласны с утверждением о том, что «образ мира» задает когнитивные рамки восприятия человеком социальных явлений, влияет на его стратегии взаимодействия с окружающими людьми.

«Образ мира» является системой персональных конструктов и установок, основанных на ценностях и жизненных смыслах личности. Он отражается, в частности, в системе значений, представленной в речевом поведении индивида. Следовательно, с нашей точки зрения, способами его репрезентации являются метафоры и нарративы о разных социальных объектах и других людях.

Мы провели эмпирическое исследование метафор «своих» и «чужих» людей в интерпретативных репертуарах восприятия другого человека как «своего» и «чужого». Цель исследования: провести сравнительный анализ метафор «своих» и «чужих» людей и нарративов о взаимодействии с ними, отражающих разные интерпретативные репертуары восприятия другого человека как «своего» и «чужого». Предметом выступили метафоры «своего» и «чужого» человека, социально-психологические характеристики представлений взрослых о Враге и Друге, содержательные особенности нарративов о ситуациях взаимодействия субъекта со «своими» и «чужими» людьми. Сформулированы гипотезы о том, что разные интерпретативные репертуары восприятия «своих» и «чужих» людей могут различаться метафорами «своих» и «чужих» людей и содержательными особенностями нарративов о ситуациях взаимодействия субъекта с ними. Применены следующие методы: классификация метафор, нарративный анализ, анализ характеристик представлений, методы математической статистики. Эмпирическим объектом стали 146 человек в возрасте 20-35 лет (студенты и сотрудники различных предприятий г. Ростова-на-Дону).

Впервые разработаны эмпирические модели двух интерпретативных репертуаров, в которых субъект разделяет окружающих на «своих» и «чужих» и стабильно, вне зависимости от контекста взаимодействия с ними, приписывает им социально-психологические свойства. Данные интерпретативные репертуары основаны на актуализации в сознании личности бинарной оппозиции «Мы-Они». Впервые построены эмпирические модели двух интерпретативных репертуаров, в которых свойства «своих» и «чужих» людей в восприятии субъекта варьируются, в зависимости от особенностей его взаимодействия с ни-

ми. В разных социально-психологических контекстах партнеры по общению становятся для него как «своими», так и «чужими».

Мы предполагаем, что разные виды метафор могут репрезентировать разные «образы мира». С нашей точки зрения, различия интерпретативных репертуаров могут быть обусловлены разными типами «образов мира» личности. В рамках модели Е. Ю. Бекасовой, эмпирический «образ мира» может быть предиктором интерпретативных репертуаров, предполагающих разделение субъектом окружающих людей на «своих» и «чужих» и стабилизацию их социально-психологических характеристик. Позитивистский «образ мира» может стать фактором интерпретативных репертуаров, предполагающих варьирование свойств «своих» и «чужих» партнеров по общению, в зависимости от социально-психологического контекста взаимодействия с ними. Гуманистический «образ мира» может обуславливать наделение субъектом «своих» и «чужих» людей положительными качествами. В рамках модели Л.В. Кравченко, «просоциальный» и «социальный» «образы мира» могут стать предикторами интерпретативных репертуаров, в которых в центре внимания находятся «свои» и «чужие» люди со стабильными или вариативными свойствами. Взаимодействие между ними в повседневных ситуациях может восприниматься субъектом как кооперативное. «Эгоцентрический» образ мира может обуславливать интерпретативные репертуары, в которых в центре внимания находится сам субъект. Взаимодействие «своих» и «чужих» людей в трудных ситуациях может восприниматься им как конфликтное, конкурентное.

Выявлены взаимосвязи метафор «своих» и «чужих» людей в разных интерпретативных репертуарах их восприятия и феномена «образ мира» личности. Результаты теоретического исследования свидетельствует в пользу гипотезы о том, что «образ мира» влияет на метафоры «своих» и «чужих» людей, которые являются его репрезентациями. Выполнен сравнительный анализ разных интерпретативных репертуаров восприятия «своих» и «чужих» людей в связи с «образами мира» разных типов.

Библиографический список

1. Баксанский О.Е., Кучер Е.Н. Когнитивный образ мира. М.: Канон+, 2010. 224 с.
2. Бекасова Е.Ю. Современные направления исследований «образа мира» в отечественной психологии // Письма в Эмиссия. Офлайн: электронный научный журнал. 2015. № 4. С. 2343.
3. Власов П.К., Киселева А.А. Метафоры в самоописании организаций // Социальная психология и общество. 2014. № 2. С. 127-137.
4. Знаков В.В. Психология понимания мира человека. М.: Институт психологии РАН, 2016. 488 с.
5. Казакова Т.В., Басалаева Н.В., Лобанова О.Б., Захарова Т.В., Яковлева Е.Н., Фирер Н.Д., Лукин Ю.Л. Профессиональный образ мира: уточнение понятия // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-2. С. 555.
6. Кравченко Л.В. К вопросу о типологии образа мира личности // Вестник КРАУНЦ. 2014. № 1 (23). С. 66-73.
7. Романов А.А., Анисимова О.А. Кросскультурный анализ образа мира у современных студентов // Молодежь и наука: актуальные проблемы психологии и педагогики. 2016. № 1. С. 154-157.
8. Серкин В.П. Профессиональная специфика образа мира и образа жизни // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 4. С. 78-90.
9. Степашкина В.А. Соотношение концептов «ментальная репрезентация» и «образ мира» в психологии // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 12. С. 86-88.
10. Трунов Д.Г. Метафорическое описание психического опыта // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2011. Вып. 2 (6). С. 77-86.

КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ОБОБЩЕНИЯ В МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Арестова Ольга Николаевна,

кандидат психологических наук, доцент,

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,

Москва, Россия,

arestova@mail.ru

Исследование посвящено проблеме соотношения мыслительных процессов и культурной принадлежности субъекта. Применена методика исключения четвертого, предполагающая возможности обобщения образного стимульного материала по функциональным, латентным и аффективно продиктованным признакам. В исследовании принимали участие 60 человек – все они жители города Баку, 30 из них — принадлежащие к русской и 30 – к азербайджанской культуре. Результаты проведенного культурно-сопоставительного исследования обнаруживают, что процессы обобщения имеют выраженную культурную специфику. В частности, показано, что азербайджаноязычные испытуемые в большей степени склонны обобщать по понятийно фиксированным признакам, а также обобщать в логике предметно-практической ситуации. У русскоязычных участников в большей степени представлены обобщения по латентным признакам, в целом разнообразие формируемых обобщений у них выше.

Ключевые слова: познавательная деятельность, понятийное мышление, процессы обобщения, задачи на классификацию.

CULTURAL SPECIFICS OF GENERALIZATION PROCESS IN THINKING ACTIVITY

Arestova O. N.,

Institution of Higher Education M.V. Lomonosov,

Moscow, Russia

arestova@mail.ru

The research is devoted to the problem of the relation of thought and culture. The method “Excluding the fourth” was used in the study permitting the possibility of conceptualization by different criteria: functional, latent, emotional, situational and visual ones. 60 subjects took part in the study – all of them were the habitants of Baku city. 30 participants were azerbaijanis and 30 – russian in their cultural identification. Baku population includes the people of different national cultures who live in similar social, educational and economical ways of life. It was shown as a result that generalization has an evident cultural specifics. So Azerbaijanian-speaking participants demonstrated generalizations mostly determined by concept systems whereas Russian-speaking –more often choose latent attributes as a generalization base. As a hole Russian subjects demonstrated more variations in generalization process than Azerbaijanis.

Keywords: cognitive activity; conceptual thinking; processes of generalization; classification tasks.

Одной из непростых исследовательских проблем является проблема специфики мышления в связи с культурной принадлежностью субъекта. Сложность изучения процессов мышления в культурно-языковом аспекте усугубляется и трудностями дифференциации содержательных аспектов мышления и его механизмов, в том числе понятийных [8], [6], [9], [7], [10], [11], [12]. Важнейшим предметом исследования при рассмотрении проблемы мышления и языка являются процессы обобщения, связывающие в функциональный комплекс языковые значения и сопряженные с ними критерии содержательной классификации предметов и событий.

Современные кросс-культурные исследования сталкиваются со значительными трудностями, связанными с размыванием границ культурной принадлежности в современном мультикультурном мире. Одним из основных подходов (наряду с субъективной

принадлежностью) при этом остается языковая принадлежность субъекта.

Рассмотрение мыслительных процессов, и прежде всего процессов обобщения в связи с языковой принадлежностью субъекта является предметом настоящего исследования. Оно проведено на примере сопоставления свойств понятийного мышления азербайджано— и русскоязычных испытуемых, проживающих в Баку. На фоне культурной и бытовой общности в Баку сохраняются и языковые различия – можно получить образование на различных языках, в том числе азербайджанском и русском. В этой связи Баку представляет собой пример для исследования мультикультурного общества, в котором поддерживается умеренная и продуктивная культурная специфика, фиксируемая главным образом языковой принадлежностью.

Предметом исследования является специфика функционирования и строения процессов обобщения в связи с языковой принадлежностью испытуемых.

Гипотеза исследования: существуют качественные различия в структуре и функционировании процессов обобщения, характерные для представителей различных культур.

В исследовании была применена методика А. Р. Лурии «Четвертый лишний». Методика применялась в частичном варианте [3].

В исследовании, проведенном нами совместно с М.З Муслимзаде, приняли участие 60 человек: 30 представителей русскоязычной выборки, 30 — азербайджаноязычной. Возраст испытуемых составлял от 16 до 30 лет. Респондентами были школьники, студенты и лица с высшим образованием различного профиля. Подвыборки были уравнены по образовательному, половому и возрастному критерию.

Основным критерием отнесения испытуемого к русскоязычной или азербайджаноязычной выборке было определение им русского или азербайджанского языка как родного и преобладающего в общении. Кроме того, учитывался субъективный и бытовой критерий – ощущение себя представителем той или иной культуры и приверженность соответствующим культурным традициям [1].

Процедура проведения. Испытуемым предъявлялись четыре задачи на обобщение из методики «Четвертый лишний». Испытуемый должен был выбрать один лишний предмет из четырех представленных, обобщив одним понятием оставшиеся предметы.

Несмотря на кажущуюся простоту методики, качественный анализ ее данных наталкивается на довольно непростую проблему классификации полученных ответов. В этой связи мы применяли весьма сложную и дифференцированную классификационную схему, включающую следующие виды обобщения: конкретно-ситуативные (обобщения по признаку предметного действия), наглядные (обобщения по визуальным признакам), латентные (обобщения по скрытым признакам), аффективные (обобщения по эмоциональным признакам), содержательно-функциональные [2], [4], [5].

Обнаружилось, что у азербайджанцев, как и у русскоязычных испытуемых преобладают функциональные обобщения (78,3 и 72,5% от общего числа ответов соответственно). Различия не достигают статистической значимости, однако соотношение частот указывает, что у азербайджаноязычных испытуемых более часто встречаются функциональные обобщения, что может говорить о том, что нормированность мышления, подчиненность его функциональным, понятийно зафиксированным, критериям, у них несколько выше, чем у русскоязычной выборки. Полученный результат позволяет утверждать, что внутригрупповое сходство обобщающей деятельности у представителей азербайджанской выборки выше, чем у русской.

Конкретно-ситуативные обобщения у представителей азербайджаноязычной выборки несколько более часты (8,3% и 3,3%), значение критерия приближается к критическому, что говорит о тенденции обобщать в логике конкретно-предметной ситуации, практического действия с предметами. Обобщений по латентному и наглядному критериям у испытуемых русскоязычной выборки выявлено больше (6,6% и 5,8%), чем у испытуемых из азербайджаноязычной (2,5% и 0,0%). Чувствительность к латентным свойствам характеризует креативность мышления, свойственна людям с творческими склонностями, что не

позволяет оценивать этот показатель однозначно негативно. Оригинальность обобщений у русскоязычной выборки несколько выше, чем у азербайджаноязычной. Наоборот, чрезмерная приверженность понятийной нормированности, типичность вырабатываемых обобщений, их «одинаковость» внутри культуры, с одной стороны, может быть препятствием к реализации творческих подходов, а с другой стороны, может быть основанием для большего единства взглядов, единообразия понимания различных ситуаций представителями данной культуры.

Наряду с более оригинальными обобщениями по латентным признакам русскоязычные испытуемые чаще обобщают по наглядным признакам. В совокупности признаков это говорит о меньшей связанности обобщающей деятельности с функциональными свойствами объектов, предметов, фиксированными в языке и тенденции рассматривать задание как именно понятийное, а не предметно-бытовое.

Статистических различий между выборками по совокупности всех ответов по критерию Стьюдента для независимых выборок и Манна-Уитни обнаружены не было, но при рассмотрении различий по отдельным заданиям проявились явные и статистически значимые тенденции.

Первое задание (секундомер, часы восьмиугольной формы, часы круглой формы, монета) с помощью характерного изображения провоцирует обобщения по принципу наглядности и латентности. При сравнении частот ответов испытуемых двух групп с помощью критерия χ^2 оказалось, что у русскоязычных испытуемых значимо чаще встречаются наглядные обобщения ($\chi^2(4) = 6,667$; $p=0,01$).

Анализ задания 2 (катушка, трубка, наперсток, ножницы), которое провоцирует обобщения по принципу латентности, различий между двумя выборками по принципу латентности обнаружены не было ($\chi^2(4) = 2,069$; $p=0,15$). При анализе третьего задания (зонтик, фуражка, пистолет, барабан), которое провоцирует обобщения по принципам аффективности (агрессивный характер изображения) и латентности различия по критерию аффективности обнаружены не были, но наблюдались различия по критериям латентности ($\chi^2(4) = 4,286$; $p=0,038$) и конкретно-ситуативности ($\chi^2(4) = 4,439$; $p=0,035$). Латентных обобщений больше у представителей русскоязычной выборки, а конкретно-ситуативных – у азербайджаноязычной.

Четвертое задание (секундомер, очки, весы, термометр) провоцирует обобщения по принципу конкретно-ситуативности, но различий между двумя выборками обнаружено не было ($\chi^2(4) = 0,003$; $p=0,959$).

Итак, при анализе всех заданий на уровне тенденций, не достигающих статистической значимости, были обнаружены следующие различия между представителями двух культур:

1) У представителей русскоязычной выборки несколько чаще встречаются обобщения по наглядным (визуальным) и латентным признакам.

2) У представителей азербайджаноязычной выборки несколько чаще встречаются обобщения по конкретно-ситуативным признакам. Мы подразумеваем, что конкретно-ситуативные обобщения чаще всего образуются по принципу единого действия с изображенными предметами.

3) У испытуемых из азербайджанской выборки чаще встречаются функциональные обобщения, базирующиеся на понятийном уровне презентации.

4) По аффективным обобщениям значимых различий обнаружено не было.

При дифференцированном анализе отдельных заданий были выявлены статистически значимые различия между представителями двух культур. Оказалось, что по критериям наглядности, латентности и конкретно-ситуативности обобщений анализ подтвердил статистически обнаруженные ранее тенденции. Была выявлена большая степень выраженности обобщения по критерию латентности и наглядности у представителей русскоязычной, а по критерию конкретно-ситуативности — у представителей азербайджаноязычной выборки.

Библиографический список

1. Арестова О.Н. Культурные особенности опосредствования в мнемической деятельности // Вопросы психологии. 2016. №3. с. 89-95.
2. Арестова О. Н. Искажения в мыслительной деятельности как результат мотивационного конфликта // Прикладная юридическая психология. 2009. № 1. С. 86–98. (1).
3. Балашова Е.Ю., Ковязина М.С. (сост.) Нейропсихологическая диагностика : Классические стимульные материалы. М.: Генезис. 2015. 70 с.
4. Беломестнова Н.В. Клиническая диагностика интеллекта: психометрическая и клинико-психологическая оценка уровня развития интеллекта в клинической и судебно-психологической экспертной практике : Методическое пособие. СПб.: Речь. 2003, 128 с.
5. Белопольская Н.Л. «Исключение предметов (Четвертый лишний). Модифицированная психодиагностическая методика : Руководство по использованию. Изд., 3-е, стереотип. М., 2009. 26 с.
6. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации : монография. М.: Прогресс. 1977. 413 с.
7. Верч Дж. Голос разума: социокультурный подход к опосредованному действию : монография / Институт Открытое общество. М.: Тривола. 1996. 352 с.
8. Коул М. Культурно-историческая психология – наука будущего : монография. М.: Когито-центр, изд-во Института психологии РАН. 1997. 590 с.
9. Коул М. и Скрибнер С. Культура и мышление : монография. М.: Прогресс. 1977. 257с.
10. Сергиенко Е.А. Когнитивная природа речевого «взрыва» [<http://psystudy.ru>] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2008. N 1(1).
11. Nisbett R. Geography of Thought : monography. N.Y.: Free Press. 2003. 263 p.
12. Ji L.-J., Zhang Z., Nisbett R. E. Is it culture or is it language? Examination of language effects in cross-cultural research on categorization // Journal of Personality and Social Psychology. 2004. Vol. 87. pp. 57–65.

УДК 371.481

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕГРАДЫ НА ПУТИ РАЗВИТИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Бабаева Юлия Давидовна,

кандидат психологических наук, доцент,
старший научный сотрудник лаборатории психологии труда,
факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия,
julybabaeva@gmail.com

Варваричева Яна Игоревна,

лаборант кафедры общей психологии,
факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия,
yanavarv@gmail.com

Исследования, выполнены в рамках гранта РФФИ № 15-06-06168 "Виртуальная среда как фактор активизации групповой креативности".

В статье представлен анализ психологических факторов, которые могут выступать как преграды на пути развития и реализации творческих способностей. Отдельно рассматривается творческий кризис – феномен, мало изученный в современной психологии. Приводятся результаты исследований, позволивших выявить и проанализировать причины, психологические особенности,

функции творческих кризисов, а также возможности совладания с ними.

Ключевые слова: творческие способности, творчество, креативность, творческий кризис.

PSYCHOLOGICAL BARRIERS TO THE DEVELOPMENT AND REVEALING OF CREATIVE ABILITIES

Babaeva Yu.,
Psychological department of Lomonosov MSU,
Moscow, Russia,
julybabaeva@gmail.ru
Varvaricheva Y.,
Psychological department of Lomonosov MSU,
Moscow, Russia,
yanavarv@gmail.ru

The article contains the analysis of psychological factors, which can become a barrier to the development and revealing of creative abilities. Special attention is paid to creative crisis phenomenon which hasn't been sufficiently studied yet. The results of our research allowed us to reveal and analyze causes, psychological specifics, functions of creativity crises and ways of coping with them.

Keywords: creativity, creative abilities, creative crisis.

Хотя интерес к проблемам творчества и одаренности растет, в этой области психологии немало «белых пятен». Важный вклад в их изучение внес известный ученый, педагог и организатор науки А.М.Матюшкин. Помимо глубокого анализа мышления и творчества, оригинальных эмпирических исследований, он способствовал разработке и принятию на государственном уровне важных документов, посвященных проблемам одаренности. А.М.Матюшкин – один из авторов «Рабочей концепции одаренности». Подчеркивая важность помощи и поддержки творческих людей, он отмечал, наряду с позитивными аспектами творчества, факторы, мешающие развитию таланта [1].

Творчество связано с позитивными эмоциями (восторг, блаженство, описанные А.Маслоу «пиковые переживания»). Но для него характерны и тяжкие переживания: страхи, депрессии, творческие кризисы, которые требуют специального изучения.

«Страх перед творчеством». Р. Мэй отмечает, что творческая личность сражается с принятыми нормами поведения и с почитаемыми толпой «идолами». Это требует эмоционального напряжения и преодоления страхов. А. Маслоу ввел понятие «комплекс Ионы», относящееся к людям, которые, боясь своих высших возможностей, стремятся избежать своего предназначения. Согласно нашим исследованиям, «страх перед творчеством» присущ и взрослым, и детям. Он мешает развитию и реализации способностей, блокирует творческую активность [2, 3, 4]. Дж. Кэмерон считает, что страх мешает выходу из творческого тупика, способствует застою. Д. Бейлс и Т. Орланд [5] полагают, что страхи и мучительное чувство неопределенности присущи творчеству и играют в нем важную роль.

Для творчества характерны особые страдания – «муки творчества», связанные с поиском выразительных средств и лучшей формы воплощения замысла автора. По Л. С. Выготскому, эти «муки», порожденные рассогласованием выраженной потребности в творчестве с возможностями ее реализации, открывают исследователю важнейшую черту воображения – его стремление к реальному воплощению.

Творческий кризис (далее ТК) представляет собой комплекс явлений (не только психологических), порожденных внутренними и внешними причинами. Исследования ТК, немногочисленны. Часто под ним подразумевают состояние, когда по разным причинам творческая личность не может творить или ее творчество переживает резкий спад. По Д. Григоруцэ, ТК подвержены как представители «творческих профессий», так и все, кто пытается изменить что-то в мире и в себе. Т. К. Бахтизина считает ТК мучительным, но необходимым периодом духовного созревания творческой личности. Признавая позитив-

ную роль ТК, отметим, что они не всегда завершаются переходом на новый этап творчества, а их последствия нередко очень тяжелые (включая суицид).

Описанные феномены связаны между собой, но каждый из них специфичен. Их изучению уделяется мало внимания, тогда как технический прогресс способствует появлению новых форм творчества. Интернет предоставляет широкие возможности для реализации творческих идей и создает условия для приобретения популярности. Общение с публикой в сетевом пространстве доступно, в определенной степени анонимно и практически не зависит от официальной цензуры. Растет потребность в представителях новых творческих профессий, например, в «креативщиках», создающих медиа— и сетевые проекты. Анализ записей в Интернет-дневниках, обсуждений на тематических сайтах и форумах позволяет утверждать, что и в случаях опосредствования процесса творчества информационными технологиями, проблема ТК сохраняет значимость. Авторы записей делятся своими переживаниями, пытаются понять причины ТК, ищут пути выхода из него.

Выявление специфики ТК требует анализа порождающих его причин. Главной из них часто считают потерю вдохновения. Э. Жак, изучив свыше 300 биографий деятелей искусства, сделал вывод, что ТК – следствие личностных изменений, характерных для «кризиса середины жизни». Согласно нашим исследованиям, у ТК нет жесткой возрастной границы. Он возникает под влиянием разных (не только возрастных) факторов, имеет свою специфику и особые функции. Г. Чхартишвили считает, что трагический финал ТК – суицид – возникает из-за панического страха перед утратой своего дарования. По Д. Бейлсу и Т. Орланду [5], «бесплодный период» – «сокрушительный удар» для многих творцов. Отождествляя себя со своим творчеством, они видят в ТК угрозу аннигиляции, превращения «в ничто». ТК – переломный, окрашенный тяжелыми переживаниями период в жизни творческой личности. Вместе с тем он приводит к коренным изменениям (как деструктивным, так и конструктивным). Его специфика обусловлена особенностями процесса творчества, становления творческой личности и ее взаимоотношений с социумом.

Для изучения ТК часто применяют биографический метод, анализ мемуаров, писем, документов, воспоминаний современников и т.п. Но достоверность этих сведений нередко сложно доказать. Расширение спектра методик позволило нам изучать разные аспекты ТК [2, 3, 4]. Среди них: полуструктурированное интервью; анкета, авторская методика «Символ творчества»; методика «Ценностные ориентации» М. Рокича; модифицированные нами методика «Линия жизни» и методика Холмса и Раге, опросник копинг-стратегий COPE; методика «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера. При обработке материалов интервью применялся метод Обоснованной теории (Grounded Theory – GT). Испытуемые – студенты творческих ВУЗов (N=73) и представители творческих профессий (художники, поэты, музыканты и др.) (N=68).

Основные результаты. Подавляющее большинство респондентов сообщили, что испытывали ТК (в том числе и неоднократно). Среди его причин: отсутствие вдохновения, новых идей; невозможность реализации замысла с помощью «старых средств» и бесплодность попыток создания новых; потеря контакта со «своей аудиторией» и другие. При описании причин часто использовались метафоры: «ощущение тупика», «кризис жанра», «обесточивание», «потеря творческого Я» и др.

Происходящие во время ТК изменения зафиксированы на разных уровнях функционирования личности. В ценностно-смысловой сфере: болезненная переоценка смысла и ценности творчества. На мотивационно-целевом уровне: при отсутствии желаний и целей, ориентирующих на продолжение творческой работы, может резко ослабеть интерес к самой жизни. Попытки работать «через силу» часто не ведут к успеху и оцениваются негативно. Стремление «забыться», «получить передышку» не всегда связано с деструктивными формами поведения. Это может быть желание сменить обстановку, заняться «творческим обогащением впрок». На эмоциональном уровне отмечено переживание широкого спектра негативных эмоций (отвращение к работе, отчаяние, страх, тоска, злость и др.), потеря интереса к происходящему, апатия, чувство опустошенности и безысходности. Ад-

ресатами ненависти, злости и презрения становятся окружающие люди, условия жизни, «сопротивляющийся материал» и сами респонденты (презрение и ненависть к себе за творческое бессилие, неумение справиться с собой). На физиологическом уровне: бессонница, потеря аппетита (даже отвращение к еде), спад активности, усталость, изнеможение. Возможны и противоположные явления: попытки «заесть отчаяние», активность «по пустякам». Болезненные удары ТК наносит по самооценке, респонденты отмечали ее резкое снижение. По их словам, умение справиться с агрессивной и унижительной критикой, с потерей внимания публики позволяет ослабить негативное влияние ТК. В этот период многое решает помощь и поддержка близких людей.

Результатом качественного анализа данных интервью с помощью метода GT стал нарратив. Использование GT с дополнительной инструкцией для испытуемых ознакомиться с нарративом и уточнить его подтвердили эффективность этого метода. Он помогает расширению представлений о ТК и о способах их преодоления.

Выявлены позитивные функции ТК: сигнальная; диагностическая; стимулирующая и развивающая; охранная, а также творческая функция. Осознание этих функций творческой личностью способствует конструктивному восприятию ТК.

Согласно нашей гипотезе, специфика переживания ТК определяется ценностью творчества для человека. Поэтому при анализе ценностных ориентаций акцент делался на ценностях «Творчество» и «Красота природы и искусства». Оказалось, что их рейтинги обусловлены спецификой творческого труда, его индивидуальным или коллективным характером. Для группы «авторов» (поэтов, дирижеров, режиссеров и др.) среднее место ценности «Творчество» в списке из 18 терминальных ценностей, было высоким – 3,3, что нетипично для современного российского общества. Для «исполнителей» (актеров, оркестрантов и др.) этот показатель гораздо ниже — 9,5. Различия между двумя группами статистически значимы по критерию Манна-Уитни. Многие «исполнители» называли себя «ремесленниками», реализующими идеи «главных творцов». Это не исключало появления ТК у «исполнителей», но, по словам одного из них, «у ремесленников и великих маэстро кризисы разные».

Ценность творчества тесно связана с особенностями субъективных представлений о нем, для их выявления использовалась методика «Символ творчества». Одни респонденты связывают творчество, прежде всего, со своей профессией, другие видят его в более широком контексте, как «стиль жизни», «особую миссию», «призвание», «основную цель бытия». Не все респонденты, пережившие ТК, отметили его на «Линии жизни», объясняя это тяжестью воспоминаний, трудностью в определении временных границ ТК и т.п.

Способы совладания с ТК разнообразны (с помощью волевого усилия, временной передышки, обращения за помощью и поддержкой, смены видов деятельности, переоценки своего творчества и др.) Эти стратегии, позволяя бороться с негативными проявлениями ТК, способствуют продолжению продуктивного творчества. Однако они не универсальны и способ, который помог преодолеть один ТК, в другой ситуации может стать губительным.

В ответах респондентов отчетливо различаются два вида ТК, условно названных нами «кризисами вдохновения» и «кризисами воплощения». Идеи о наличии таких этапов уже высказывались в психологии. Так, А. Маслоу, различал «первичную креативность», способствующую рождению творческого замысла и преимущественно связанную с бессознательными процессами, и «вторичную креативность», базирующейся, в основном, на рассудочной деятельности и нацеленную на получение творческого продукта с помощью практических навыков и мастерства. Мы предположили, что успешность и специфика стратегий совладания с ТК (для их выявления применялся опросник копинг-стратегий COPE) зависит от вида кризиса и личностных особенностей переживающего его человека (3).

Для совладания с «кризисами вдохновения» характерно снижение значимости стратегий «Использование инструментальной социальной поддержки» и «Активное совлада-

ние». Отмечено увеличение значимости стратегии «Принятие ситуации». Между показателями уровня успешности преодоления ТК и выраженностью копинг-стратегии «Позитивное переформулирование и личностный рост» обнаружена значимая положительная корреляция ($p \leq 0,05$) (коэффициент корреляции Спирмена $r=0,42$ и $r=0,34$ соответственно для кризиса вдохновения и кризиса воплощения). Между показателями уровня успешности преодоления ТК и выраженностью копинг-стратегии «Активное совладание» обнаружена значимая отрицательная корреляция ($r=-0,32$; $p \leq 0,05$) для кризиса вдохновения и значимая положительная корреляция ($r=0,39$; $p \leq 0,05$) для кризиса воплощения.

Выводы. Для реализации сформулированных в трудах А.М. Матюшкина задач изучения психологических механизмов творчества, особое значение имеет исследование преград на пути развития и реализации творческих способностей, среди которых отдельное внимание следует уделить проблеме творческих кризисов. Проведенное теоретико-эмпирическое исследование позволило описать основные аспекты таких кризисов – их причины, виды, функции, особенности переживания, стратегии совладания с ними. Полученные результаты имеют научное и прикладное значение для практической работы с людьми, переживающими творческие кризисы.

Библиографический список

1. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии №6, 1989. С. 29-33.
2. Бабаева Ю.Д., Кононенко А.Ю. Творческие кризисы: проблемы и перспективы исследования // Воображение и творчество в образовании и профессиональной деятельности. М.: РГГУ, 2004. С. 5–14
3. Бабаева Ю.Д., Варваричева Я.И., Мазанова В.С. Творческий кризис как трудная жизненная ситуация // Психология стресса и совладающего поведения: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. Кострома, 26–28 сент. 2013 г.: в 2 т. Т. 1. КГУ им. Н. А. Некрасова Кострома, 2013. С. 163–165.
4. Бабаева Ю.Д., Судьярова А.В. Особенности совладающего поведения в ситуации творческого кризиса // Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие: материалы IV Междунар. науч. конф. Кострома, 22–24 сент. 2016 г. : в 2 т. Т. 1. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2016. С. 276–278.
5. Бейлс Д., Орланд Т. Искусство и страх. Гид по выживанию для современного художника. СПб.: Питер, 2011.

УДК 159.9.072

ЛИЧНОСТНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ В РАКУРСЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ИДЕЙ А. М. МАТЮШКИНА И РЕЗУЛЬТАТАХ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Белова Елена Сергеевна,

кандидат психологических наук,
ведущий научный сотрудник, лаборатория психологии одаренности,
ФГБНУ «Психологический институт РАО»,
Москва, Россия
elenasbelova@mail.ru

Статья посвящена проблеме одаренности в дошкольном возрасте. Рассматриваются вопросы личностного развития одаренных дошкольников. Особое внимание уделяется творческому наследию А. М. Матюшкина: его разработкам психолого-педагогических проблем одаренности как предпосылки становления и развития творческой личности. Выделяется значимость и актуальность концепции «Творческая одаренность» (А. М. Матюшкин) для изучения проблем ранней одаренности. Излагаются результаты экспериментального исследования развития самосознания ода-

ренных детей 6-7 лет в сравнении со сверстниками. Было обследовано 150 детей. Использовался Фигурный тест Е. П. Торренса, анализировались данные наблюдений за детьми, опроса педагогов и родителей. У 22 дошкольников выявлен высокий уровень творческого потенциала, они составили группу одаренных. Для осуществления сравнительного анализа была составлена вторая группа, в которую вошли 22 дошкольника с средним и низким уровнем творческого потенциала. С помощью методики «Портреты» в модификации О. А. Белобрыкиной, Н. Я. Большуновой выявлена специфика самовосприятия и самопринятия одаренных дошкольников. При сравнении профилей «Я-идеальное» в группе одаренных дошкольников и группе их сверстников, обнаруженные индивидуальные различия были выражены сильнее межгрупповых. Сравнение профилей «Я-реальное» в группах выявило различие по характеристике «нежадный»: в группе одаренных чаще получала более высокий ранг, чем в группе сверстников. Подчеркивается важность комплексной, разносторонней оценки особенностей формирования личности одаренного дошкольника как основы для оптимизации процесса психологического сопровождения его развития.

Ключевые слова: одаренность; А. М. Матюшкин; концепция «Творческая одаренность»; личностные аспекты; творческий потенциал; одаренный ребенок; дошкольный возраст; самосознание.

PERSONAL ASPECTS OF THE GIFTED PRESCHOOLERS DEVELOPMENT IN VIEW OF CONCEPTUAL IDEAS OF A.M.MATYUSHKIN AND THE RESULTS OF EXPERIMENTAL STUDY

Belova E. S.,
Psychological Institute of the Russian Academy of Education,
Moscow, Russia,
elenasbelova@mail.ru

The article is devoted to the problem of giftedness in preschool age. Questions of personal development of gifted preschoolers are considered. Particular attention is paid to the creative heritage of A.M.Matyushkin: his development of psychological and pedagogical problems of giftedness as prerequisites for the formation and development of the creative personality. The significance and relevance of the concept of "Creative Endowment" (A.M.Matyushkin) is highlighted for studying the problems of early giftedness. The results of an experimental study of self-awareness development of gifted children aged 6-7 years are compared with peers. 150 children were examined. The Figure Test of E.P.Torrens was used, the data of observations of children, the survey of teachers and parents were analyzed. 22 preschool children revealed high level of creative potential, they made up a group of gifted. In order to carry out the comparative analysis, a second group was formed, which included 22 preschoolers with an average and low level of creativity. Using the technique "Portraits" in the modification of O.A.Belobrykina, N.Ya.Bolshunova, the specificity of self-perception and self-acceptance of gifted preschoolers was revealed. While comparing the "Self-ideal" profiles in the group of gifted preschoolers and a group of their peers, the individual differences were more than the intergroup ones. Comparison of the "Self -real" profiles in the groups revealed a difference in the characteristic "non-greedy": in the gifted group it was more often awarded a higher rank than in the peer group. The importance of a comprehensive, multifaceted evaluation of the preschool gifted child personality formation peculiarities as a basis for optimizing the process of psychological support of his development is underlined.

Keywords: giftedness; A.M.Matyushkin; concept of "Creative giftedness"; personal aspects; creative potential; gifted child; preschool age; consciousness.

В последние годы наблюдается возрастание интереса к вопросам ранней одаренности. Телевизионные шоу-программы о неординарных детях пользуются огромной популярностью, многочисленные сайты и форумы в интернете изобилуют советами (часто весьма противоречивыми), как развивать детские дарования. На прилавках магазинов появляются разнообразные брошюры и книги с зазывными заголовками, заманчиво обещающими «взрастить гения с пеленок». В рекламных предложениях детских центров и секций для малышей, как правило, особый акцент делается на развитие детских талантов и дарований.

Сейчас трудно представить, что в истории нашей страны был период, когда тематика

одаренности была закрыта для обсуждения и изучения. В далекие роковые тридцатые годы прошлого века не только само понятие «одаренность» оказалось под запретом (как результат политической борьбы с элитой), но и все проблемы развития одаренных детей как бы перестали иметь право на существование, и, следовательно, изучение и решение. На самом деле, они никуда не исчезли и оставались реальными проблемами ярких неординарных детей и их родителей, некоторых педагогов, стремившихся помочь таким детям на основе собственного практического опыта. Не оставалась безучастной и наука. После закрытия исследований по одаренности в работах некоторых психологов проводилось изучение способностей высокого уровня (Б. М. Теплов, А. В. Запорожец, Л. А. Венгер, Н. С. Лейтес и др.). Однако принятая в те годы в системе обучения и воспитания детей «ориентация на среднего ребенка» сильно мешала, а подчас и сводила на нет все усилия в решении проблем одаренных детей.

Только в восьмидесятых годах в связи с политическими и экономическими изменениями в стране, гуманизацией образования проблематика детских дарований вновь приобрела актуальность. В науку и практику «возвратилось» понятие «одаренность». Однако «годы забвения», к сожалению, не прошли бесследно, во многом потенциал бурно развивающейся в первые десятилетия двадцатого века отечественной психологии одаренности остался нереализованным и даже утраченным. Произошло много изменений в жизни общества, в науке, и возобновление исследований одаренности требовало новаторского подхода и оригинальных идей. Возникла необходимость в концептуальном представлении знаний о природе и развитии одаренности, которое бы отличалось не только фундаментальностью содержания, но и открывало бы новые возможности для практики обучения и воспитания одаренных детей. И такая концепция была разработана выдающимся отечественным ученым, психологом — Алексеем Михайловичем Матюшкиным.

Результаты проведенного Алексеем Михайловичем глубинного анализа отечественных и зарубежных исследований в области психологии творчества и успешный опыт разработки проблем психологии мышления составили основу его концепции «Творческая одаренность» [2], как в понимании природы одаренности, так и рассмотрении проблем ее диагностики и развития.

Алексей Михайлович подчеркивал важность интегрального подхода в исследованиях одаренности. Им предложена идея соотнесения психологической структуры одаренности с основными структурными элементами, характеризующими творчество и творческое развитие человека. Одаренность рассматривалась А. М. Матюшкиным как предпосылка становления и развития творческой личности. Обучение и развитие одаренных и талантливых детей, по мнению ученого, может составлять идеальную модель творческого развития человека. В основе одаренности – творческий потенциал, который может различаться у разных людей. Наиболее общая его характеристика и структурный компонент – познавательные потребности. У одаренных – высокий творческий потенциал, доминирующая познавательная мотивация выражается в форме исследовательской, поисковой активности. Ядро развития одаренности составляют потребностно-эмоциональная, волевая и интеллектуальная сферы.

Несомненным достоинством концепции «Творческая одаренность» является выделение возрастных особенностей в раскрытии творческого потенциала, в частности, на этапе дошкольного детства. Признаками высокого творческого потенциала у дошкольника, как отмечает Алексей Михайлович, являются стойкая познавательная мотивация, познавательная активность, опережение в развитии мышления и речи, стремление к творчеству в игре и других видах деятельности. А. М. Матюшкин подчеркивал необходимость поддержки и поощрения рано проявляющихся дарований.

По мнению Алексея Михайловича, интегральным структурным компонентом одаренности является оценочная функция всех сложных психологических структур. «Способность к оценке обеспечивает возможности самодостаточности, самоконтроля, уверенности одаренного, творческого ребенка в самом себе, в своих способностях, в своих реше-

ниях, определяя этим его самостоятельность, неконформность и многие другие интеллектуальные и личностные качества» [2, с. 32].

Ученый выражал надежду, что развитие научных исследований позволит более успешно решать проблемы одаренных детей на основе современных знаний о природе и особенностях детской одаренности. А. М. Матюшкин выступал инициатором исследований развития одаренности дошкольников. Он с интересом обсуждал результаты и намечал новые направления научного поиска, среди которых важное место отводил изучению личностных аспектов развития одаренных детей на этапе дошкольного детства. В настоящее время исследования в этом намеченном Алексеем Михайловичем направлении продолжаются.

Цель одного из проведенных исследований состояла в изучении особенностей самосознания одаренных детей старшего дошкольного возраста.

Актуальность и значимость исследования определяется повышением заинтересованности общества в развитии детских талантов и дарований, составляющих национальный ресурс страны. Однако система поддержки детской одаренности в нашей стране остается еще малоразработанной. Необходимо проведение специальных исследований специфики развития современных одаренных детей, выявление их образовательных потребностей и особенностей личностного развития. Как отмечают исследователи, традиционно в психологии главное внимание уделяется изучению способностей и мотивации, тогда как сфера самосознания, в том числе я-концепция одаренных детей изучены недостаточно [4]. Специфика формирования самосознания одаренного ребенка на этапе дошкольного возраста исследована крайне мало и заслуживает специального психологического анализа.

Базовыми для исследования являлись концепция «Творческая одаренность» А. М. Матюшкина, структурно-динамическая модель одаренности, разработанная Е. И. Щербановой [3].

Задачи исследования включали: 1) выявление одаренных дошкольников – детей, обладающих высоким творческим потенциалом; 2) определение и анализ особенностей их самовосприятия и самопринятия в сравнении со сверстниками, творческий потенциал которых был менее выражен.

Было обследовано 150 дошкольников 6-7 лет, дети посещали подготовительные группы детских дошкольных учреждений города Москвы. Количество девочек и мальчиков было примерно равным.

Использовались следующие методы и методики:

1) для выявления уровня творческого потенциала: Фигурный тест творческого мышления Е. П. Торренса (форма А), адаптированный для дошкольников Е. С. Беловой и Е. И. Щербановой; анализ продуктов творческой деятельности детей (рисунков, поделок, др.); наблюдения за дошкольниками на занятиях и в условиях свободных игр; опрос родителей и педагогов об особенностях индивидуального развития детей с помощью специальных анкет;

2) для изучения представлений ребенка о себе и субъективном идеале, особенностей самопринятия применялась методика «Портреты» в модификации О. А. Белобрыкиной, Н. Я. Большуновой [1];

3) для статистической обработки экспериментальных данных использовались методы математической статистики (программный пакет SPSS 17.0).

В качестве критерия отбора одаренных использовались высокие результаты выполнения Фигурного теста Е.П.Торренса на творческое мышление (общий Т-показатель был равен или превышал 60 баллов), и обязательно учитывались данные наблюдений, опроса родителей, воспитателей, анализа продуктов творческой деятельности детей (рисунков, поделок, др.).

В соответствии с задачами исследования среди всех обследованных дошкольников были выделены две равные по количеству группы детей, различающихся по уровню творческого потенциала: в группу (1) вошли дошкольники с высоким творческим потенциалом

(общий Т-показатель по тесту Е. П. Торренса был равен или превышал 60 баллов) — одаренные дети (N=22), в группу (2) включены были дошкольники, чьи творческие возможности проявлялись слабее, уровень творческого потенциала был средний или низкий (общий Т-показатель по тесту Е. П. Торренса был равен или ниже 50 баллов). При составлении группы (2) также использовалась в качестве приема случайная стратегия для обеспечения репрезентативности. Анализ подтвердил, что различие между группами по тесту Е.П.Торренса высоко достоверно ($p=0.000$ по критерию Манна-Уитни).

Каждому дошкольнику из двух групп предъявлялся набор из десяти карточек – графических изображений качеств: смелый, сильный, вежливый, трудолюбивый, аккуратный, умный, не жадный, не дерется, говорит правду, умеет хорошо играть (набор дифференцирован по половому признаку: карточки для мальчика и для девочки). Карточки предъявлялись по одной для ознакомления, уточнения и закрепления обозначений. Затем ребенку предлагалось с помощью карточек составить «портрет» самого лучшего ребенка, выбирая из качеств те, которые, по его мнению, встречаются чаще всех у лучшего ребенка, потом менее часто и т.д. (после каждого выбора карточки оставшиеся перемешивались). Далее дошкольнику предлагалось составить свой «портрет». Результаты выбора карточек фиксировались, и затем составили основу для профиля субъективного идеала ребенка – «Я-идеальное» и профиля образа себя — «Я-реальное».

По полученным результатам, на первом месте в характеристике лучшего ребенка у одаренных дошкольников из группы (1) выделялись такие качества: «вежливый» (27% детей), «говорит правду» (27%), «трудолюбивый» (14%), «сильный» (14%). Среди первых ответов о лучшем ребенке у детей группы (2) выделялись качества: «говорит правду» (27%), «вежливый» (23%), «сильный» (14%), «смелый» (14%). При описании себя чаще первыми назывались в группе (1): «вежливый» (18%), «сильный» (18% детей), «говорит правду» (14%); в группе (2): «говорит правду» (27%), «сильный» (18% детей) «смелый» (14%).

При сравнении профилей «Я-идеальное» в группах обнаруженные межгрупповые различия не достигали уровня значимости, индивидуальные различия были выражены сильнее. Сравнение профилей «Я-реальное» в группах выявило различие по характеристике «нежадный»: в группе одаренных чаще получала более высокий ранг, чем в группе сверстников ($p=0,045$ по критерию Манна-Уитни).

Более детально были проанализированы выборы дошкольниками первых трех качеств как наиболее значимых. Достоверные различия между группами (по критерию – угловое преобразование Фишера) были обнаружены в отношении выбора дошкольниками одной из трех первых характеристик лучшего ребенка: «не дерется» — в группе одаренных ее выделяло большее число детей, чем в группе сверстников ($p=0,007$); «смелый» — в группе сверстников ее выделяло большее число детей, чем в группе одаренных ($p=0,027$). Различия на уровне тенденции ($p=0,086$) выявлено в отношении характеристики «умный»: одаренные дошкольники чаще выделяли ее среди первых трех при составлении «портрета» лучшего ребенка. При сравнении первых трех качеств в самоописаниях дошкольников межгрупповые различия на уровне тенденции обнаружены в отношении характеристик: «нежадный» — более часто отмечалась в группе одаренных детей ($p=0,071$); «смелый» — более часто выделялась в группе их сверстников ($p=0,062$).

При изучении самопринятия анализировалось с помощью метода ранговой корреляции Спирмена соответствие «Я-реального» субъективному идеалу ребенка. В результате были выделены дошкольники с адекватным самопринятием: 72,8% детей группы (1) и 63,6% детей группы (2). Среди дошкольников с нереалистическим уровнем самопринятия завышенный (идеализированный) наблюдался у 13,6% детей группы (1) и 27,3% детей группы (2). Заниженный (чрезмерно критический) уровень самопринятия был выявлен у 13,6% детей группы (1) и 9,1% — группы (2). Нереалистический уровень самопринятия, выявленный у части детей, может быть связан с недостаточным обеспечением адекватных условий для развития самооценки ребенка со стороны референтного микросообщества —

семьи, группы детского сада.

Полученные в исследовании данные расширяют научные представления о специфике процесса формирования сферы самосознания у детей с признаками одаренности на этапе дошкольного возраста.

Комплексная, разносторонняя оценка особенностей развития самосознания дошкольника может служить основой для оптимизации психологического сопровождения процесса раскрытия дарований растущей личности.

Система психолого-педагогической поддержки одаренности на этапе дошкольного детства должна выстраиваться с учетом тенденций развития современных детей, понимания специфики не только когнитивной сферы их развития, но и, что крайне важно, особенностей становления личности.

В заключение следует особо подчеркнуть, что концептуальные положения о творческой одаренности, разработанные Алексеем Михайловичем Матюшкиным, остаются крайне актуальными и важными для современной психологии, открывая новые горизонты для исследований одаренности, и в частности, на этапе дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Белобрыкина О.А. Диагностика развития самосознания в детском возрасте. Спб.: Речь, 2006. 320 с.
2. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. 1989. №6. С.29-33.
3. Щепланова Е.И. Одаренность как психологическая система: структура и динамика в школьном возрасте. Автореф. дис. ...докт.психол.наук. М., 2006. 48 с.
4. Щепланова Е.И., Петрова С.О. Общая и академическая я-концепции одаренных учащихся средней школы // Психологические исследования. 2014. Т. 7, № 38. С. 7. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 20.08.2017).

УДК: 159.923.2

СУБЪЕКТ САМОРАЗВИТИЯ: СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ И РАЗЛИЧИЯ В СПОСОБЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

Белых Татьяна Викторовна,

доктор психологических наук,

заведующая кафедрой консультативной психологии,

Саратовский государственный университет имени Н.Г.Чернышевского,

Саратов, Россия,

tvbelih@mail.ru

В статье представлен анализ и интерпретация данных эмпирических исследований, направленных на изучение взаимосвязи социально-когнитивных характеристик личности (социальные представления, социальные верования, составляющие Я-концепции, эмоциональный и социальный интеллект, социальные установки в потребностно-мотивационной сфере), выраженности субъектных свойств личности и способа самореализации в условиях межличностного взаимодействия. На основе обобщения эмпирических данных выделены такие способы самореализации как ситуативно-адаптивный, ситуативно-дезадаптивный, созидательно-преобразующий. Обнаружено, что актуализация способа самореализации зависит от особенностей сформированных представлений личности о себе, ситуации в которой происходит реализация межличностного взаимодействия и более широких обобщений относительно окружающего мира, в котором происходит самоактуализация. Система этих представлений детерминирует неравномерность и нелинейность процесса саморазвития (на примере процесса посттравматического роста личности), а

также определяет особенности поведения в моделируемых условиях подчинения/неподчинения авторитету. Полученные данные могут быть использованы в практике психологического консультирования и оказания психологической помощи, направленных на формирования когнитивно-личностной компетентности, позволяющей осуществлять критический анализ, рефлексию собственной системы представлений и убеждений с целью выбора более оптимального способа самореализации в деятельности.

Ключевые слова: субъектно-деятельностный подход, ситуационный подход, субъект самореализации и саморазвития, посттравматический рост, подчиняемость авторитету, способ самореализации, созидательная и деструктивная субъектность, когнитивно-личностная компетентность

THE SUBJECT OF SELF-DEVELOPMENT: SOCIAL REPRESENTATIONS AND DIFFERENCES IN THE WAY OF SELF-REALIZATION

Belykh T.V.,
Saratov State University,
Saratov, Russia,
tvbelih@mail.ru

The article presents analysis and interpretation of the data of empirical studies aimed at studying the interrelationship between the socio-cognitive characteristics of an individual (social representations, social beliefs, components of the self-concept, emotional and social intelligence, social attitudes in the need-motivational sphere), the expression of subjective properties personality and the way of self-realization in conditions of interpersonal interaction. On the basis of generalization of empirical data, such methods of self-realization as situational-adaptive, situational-disadaptive, creative-transforming are distinguished. It is found that the actualization of the method of self-realization depends on the specific features of the person's self-representations, the situation in which the interpersonal interaction and wider generalizations about the surrounding world take place, in which self-actualization takes place. The system of these representations determines the unevenness and non-linearity of the process of self-development (on the example of the process of posttraumatic personality growth), and also determines the features of behavior in the simulated conditions of subordination / disobedience to authority. The obtained data can be used in the practice of psychological counseling and psychological assistance aimed at the formation of cognitive and personal competence, allowing for critical analysis, reflection of one's own system of beliefs and beliefs in order to choose a more optimal way of self-realization in activity.

Keywords: subject-activity approach, situational approach, subject of self-realization and self-development, posttraumatic growth, subordination to authority, way of self-realization, creative and destructive subjectness.

Изучение условий, факторов и механизмов становления и развития субъектных свойств личности на сегодняшний день остается актуальной проблемой. Социальные вызовы современной ситуации развития общества связаны с одной стороны с усилением неопределенности и непредсказуемости последствий тех действий и выборов, которые осуществляет человек в повседневной жизни, а с другой стороны, увеличением меры индивидуального вклада, а соответственно и степени ответственности за принимаемые им решения. Как в таких условиях реализует себя индивидуальность как субъект не только разных видов деятельности, но и собственного развития и самоактуализации? Исследование этой проблемы может осуществляться с использованием разных методологических оснований. В наших исследованиях мы основывались на принципы субъектно-деятельностного и ситуационного подходов.

Согласно С.Л. Рубинштейну, основателю субъектно-деятельностного подхода, становление личности субъектом деятельности есть процесс реорганизации, качественного преобразования включенных в деятельность и обеспечивающих ее осуществление психических и личностных свойств в соответствии с требованиями деятельности и критериями самой личности.

Если личность рассматривать как интегративную систему, если активность — это интеграл притязаний, саморегуляции и удовлетворенности, то субъект деятельности — это синтез или интеграл качеств личности в ее способе осуществления деятельности и требований деятельности к личности. Каждая личность в разной мере реализует себя как субъект жизни и в качестве такого субъекта обнаруживает свой способ жизни, свою индивидуальность.

Согласно С.Л. Рубинштейну, «субъекта характеризует, активность, способности к развитию и интеграции, самодетерминации, саморегуляции, самодвижению и самосовершенствованию. Субъект — это идеал или высший уровень развития человека» [1]. Люди различаются по уровню, масштабу и способам осуществления деятельности как субъекты.

Содержание категории субъекта различно у авторов субъектно-деятельностного подхода, опирающихся на основные положения С.Л. Рубинштейна. Так, К.А. Абульханова понимает данную категорию как постоянное движение личности к субъекту. Она пишет, что «... не всякая личность может быть субъектом деятельности» [2, с.63]. И далее: «Применительно к разным личностям можно говорить о разной мере их становления как субъектов, в соответствии с общим определением, что субъект — это не вершина совершенства, а движение к нему» [2, с. 65]. «Понятие субъекта не может применяться как эпитет по отношению к категориям сознания, активности. Понятие субъекта не просто обозначает того, кто действует, сознает. Оно исходно характеризует то, как субъект осуществляет действие, как осознает мир в зависимости от его социальной позиции, от социальных определений его общественной сущности» [2, с. 45]. Особое внимание заслуживают работы А. К. Осницкого и Л. Н. Павловой. Предметом их исследований стала целостная характеристика активности человека, обнаруживаемая в деятельности и поведении человека — субъектность. Данная характеристика позволяет представить человека не как бесстрастного деятеля-исполнителя, а как пристрастного сценариста своих действий, которому присущи целеустремленность и четкие ценностные ориентации. Субъект сам в ряде случаев определяет меру, в которой он занят ставшей ему необходимой деятельностью, к тому же он способен управлять, хотя бы в некоторых пределах, и своими природными возможностями, и правилами организации деятельности, которые освоены в процессе обучения и воспитания [3]. Л.Н. Павлова, изучая сущность субъектной активности студентов, акцентировала внимание на том, что обладание этим качеством открывает личности путь в познание окружающего мира, самопознание, самовоспитание и самосовершенствование. А. В. Брушлинский отмечает, что любой субъект может стать и становиться объектом (познания, самопознания), но при этом он не перестает быть субъектом, то есть, продолжает осуществлять деятельность, общение, созерцание и иные виды специфически человеческой активности. Именно в ходе такой активности человек и его психика формируются, развиваются и проявляются. Для человека как субъекта сознание особенно существенно, потому что именно в ходе рефлексии он формирует и развивает свои цели, то есть цели деятельности, общения, созерцания. При этом он осознает хотя бы частично некоторые из своих мотивов, последствия совершаемых действий и поступков.

Для того чтобы вырабатывать способ организации, систему своей деятельности, в которой преобразуется и в новом качестве выступает индивидуальность человека, субъект как носитель свойств индивидуальности должен обладать способностью быть субъектом — субъектностью. Формирование субъектности происходит путем саморазвития.

По мнению С.Д. Дерябо, субъектность конкретизируется в трех необходимых и достаточных сущностных свойствах человека.

1. Самоупорядочивание — способность делать принципы и способы организации собственной сущности принципами и способами организации окружающего мира и собственной жизнедеятельности (стать основой порядка в мире). Наиболее ярко проявляется в феномене целеполагания.

2. Самопричинение — способность начинать причинный ряд в процессе актуализации своей сущности, выступая в качестве причины по отношению ко всему остально-

му, в том числе и собственной жизнедеятельности (стать первопричиной всех форм движения в мире). Наиболее ярко это свойство субъекта проявляется в феномене воли.

3. Саморазвитие – способность выходить за пределы наличных форм бытия и собственных границ, задавая возможности не только количественных, но и качественных изменений, определяя закономерности развития мира и своего собственного (стать законом трансцендентности). Наиболее ярко это свойство субъекта проявляется в феномене неадаптивной активности [4].

При этом личность может проявлять как созидательную, так и деструктивную субъектность. Становясь автором своей жизни, человек способен осуществлять как конструктивный способ самореализации, так и деструктивный, находясь на высоком уровне развития целеполагания, обладая волей и актуализируя неадаптивную, а иногда и дезадаптивную активность (экономические преступления, хакерство, неоправданное рискованное поведение и др.). Отличие созидательной и деструктивной субъектности заключается в характере и степени сформированности представлений о «нравственном/безнравственном поведении» [5].

Д.Леонтьев ввел в научный категориальный строй понятие «личностный потенциал», который прямо не коррелирует с интеллектуальным развитием, с глубиной и содержательностью внутреннего мира и с творческим потенциалом [6]. Личностный потенциал отражает меру преодоления личностью заданных обстоятельств, в конечном счете, преодоление личностью самой себя и в этом аспекте данная категория близка по содержанию понятию – субъектность. Так как одна из специфических форм проявления личностного потенциала — это проблематика преодоления личностью неблагоприятных условий ее развития. Существуют заведомо неблагоприятные условия для формирования личности, они могут действительно роковым образом влиять на развитие, но их влияние может быть и преодолено, опосредовано, прямая связь разорвана за счет введения в эту систему факторов дополнительных измерений, прежде всего самодетерминации на основе личностного потенциала. Что определяет способ самореализации личности как субъекта саморазвития.

Научная проблема, на решение которой было направлено настоящее исследование состоит в выявлении социально-когнитивных оснований актуализации разных способов самореализации личности в посттравматической ситуации и в условиях выбора личностью альтернатив поведения, моделирующих ситуацию подчинения авторитету.

Исследование было проведено на выборке респондентов, имеющих травматический опыт (травма позвоночника) – 70 человек и 74 респондента (студенты вуза в возрасте от 17 до 21 года), которые были разделены на две равные группы, с низкой (группа I) и высокой (группа II) степенью выраженности подчиняемости (на основе зафиксированной субъективной оценки). В лабораторном эксперименте приняли участие 30 человек.

Использовались следующие диагностические методы для первого этапа: гражданский вариант «Миссисипской шкалы» для оценки посттравматических реакций; «Шкала депрессии» А. Бека; «Шкала базисных убеждений» Р. Янофф-Бульман в адаптации М. А. Падун и А.В. Котельниковой; «Опросник образа собственного тела» О.А. Скугаревского и С.В. Сивухи; «Опросник посттравматического роста личности» Р. Тэдеша и Л. Кэлхоуна в адаптации М.Ш. Магомед-Эминова.

Для второго этапа: опросник для выявления уровня субъективного контроля Дж. Роттера в адаптации Е. Ф. Бажина, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинда; опросник «FIRO-V» В. Шутца в адаптации А.А. Рукавишниковой; опросник социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной; опросник для диагностики межличностных отношений Т. Лири в адаптации Л. Н. Собчик; «Пятифакторный опросник личности» (5PFQ), в адаптации А.Б. Хромова. Применялась модель лабораторного эксперимента. Полученные в ходе исследования данные обрабатывались с помощью программы StatisticalPackagefortheSocialSciences (ver. 23), при этом использовался U-критерий Манна – Уитни, корреляционный анализ.

Исследуя взаимосвязь социально-когнитивных характеристик личности и способа самореализации у респондентов с травмой позвоночника было обнаружено, что допущение о справедливости окружающего мира взаимосвязано со всеми областями посттравматического роста: «новые возможности» (,337; $p < 0,01$), «отношение к другим» (,453; $p < 0,01$), «сила личности» (,258; $p < 0,05$), «духовные изменения» (,427; $p < 0,01$), «повышение ценности жизни» (,381; $p < 0,01$), тогда как допущение о доброжелательности окружающего мира не показало связи ни с одной областью роста. Базисное допущение о доброжелательности окружающего мира не выявило связи с посттравматическим ростом, но показало сильные обратные связи с посттравматическим стрессом (-,524; $p < 0,01$), депрессией (-,281; $p < 0,05$) и неудовлетворенностью образом тела (-,396; $p < 0,01$). Базисные допущения о контроле (,346; $p < 0,01$), удаче (,346; $p < 0,01$) и позитивном «образе-Я» (,249; $p < 0,01$) значимо взаимосвязаны с посттравматическим ростом, и отрицательно связаны с депрессией (,346; $p < 0,01$, 0,346; $p < 0,01$ и ,249; $p < 0,01$ соответственно). Базисные допущения об удаче, контроле и «образе-Я» выявили статистически значимые прямые корреляции с двумя областями роста – «силой личности» (,274; $p < 0,05$, 0,344; $p < 0,01$ и 0,323; $p < 0,01$ соответственно) и «новыми возможностями» (,436; $p < 0,01$, 0,271; $p < 0,05$ и 0,260; $p < 0,05$ соответственно) (эмпирические данные аспирантки Толкачевой О.Н.) [7]. Выявленные взаимосвязи указывают на систему представлений личности как основания посттравматического роста личности. События приобретают психотравмирующий статус в соответствии с теми значениями и смыслами, которые переживающие травму индивиды и окружающие их люди приписывают данным событиям и их последствиям. Позитивные базисные допущения о собственной личности способствуют посттравматическому росту на протяжении всех посттравматических периодов. Допущение о доброжелательности окружающего мира способствует посттравматическому росту личности в ранних периодах посредством редукции деструктивных аспектов травмы, что позитивно отражается на самоотношении пострадавших. Допущение о справедливости окружающего мира способствует посттравматическому росту на протяжении всех периодов после травмы, но наибольшую активность имеет в институциональном и пост-институциональном периодах, что говорит о неравномерности и нелинейности актуализации разных способов самореализации личности. Таким образом, у респондентов на разных этапах переживания посттравматического опыта обнаруживается три разных способа самореализации: ситуативно-адаптивный, позволяющий на основе наличия базисных допущений о доброжелательности окружающего мира и редукции депрессивных тенденций осуществлять оптимальную для первых этапов после травмы адаптацию; созидательно-преобразующий, когда наличие базисного допущения о справедливости окружающего мира, а также о возможности контроля событий, удаче и позитивном «образе-Я» создают основу для стабилизации самоотношения и как следствие — посттравматического роста на протяжении всех этапов после травмы и позволяют сформировать новую социальную и личностную идентичность; ситуативно-дезадаптивный связанный с отсутствием возможности осуществления посттравматического роста, преобладанием депрессивных форм реагирования на стресс, отказ от социальной активности, потеря привычной социальной идентичности и не возможность создания новой.

На втором этапе при сравнении социально-когнитивных характеристик респондентов с разной степенью выраженности представлений о себе как подчиняемом человеке было выявлено, что студенты не склонные к подчинению имеют более высокий уровень интернального локуса контроля, желание контролировать окружающих людей, оказывать на них влияние и брать на себя ответственность, связанную с ведущей ролью в группе, они ориентированы на результат деятельности, труд, свободу и осуществление властных полномочий. При этом молодые люди с низкой степенью выраженности подчиняемости, оказавшись в ситуации подчинения легитимному авторитету, предпочитают выполнять порученное им задание и сохранять запреты авторитетного лица. Мотивами их подчинения служат: затруднение при выборе стратегии поведения в ситуации подчинения, когда

цель выполняемой ими деятельности четко не определена, ранее данное ими согласие на участие в мероприятии, нежелание вступать в конфликт с авторитетом. Что говорит о наличии ситуативно-адаптивного способа самореализации. Для студентов склонных (по их собственной оценке) к подчинению, напротив характерно проявление требуемого от социума поведения, ориентация на процесс при реализации различных видов деятельности, альтруистическая ориентация, но при этом, нежелание проявлять инициативу при вступлении в межличностное взаимодействие. Для этих молодых людей характерно то, что в моделируемых условиях подчинения легитимному авторитету они также сохраняют запреты и выполняют порученное им задание. При этом мотивом их подчинения является выполнение указания авторитетного лица и согласие с правилами ситуации подчинения. Они склонны к достижению агентного состояния при возникновении психологического давления в ситуации подчинения авторитету (эмпирические данные аспиранта Князева Е.Б.). То есть, они демонстрируют также ситуативно-адаптивный способ самореализации, но мера субъектности при реализации адаптации – разная. Наличие одинакового способа самореализации при разных представлениях о себе как подчиняемой/неподчиняемой личности в студенческом возрасте объясняется особенностями данного возрастного периода и актуализацией, прежде всего стремления к оптимальной адаптации и как следствие самореализации в ситуации обучения.

Таким образом, проведенные исследования позволяют говорить о том, что система представлений о себе, ситуации, в которой осуществляется самореализация личности (ситуация переживания посттравматического опыта; ситуация подчинения/неподчинения авторитету), базисные допущения об окружающем мире создают условия для актуализации разных способов самореализации личности, с разной степенью проявления ее субъектности. Система этих представлений детерминирует неравномерность и нелинейность процесса саморазвития, сочетания конструктивных и деструктивных (преобладание депрессивных тенденций в ситуации переживания травмы или некритическое подчинение легитимному авторитету) на каждом этапе личностного роста и созревания. Задача психологической поддержки, обеспечивающей посттравматический рост или развитие созидательной субъектности личности заключается в своевременной профессиональной оценке социально-когнитивных характеристик личности с учетом способа самореализации личности и сформированности когнитивно-личностной компетентности, заключающейся в овладении навыками рефлексии социальных воздействий и наличием системы конструктивных, созидательных убеждений и личностных смыслов.

Библиографический список:

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1999. 720 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980.-336 с.
3. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 5-11.
4. Дерябо С.Д. Феномен субъектификации природных объектов: Автореф. дис... д-ра психол наук. М., 2002. 40 с.
5. Белых Т.В. Психологические закономерности динамики субъектных свойств в структуре индивидуальности. М.: Илекса; Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 2003. 328 с.
6. Леонтьев Д.А. Личностное в личности. Личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Вып. 1 / под ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С. 56-65.
7. Толкачева О. Н. Базисные убеждения, посттравматический стресс и посттравматический рост после травмы позвоночника // Известия Саратовского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. Вып. 3. Т. 16. 2016. С. 326-329.

**КРОССКУЛЬТУРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ БАЗИСНЫХ УБЕЖДЕНИЙ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ В РОССИИ И ГЕРМАНИИ**

Беляева Татьяна Борисовна,

доцент кафедры психологии,
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого,
Великий Новгород, Россия,
tatjana_belyaeva@mail.ru

Кеппель Марина Владимировна,

магистрант кафедры психологии,
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого,
Великий Новгород, Россия,
marina.koeppel@yandex.ru

Углова Тамара Валентиновна,

доцент кафедры психологии,
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого,
Великий Новгород, Россия,
tomushka_v_u@mail.ru

Цель исследования заключалась в изучении базисных убеждений старшеклассников России и Германии как глобальных, устойчивых представлений о мире и о себе, оказывающих влияние на мышление, эмоции и поведение человека. Гипотеза заключалась в предположении о наличии сходства базисных убеждений школьников в результате возрастной специфики и различий как следствия воспитания в условиях разных культур. Выявлено, что для обеих групп наибольший балл получен по шкале «убеждение относительно собственной ценности», что можно рассматривать как проявление возрастной специфики личности старшеклассников. В то же время выявлены различия. Группа германских школьников показала самый высокий балл по шкале «степень удачи», что можно рассматривать как возможность разрешения трудностей непредсказуемым путем, в том числе с помощью везения и, как следствие, можно предположить более независимое поведение, отсутствие боязни риска, большую активность, предприимчивость. Российская группа школьников наиболее высокий балл получила по шкале «благосклонность мира», что свидетельствует о вере в то, что мир добр. Можно предполагать более осторожное отношение к своим начинаниям, необходимость заручиться поддержкой со стороны окружения.

Ключевые слова: старшеклассник, базисные убеждения; первичные категории базисных убеждений; благосклонность мира; содержательность (осмысленность) мира; самооценочность.

**CROSS-CULTURAL STUDY OF THE BASIC BELIEFS OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN
RUSSIA AND IN GERMANY**

Belyaeva Tatyana Borisovna,
Yaroslav the-Wise Novgorod State University,
Velikiy Novgorod, Russia,
tatjana_belyaeva@mail.ru

Kyoppel' Marina Vladimirovna,
Yaroslav-the-Wise Novgorod State University,
Velikiy Novgorod, Russia,
marina.koeppel@yandex.ru

Uglova Tamara Valentinovna,
Yaroslav-the-Wise Novgorod State University,
Velikiy Novgorod, Russia,
tomushka_v_u@mail.ru

The aim of the research was to study basic beliefs of high school students in Russia and in Germany as their global, firm ideas about the world and themselves, affecting thinking, emotions and behaviour. The hypothesis was that there are similarities in basic beliefs caused by the age features and there are differences caused by the peculiarities of education in different cultures. The research showed that both groups obtained the highest score on the scale 'belief about self-worth', which can be regarded as the age-related feature of students' personality. Some differences were revealed, however. The group of German students showed the highest score on the scale 'degree of luck', which can be seen as an opportunity to resolve difficulties in an unpredictable way, including the help of luck and consequently we can assume more independent behaviour, no fear of risk, greater activity and entrepreneurial spirit. The group of Russian students received the highest score on the scale 'favour of peace', demonstrating the belief that the world is good. It is reasonable to assume their more cautious attitude to their endeavours, the need to enlist the support of the milieu.

Keywords: high school student; basic beliefs; primary categories of basic beliefs; the favour of the world; meaningfulness of the world

Кросскультурные исследования в психологии весьма актуальны в настоящее время, так как, с одной стороны, позволяют изучить влияние разных культур на формирование тех или иных психологических особенностей их представителей, с другой стороны, опосредованно позволяют в какой-то мере «измерить» типичные особенности определенной культуры.

Культурологическая точка зрения подчеркивает различия между людьми — поведение, идеи, традиции, которые помогают идентифицировать группу и передаются из поколения в поколение. Огромное разнообразие установок и форм проявления поведения, характерное для каждой культуры, свидетельствует о том, в какой мере мы являемся творениями норм и ролей собственной культуры

Культуры России и Германии отличаются друг от друга нормами, регулирующими экспрессивность и личностное пространство. Культура Германии учит индивидуализму: человек сам несет ответственность за себя, он должен прислушиваться к голосу собственной совести и следовать ему, не изменять самому себе, понимать свою уникальность, удовлетворять свои потребности. Индивидуум, воспитанный в традициях индивидуалистической культуры, представляется деловым, холодным и слишком озабоченным тем, чтобы не потратить зря ни секунды.

Российской культуре исторически был присущ коллективизм, который учил: твоя семья ответственна за всех своих членов, так что важно заботиться о том, чтобы твоя семья могла гордиться тобой. Будь привержен традициям своей культуры. Уважай старших по возрасту и по положению. Стремись к гармонии и никогда никого не критикуй публично. Будь предан своей семье, компании, в которой работаешь, и своей стране. Однако многие ученые отмечают, что в силу социально-политических изменений, перехода к рыночным отношениям, происшедших в последние десятилетия, в России начинают развиваться тенденции индивидуализма.

Как отмечают многие авторы, особенно большое влияние культура общества оказывает влияние на формирование убеждений, ценностей молодежи, которая в силу недостаточной зрелости особенно чувствительна к происходящим социальным процессам [1;2]. Поэтому в настоящее время весьма актуальным является исследование психологических особенностей российской молодежи, выросшей в условиях перехода к рынку, повлекших трансформацию традиционной культуры России.

Базисные убеждения содержат представления о себе и мире в целом, которые позволяют человеку ориентироваться в жизни, они образуют концептуальную систему, которая дает представления о мире и о себе самом. М. А. Падун и А. В. Котельникова считают, что «базисные убеждения можно определить как имплицитные, глобальные, устойчивые представления индивида о мире и о себе, оказывающие влияние на мышление, эмоциональные состояния и поведение человека» [3, с. 98]. Т.В. Углова подчеркивает, что «система базовых убеждений личности включает глубинные представления о доброжелатель-

ности-враждебности окружающего мира, значимости собственного «Я» и др.» [5, с.92].

Американский психолог Ронни Янофф-Бульман отмечает, что базисные убеждения представляют концептуальные системы, так называемые схемы, т.е. находящиеся в связи, организованные структуры знания, которые образуют основание когнитивно-эмоциональной системы. Они — не проекция реальности, но в определенной мере бессознательные процессы познания [6]. По его мнению, одно из базисных ощущений для нормального человека является здоровое чувство безопасности. Оно основано на трех категориях базисных убеждений, составляющих ядро субъективного мира: благосклонность мира; содержательность мира (вера в то, что мир полон смысла) и самооценность (убежденность в ценности собственного Я).

Формирование базисных убеждений осуществляется на основе личного опыта человека. Предпосылки для формирования устойчивых базисных убеждений складываются еще в раннем детстве. В данном возрасте большое значение имеют уклад жизни и традиции семьи, характер взаимоотношений с окружающими. Настоящие базисные убеждения начинают формироваться в подростковом и в юношеском возрасте. Разумеется, это связано с возникновением развитых форм мышления, приобретением относительно широких и глубоких знаний, формированием активной жизненной позиции и мировоззрения [1; 4].

Постановка задачи. Основной задачей исследования было изучение базисных убеждений двух групп испытуемых – старшеклассников России и Германии, так как именно в старшем школьном возрасте происходит развитие ценностей и убеждений личности, которые оказывают определяющее воздействие на направленность личности, ее активную социальную позицию.

Описание исследования. В исследовании приняли участие: 20 российских школьников (7 мальчиков, 13 девочек) и 21 немецкий школьник (9 мальчиков, 12 девочек), в возрасте от 16 до 18 лет. Эмпирическое исследование осуществлялось с помощью методики «Шкала базисных убеждений» Р. Янофф-Бульман в адаптации О. А. Кравцовой [4]. Следует отметить, что методика состоит из 8 шкал (благосклонность мира, доброта людей, справедливость мира, контролируемость мира, случайность как принцип распределения происходящих событий, ценность собственного Я, степень самоконтроля, степень удачи или везения), на основе которых вычисляются значения трех факторов – первичные категории убеждений, которые могут оцениваться как три обобщенных направления отношений:

1. Общее отношение к благосклонности окружающего мира (включает шкалы «благосклонность мира» и «доброта людей»).

2. Общее отношение к осмысленности мира, т.е. контролируемости и справедливости событий (включает «справедливость мира», «контролируемость мира» и «случайность»).

3. Убеждение относительно собственной ценности, способности управления событиями и везения (включает «ценность «Я», «самоконтроль» и «везение»).

По результатам диагностики подсчитывались средние баллы для каждой группы.

Обсуждение результатов.

Результаты тестирования германских старшеклассников показали следующее: самый высокий балл получен по шкале «степень удачи» (368 баллов), что характеризуется как возможность разрешения трудностей непредсказуемым путем, который мы называем везением. Далее 347 баллов — по шкале «ценность собственного «Я», 341 — «степень самоконтроля», 308 баллов — «контролируемость мира», по «шкале случайность происходящего» — 305 баллов, «доброта людей» — 295, «благосклонность мира» — 293 балла.

Результаты первичных категорий убеждений у старшеклассников Германии показали, что наибольший балл группа набрала по фактору «убеждение относительно собственной ценности» — 346,6 баллов, что характеризуется, как убеждение в ценности собственного «Я» (Я хороший человек, я правильно себя веду и я удачлив). Показатели остальных факторов примерно на одинаковом уровне, «общее отношение к благосклонности окру-

жающего мира» (294 балла) и «общее отношение к осмысленности мира» (290,8 баллов).

Результаты тестирования российских старшеклассников показали, что самый высокий балл набран по шкале «благосклонность мира» (339 баллов), что свидетельствует о доброжелательности, вере в отличный результат и удачу в большей мере, чем в негативный результат и неудачу. Для них типична вера в то, что в мире больше добра, чем зла. Результаты по остальным шкалам: «контролируемость мира» – 332 балла, «степень самоконтроля (контроля над происходящими событиями)» — 331, «ценность собственного «Я»» — 325, «справедливость мира» – 315, «степень удачи, или везения» – 308, «случайность как принцип распределения происходящих событий» — 304, «доброта людей» — 293 балла.

Результаты первичных категорий базисных убеждений показали, что самый высокий балл получен по фактору «убеждение относительно собственной ценности» — 320,6. Данный показатель говорит о наличии убеждений в ценности собственного «Я» (Я хороший человек, я правильно себя веду и я удачлив). По остальным факторам группа набрала меньшее количество баллов «общее отношение к благосклонности окружающего мира» — 311,5 и «общее отношение к осмысленности мира» — 300,4 балла.

В ходе эмпирического исследования выявлена противоречивая тенденция: с одной стороны, наблюдается наличие культурной близости и сходство базисных установок у российских и германских школьников. Обнаружено сходство по первичным категориям убеждений: самый высокий балл в обеих группах получен по фактору «убеждение относительно собственной ценности». Можно сделать вывод, что для обеих групп старшеклассников значима ценность собственного «Я», принятие себя такими, какие они есть, со всеми объективно значимыми достоинствами и недостатками без самоосуждения. Молодые люди хорошо владеют собой, определяют собственную судьбу, принимают ответственность за свои действия и чувства. Это характеризует их, как самостоятельных, уверенных в себе, способных принимать сознательные решения в отношении себя, несмотря на окружающее влияние. С нашей точки зрения, это сходство скорее обусловлено возрастными психологическими особенностями, так как известно, что это возраст активного становления Я.

С другой стороны, выявлены и противоречивые тенденции по отдельным шкалам. Например, у немецких старшеклассников самый высокий балл получен по шкале «степень удачи», что характеризует группу испытуемых, как способную разрешить трудности непредсказуемым путем, с расчетом на везение. Это можно расценивать как позитивный, оптимистический взгляд на вещи. Следствием таких убеждений можно считать тенденцию полагаться на удачу в любом начинании, не бояться рисковать, что приводит к более смелой реализации различных идей. Возможно, эта тенденция является отголоском культуры индивидуализма, характерной для западных стран.

Для группы российских старшеклассников наиболее высокий балл получен по шкале «благосклонность мира», что свидетельствует о вере в то, что мир добр. С одной стороны, это убеждение наводит на позитивные мысли, но с другой стороны, эту тенденцию можно расценивать как проявление некоторой неуверенности, стремление надеяться на чью-то поддержку, помощь, доброе отношение. И не есть ли это остаточные проявления уходящей коллективистической культуры, которая еще сохранилась в менталитете родителей и прародителей?

Безусловно, высказанные предположения нуждаются в дальнейшей эмпирической проверке.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить как общие возрастные закономерности, так и специфические психологические особенности базисных убеждений старшеклассников, обусловленные культурными различиями, что вносит определенный вклад в изучение менталитета российской и германской молодежи.

Библиографический список

1. Вартанова И. И. Личность старшеклассника. Мотивация и система ценностей. Вопросы психологии. 2012. №3. С. 3-11.
2. Голубева Е. В. Моральное сознание учащихся молодежи: структура, динамика, типология. Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции. Одесса: Черноморье, 2011. С. 54-60.
3. Падун М. А., Котельникова А. В. Модификация методики исследования базисных убеждений личности Р. Янофф-Бульман // Психологический журнал. 2008. Т. 29. №4. С. 98-106.
4. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. М.: Педагогика-Пресс, 1997. 440 с.
5. Углова Т. В. Субъективные предпосылки удовлетворенности жизнью в период взрослости // ВестникНовГУ. 2013. № 74. Т.2. С. 91-94.
6. Janoff-Bulman, R. Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma: New York, NY, US: Free Press, 1992.

УДК: 159.9

СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ РАБОТНИКОВ ПОЛИКЛИНИКИ

Борисова Ирина Вадимовна,

кандидат психологических наук, доцент,
кафедра общей и профессиональной психологии,
Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского,
Брянск, Россия,
Irmarmor1@yandex.ru

Королевская Софья Валерьевна,

студент,
Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского,
Брянск, Россия,
miss.korolewskaya2017@yandex.ru

В статье приведены результаты эмпирического исследования совладающего поведения работников поликлиники. В исследовании приняли участие врачи, медицинские сестры и работники без медицинского образования поликлиники для взрослых города Удачного, Республики Саха-Якутии, Мирнинского района. Исследование проводилось с помощью методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (С. Норман, Д. Ф. Эндлер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер, адаптированный вариант Т. А. Крюковой) и методики «Способы совладающего поведения» (Р. Лазарус, адаптированный вариант Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк, М. С. Замышляевой). Статистическая обработка результатов исследования осуществлялась с помощью критерия корреляции Спирмена (rs). Расчеты производились через компьютерную программу SPSS версия 22. Выявлена специфика взаимосвязей стратегий совладающего поведения для врачей, медицинских сестер и сотрудников без медицинского образования.

Ключевые слова: совладающее поведение, работники поликлиники, врачи, медицинские сестры, работники без медицинского образования.

COPING BEHAVIOR OF POLYCLINIC WORKERS

Borisova I. V.,
Bryansk State University,
Bryansk, Russia,
Irmabor1@yandex.ru
Korolevskaya Sophia V.,
Bryansk State University
Bryansk, Russia,
miss.korolevskaya2017@yandex.ru

The article presents the results of an empirical study of the coping behavior of employees of a polyclinic. The study involved physicians, nurses, workers without medical education in the polyclinic for adults in the city of Udachny, the Republic of Sakha-Yakutia, and the Mirny District. The study was conducted with the help of the technique "Coping behavior in stressful situations" (S. Norman, D. F. Endler, D. A. James, M. M. I. Parker, adapted version of T. A. Kryukova) and the methods "Methods of coping behavior" (R. Lazarus, adapted version of T. L. Kryukova, E. V. Kuftyak, M. S. Zamyshlyayeva). Statistical processing of the results of the study was carried out using the Spearman correlation criterion (r_s). The calculations were made through the computer program SPSS version 22. The specificity of the interrelationships of coping strategies for physicians, nurses and employees without medical education was revealed.

Keywords: coping behavior, polyclinic workers, doctors, nurses, workers without medical education.

В профессиональной деятельности работников поликлиники возникает большое количество трудных стрессовых ситуаций и от того как сотрудники справляются с ними зависит эмоциональное самочувствие и психическое здоровье и самих работников поликлиники и их пациентов.

Проблемы совладающего поведения личности в трудных стрессовых ситуациях освещены в работах зарубежных и отечественных психологов и в настоящее время интерес к ним не ослабевает [1, 2, 3, 4 и др.].

Под совладающим поведением будем понимать «целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту справиться с трудной жизненной ситуацией (или стрессором) способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, — через осознанные стратегии действия» [3, с. 93].

Совладающее поведение медицинских работников изучалось в работах В. И. Кашницкого [5], А. В. Мокеровой, В. Л. Перченко [6], Н. А. Сироты, М. А. Ярославская [7] и др.

В. И. Кашницкий изучал особенности совладающего поведения медсестер разных отделений больницы и не выявил значимых различий [5].

А. В. Мокерова, В. Л. Перченко изучали особенности защитно-совладающего поведения врачей и медицинских сестер и установили, статистически значимые различия между врачами и медсестрами в использовании эмоционального совладания со стрессом [6].

Н. А. Сирота Н.А., М. А. Ярославская изучали совладающее поведение медицинских и социальных работников и установили, что имеются особенности в проявлении стратегий совладающего поведения у медицинских работников [7].

Вместе с тем, изучение совладающего поведения работников поликлиники является актуальной значимой, но малоизученной проблемой на современном этапе развития общества.

Цель настоящего исследования состояла в изучении совладающего поведения работников поликлиники.

Гипотеза исследования заключалась в предположении о том, что системы совладающего поведения врачей, медсестер и работников без медицинского образования имеют специфические связи между стратегиями поведения в трудных стрессовых ситуациях.

В исследовании приняли участие 37 работников поликлиники для взрослых города Удачного, Республики Саха-Якутии, Мирнинского района, из них 10 врачей, 20 медсестер и 7 работников без медицинского образования, в возрасте от 25 до 65 лет (средний возраст 44 года).

Для достижения цели исследования и проверки выдвинутой гипотезы использовались методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (С. Норман, Д. Ф. Эндлер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер, адаптированный вариант Т. А. Крюковой) и методика «Способы совладающего поведения» (Р. Лазарус, адаптированный вариант Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк, М. С. Замышляевой). Статистическая обработка результатов исследования осуществлялась с помощью критерия корреляции Спирмена (r_s). Расчеты производились через компьютерную программу SPSS версия 22.

В ходе проведенного исследования выявлены значимые корреляции между стратегиями совладающего поведения у разных групп медицинских работников.

В группе врачей установлена прямая связь между эмоционально ориентированным копингом и самоконтролем ($r_s = 0,828$; $p \leq 0,01$). Чем выше эмоционально ориентированный копинг, тем выше самоконтроль. Если врач склонен фокусироваться на эмоциях в трудных стрессовых ситуациях, то ему приходится прикладывать усилия по регулированию своих действий и чувств.

В группе медицинских сестер обнаружена прямая связь между копингом ориентированным на избегание и поиском социальной поддержки ($r_s = 0,528$; $p \leq 0,05$), социальным отвлечением и поиском социальной поддержки ($r_s = 0,512$; $p \leq 0,05$), эмоционально ориентированным копингом и принятием ответственности ($r_s = 0,512$; $p \leq 0,05$). Чем выше копинг ориентированный на избегание, тем выше социальная поддержка, чем выше социальное отвлечение, тем выше социальная поддержка. В трудных стрессовых ситуациях медицинские сестры через уход от возникших проблем, который выражается, прежде всего, в социальном отвлечении получают поддержку от других людей. Чем выше эмоционально ориентированный копинг медицинских сестер, тем выше у них принятие ответственности. Полученные данные с нашей точки зрения свидетельствуют о том, что в трудной стрессовой ситуации, даже если медицинские сестры дают выход своим негативным эмоциям, но при этом они принимают на себя ответственность за то, что происходит.

В группе медицинских сестер установлена также обратная связь между социальным отвлечением и поиском решения проблемы ($r_s = -0,596$; $p \leq 0,01$), копингом ориентированным на избегание и поиском решения проблемы ($r_s = -0,523$; $p \leq 0,05$). Чем выше социальное отвлечение медицинских сестер, тем ниже у них поиск решения проблемы и чем выше копинг ориентированный на избегание медицинских сестер, тем ниже у них поиск решения проблемы. Стремление к общению и отвлечению в трудных стрессовых ситуациях медицинских сестер не способствует приложению усилий для поиска решения проблемы.

В группе работников поликлиники без медицинского образования обнаружена прямая связь между социальным отвлечением и конфронтативным копингом ($r_s = 0,796$; $p \leq 0,05$), социальным отвлечением и дистанцированием ($r_s = 0,925$; $p \leq 0,01$), эмоционально ориентированным копингом и бегством-избеганием ($r_s = 0,927$; $p \leq 0,01$). Чем выше в этой группе социальное отвлечение, тем выше конфронтативный копинг и дистанцирование и чем выше эмоционально ориентированный копинг, тем выше бегство-избегание. В трудных стрессовых ситуациях общение работников поликлиники без медицинского образования связано с агрессивными усилиями по изменению ситуации и желанием отстраниться от ситуации. Эмоции данных работников в критических ситуациях коррелируют с пассивными неадекватными способами реагирования на ситуацию.

В ходе проведенного исследования выдвинутая гипотеза полностью подтвердилась.

Полученные данные согласуются с результатами исследования А. В. Мокеровой, В. Л. Перченко, в котором тоже были выявлены особенности в совладающем поведении врачей и медицинских сестер [6].

В результате анализа полученных результатов сделаны следующие выводы. Врачи, склонные фокусироваться на эмоциях, умеют прикладывать усилия по регулированию своих действий и чувств в трудных стрессовых ситуациях.

Медицинские сестры снимают напряжение и сохраняют самооценку в трудных стрессовых ситуациях через социальную поддержку, связанную с избеганием и социальным отвлечением. Даже в тех случаях, когда медицинские сестры справляются с критическими ситуациями через фокусирование на эмоциях, они берут на себя ответственность за происходящее. Социальное отвлечение медицинских сестер в трудных стрессовых ситуациях не способствует поиску решения проблемы.

У работников поликлиники без медицинского образования социальное отвлечение связано с конфронтацией и дистанцированием в трудной стрессовой ситуации. Если медицинские сестры через эмоции в трудных стрессовых ситуациях принимают ответственность на себя, то работники поликлиники через эмоции избегают ответственности.

Полученные в исследовании данные могут быть использованы для психологической помощи работникам поликлиники, направленной на выработку адекватных сознательных способов совладания с трудными стрессовыми ситуациями.

Библиографический список

1. Folkman S., Lazarus R.S. Coping as a mediator of emotion // Journal of Personal and Social Psychology. 1998. Vol. 54. P. 466–475.
2. Plutchik R, Kellerman H., Conte H.R. A structural theory of ego defenses and emotions. In C.E.Izard (Ed.), Emotions in personality and psychopathology. N.Y. Plenum, 1979. p.229–257.
3. Крюкова Т. Л. Человек как субъект совладающего поведения // Психологический журнал. 2008. Том 29. № 2. С. 88–95.
4. Ялтонский В.М., Сирота Н.А. Психология совладающего поведения: развитие, достижения, проблемы, перспективы / Под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко // Совладающее поведение: современное состояние и перспективы. М.: Институт психологии РАН, 2008. С. 21–54.
5. Кашницкий В.И. Стресс, выгорание и копинг в профессиональной деятельности медицинских сестер // Материалы III Международной научно-практической конференции Кострома, 26 – 28 сентября 2013 г. Т. 2. С. 97–98.
6. Мокерова А. В., Перченко В. Л. Особенности защитно-совладающего поведения врачей и медицинских сестер // Международный научный журнал «Символ науки». № 4. 2016. С. 172–175.
7. Сирота Н.А., Ярославская М.А. Психологические особенности адаптации медицинских и социальных работников в проблемных ситуациях. [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2010. № 2. URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 18.07.2017 г).

УДК 378. 048

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ РАВНОВЕСИЕ В ПРОСТРАНСТВЕ ПОЛИЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Буланкина Надежда Ефимовна,

доктор философских наук, кандидат педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой гуманитарного образования, профессор НИПКИПРО,
Новосибирский институт повышения квалификации и
переподготовки работников образования,
Новосибирск, Россия,
NEBN@yandex.ru

В статье предпринята попытка представить тезис, согласно которому в процессе преподавания языков, иностранных и родного, необходимо обратить внимание на возможности более адекватного сегодняшней ситуации использования наработанного в области психологии личности и общения. В первой части представленного исследования предлагаются для обсуждения некоторые предварительные материалы относительно корреляции методологической компетенции педагога и психологического равновесия в пространстве полиязыкового образования, прописано проблемное поле для дальнейшего исследования. Во второй части статьи намечаются перспективы практического использования развивающей модели в системе институтов повышения квалификации работников образования.

Ключевые слова: психологическое равновесие, методологическая компетенция, коммуникативная парадигма

PSYCHOLOGICAL BALANCE OF SURROUNDING MATTER OF THE POLYLINGUAL EDUCATIONAL SPACE: PROBLEMS AND PERSPECTIVES

Bulankina N. E.,

Doctor of Philosophy, Ph.D. in Pedagogics, Associate Professor, Head of the Department of Humanities Education, Novosibirsk Institute of Professional Skills,

Improvement & Vocational Retraining of Education Workers

Novosibirsk, Russia,

NEBN@ yandex.ru

The main aim of this research paper is to argue that in the teaching of languages, both foreign and native, opportunities should be sought out for more extensive and integrated study of the psychology of personalities and communication than is commonly the case at present. Discussed some preliminary results of a short-term study on the correlation between the methodological competence of a pedagogue and the psychological balance of surrounding matter of the polylingual educational space, and argued the perspectives for practical usage of the development-based model in application to educational programmes in the framework of In-Service Institutes for Upgrading Educational Workers.

Keywords: psychological balance, methodological competence, communicative paradigm

Normalising psychological understanding at each stage of the educational process in the classroom is a goal for all of us, and for the educators, first and foremost. Current studies, reflected in the results of thorough investigations of the above problems of modern vocational education (Andreeva, 2015, Filonov, 2013, Galaktionova, Kazakova, etc. 2017, Kartashova, Isaev, 2016, Krupnov, Novikova, Vorobyeva, 2016, Sinenko, Kondratenko, Bulankina, 2017, Vorobyeva, Novikova, Shlyakhta, 2015), show that the motivation of the choice, the clarification of the significance degree of the field of study at a particular stage of learning and future life plans, and PB of both the society and school as a social and culture phenomenon there, should be the priority of our attention. Additionally, monitoring of the results of education at regional and federal stages shows that, at School, where each student should receive a visible experience of how to work with fresh information, its sense, and with the sense of varied texts, does not completely fulfill the above tasks, and the methodological competence of a pedagogue is far from being effective (Krupnov, Kozhukhova, Vorobyeva, 2017, Sinenko, Kondratenko, Bulankina, 2017), and there are some other crucial locuses of our education, i.e. ‘novel illiteracy’ connected with reading, written and book culture problems, although we have to rely on written and book culture (Kyuchukov, 2017, McAvinia, Oliver, 2002, Noftle, Robins, 2007), wherein texts have their own unique internal structure because the latter has a strong meaningful base and resists the primitive interpretation of the underdeveloped person (Ivanov, 2015).

PB Methodology/Programme Structure

This research studied the concept of the methodological competence of a pedagogue which suggests both psychological and communicative competence of a personality. The specific focus was put onto the psychological balance of the educational space in the classroom, and the impact of PB on each of the participants of the teaching process. We used an opinion poll to study the

perception of the teachers' professional identity in the framework of the author's upgrading educational programme on the subject of 'Development Education in light of Communicative Language Teaching' at Novosibirsk Institute of Professional Skills Improvement & Vocational Retraining of Education Workers (In-service Institute for Upgrading Teachers). A semi-analytical method for understanding the eccentricity distribution of teachers' view-points on their cultural mission in education, and on the importance and existing means of the psychological balance of the participants in the sphere of a teacher's priorities and preferences, is presented in this section.

Following the above approach for revealing and highlighting the pros and cons, we explore the deficiencies of the teachers' knowledge after university education. Our short-term research of the problem under discussion was carried out on seven groups of 30 students each, all in all, 210 teachers who majored in 'Pedagogical education: Filology, Foreign languages'. They were to choose from several options which consisted of: answering 10 questions of prior importance before providing the programme, interviews, tests, participant observations and content-analysis of the students' texts, these were as tools for acquiring the necessary information to fulfill the main aim of this study to the fullest on the most problematic locuses of the teachers' filological and psychological education.

This research showed us how to determine the resultant eccentricity analytically in the presence of both the results of self-education of a pedagogue and the efficacy of previous topical refresher courses/educational professional programmes for upgrading secondary school teachers in other institutions, paving the way for understanding the environment of detected black holes in their language and communicative culture in terms of the methodological competence of a modern educator. There were presented to the teachers of our Refresher Courses a list of the ten questions to get to know their preferences in their professional choice. In this section a number of teaching strategies are proposed. They have no special claim to originality; language teachers probably recognise them. The list of the ten questions presented for the teachers to answer and to be discussed were in the focus of our attention through the whole investigation. They are the following:

1. What do the terms mean:
 - a) psychological balance.....
 - b) psychological competence.....,
 - c) communicative competence.....
2. What does psychological climate in the classroom mean for you?
3. What prevents you from stabilising the psychological climate in the classroom?
4. Name 10 speech tabus for a teacher.....
5. Name speech tabus which you noticed while participating in observation in the classroom of your colleagues.....
6. Which communicative strategies and speech patterns do you use in the classroom?
7. Which communicative strategies and speech patterns would you like to use in the classroom for effective communication?
8. Which speech tabus do you use in the classroom but would you like to get rid of?
9. Which of the books on the problem of psychology of personality and communication have you read recently?
10. Which of the books on the problem of communicative teaching have you read recently?

Discussion of the results. It has been found that, to achieve success the students of RC (Refresher Courses for pedagogues) need a 'real deal' with extra and fresh information from a wide range of knowledge in psychology of personality and communication. The analyses of the answers showed that 95% of the teachers had difficulty in answering questions ## 1, 2, 3, 6, 7; nobody could answer questions ##8, 9 and 10. And 5% of the answers to questions ##4 and 5 may be qualified as the teachers only started thinking about them at the moment of reading them. Their answers during our interviews and the participant observation proved the previous statement that the above questions are not in the focus of the teachers' attention, and were not in the sphere of a teacher's priorities and preferences before. The reasons they gave were 'no time to

think of the matter', 'there was no need for them because we pay attention to what is presented to us in the textbooks of the languages we teach', 'nobody has made us think of this phenomenon before'.

Thus, we come to the conclusion that the vocational projects and professional programmes for upgrading modern teachers should be focused on the variables of the languages of education (a word, gesture, facial expressions, languages of different disciplines, e.g. the Humanities and the Sciences, visual language information, the language of the author of the text in the textbook, the language, both verbal and non-verbal, communicative strategies and tactics of a teacher, etc.) because they could be of great use as necessary cultural means and efficient tools for the self-realisation of each participant of the educational process, to the fullest in terms of creating favourable conditions for PB. After the above stage of the research the author of the article tries to generalise the humanistic concept of poly-lingual educational space to situations based on a professional discourse where the psychological balance concept is considered to be of primary importance in the presence of the world psychological imbalance.

Conclusion

- Coupled with the author's previous theoretical work on humanistic approach towards the polylingual education, for example, (Bulankina, 2015, 2016, 2017), this research is a kind of adaption of the basics of the author's philosophical and methodological vision of the current situation of the university and upgrading professional education to the idea of psychological balance of a personality in the polycultural space.

- The selection of PB as an independent of theoretical concept of philosophical and pedagogical essence and a stand-alone element of cultural identity and integrity of a personality in the polyphony of the educational space, built on the principles of interdisciplinary approach to the educational environment, allowed us to determine and also formulate the corpus of development tasks for the formation and manifestation of a national (natural linguistic) identity, social identity and professional choice for life as fruitful results of CSD, which were under the author's thorough investigation this year in light of PB (Bulankina, Peter, 2017, Bulankina, 2017a, Bulankina, 2016b, Sinenko, Kondratenko, Bulankina, 2017), and to use them (the tasks) in RC for a pedagogue.

- Although the results in culture-centered practices were presented in our previous works in the professional journal INOSTRANNYE YAZYKI.PROSVESHENJE, 2017 (see: <http://iyazyki.prosv.ru/2017/06/7; 21/>)<http://iyazyki.prosv.ru/2017/08/08/>, they (the tasks) need more time for consideration and investigation. By the same token, the exercises from the programme's textbooks, a special corpus of development tasks (CDT) adapted to the author's professional educational programme (PED), were used to direct the students of experimental group (of 100 persons) toward hitherto neglected or rare issues for study, and to provide them with a clear and thorough view on the subject connected with the problem of the psychological competence of a pedagogue, i.e. psychological balance of a personality.

- As for the context of culture-oriented approach to technologies and content of pedagogical realia of modern education, they were in the focus of the author's educational programme. Dialogue, the basics for the subject's content which is dialogical in its essence, and is introduced via variables of learning situations, both semantic and role-playing, is the place where the formation of the communicative personality, aspiration of development priorities and dominant convergent thinking should stimulate teachers to learn different aspects of the subject's content, to discuss them together with the students, and to take into consideration their ideas and opinions concerning instructional enhancements in the traditional classroom, where the distrust of the students' intellect, capabilities and abilities has to be neutralised. Besides, the growth of individual freedom can be achieved only in the space of polylingual culture as an important factor for the growth of intellectual, social and professional development of a personality.

- According to the suggested strategy, the problem of professional-communicative discourse is considered to be the cornerstone of comprehension of the Humanities and the Sciences, which takes place in the process of a dialogue.

References

1. Andreeva, Y.Y. (2015). Pedagogy of success: the development of technology for the development of optimism in educational cooperation. *Psychology of education in a multicultural space*, 30 (2), 102-114. (In Russ.)
2. Bulankina, N.E., Peter, S. (2017). Cultural Self-Determination of a Personality in Polylingual Educational Environment: Methodology, Theory, Practical usage. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 14 (3), 282-289. DOI 10.22363/2313-1683-2017-14-3 (In Engl.)
3. Bulankina, N.E. (2017a). Cultural self-determination as a process of language self-actualisation in a polycultural educational environment: methodology and technology. *Psychology of education in a multicultural space*, 38 (2), 82-88. (In Engl.)
4. Bulankina, N.E. (2016b). Humanistic realia of modern age: culture-centered practices in the system of further vocational education for teachers. *News-bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences*, (4), 38-46. (In Engl.)
5. Ivanov, M.V. (2015). Metatext and Explosion era. *Psychology of education in a multicultural space*, 17(1), 34-40. (In Russ.)
6. Filonov, G.N. (2013). The reflexive potential of social transformations. *Perdagogika*, (7), 43-50. (In Russ.)
7. Galaktionova, T.G., Kazakova, E.I., etc. (2017) *Podgotovka uchitelja ruskogo jasyka i literatury v sisteme vuzovskogo obrazovanja : problemy i perspektivy*. Sbornik nauchnyh statei po itogam Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. 16 May, 2017. Moskva. RAE. 296p
8. Kartashova, V.N., Isaev, E.A. (2016). Cultural Development of Students: Axiological Approach. *Psychology of education in a multicultural space*, 34 (2), 114-119. (In Russ.)
9. Krupnov, A.I., Novikova, I.A., I.A., Vorobyeva, A.A. (2016). On the problem of relation between the System-Functional and The Five-Factor models of personality traits. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*. (2), 45-56. (In Russ.)
10. Krupnov, A.I., Kozhukhova, Yu.V., Vorobyeva, A.A. (2017). Persistence and Academic Achievement in Foreign Language in Natural Sciences Students. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*. 14 (2), 143-154.
11. Kyuchukov H. (2017). Cultural-Ecological Theory and the Language Education of Roma Children. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics* 14 (3), 290-300.
12. McAvinia, C., Oliver, M. (2002). "But my subject's different": a web-based approach to supporting disciplinary lifelong learning skills. *Computers & Education*, (1), 209-220.
13. Noftle, E.E., Robins, R.W. (2007). Personality predictors of academic outcomes: Big Five correlates of GPA and SAT scores. *Journal of Personality and Social Psychology*. 93(1), 116. DOI: 10.1037/0022-3514.93.1.116.
14. Sinenko, V.Ya., Kondratenko, A.P., Bulankina, N.E. (2017). The principle of conceptual interaction in teaching the Humanities and Natural Sciences. *Siberian Teacher*, 4 (113). 13-16. (In Engl.)
15. Vorobyeva, A.A., Novikova, I.A., Shlyakhta, D.A. (2015). Typological Features of Persistence and Academic Achievement in Linguistic Students. *Acmeology*, 3(55), 50-51. (In Russ.)

МЫШЛЕНИЕ ШАХМАТНОГО ЭКСПЕРТА: РЕЗУЛЬТАТЫ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Васюкова Екатерина Евгеньевна,

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник,
факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова;
Москва, Россия,
katevass@yandex.ru

В статье предпринята попытка исследования специфики мышления шахматного эксперта. Выявлены и сравнены процессуальные особенности мышления шахматистов разной квалификации и возраста в задаче выбора лучшего хода. Установлено, что гроссмейстеры стремятся понять, что же происходит, перед тем, как начать планировать свои действия; они основательно и систематически применяют профилактическое мышление; сосредоточено и экономично – сразу добиваются до сути вещей, за считанные секунды осознают тип проблемы и мобилизуют все ресурсы для нахождения оптимального решения; используют логические рассуждения; выносят оценки, основываясь на субъективных критериях; быстро и эффективно адаптируются к изменившимся обстоятельствам – имея знания и навыки, добровольно отходят от нормы, создавая новые схемы и планы игры.

Ключевые слова: мышление, мышление шахматного эксперта, принятие решений

THINKING OF THE CHESS EXPERT: RESULTS, PROBLEMS AND PROSPECTS OF THE RESEARCH

Vasyukova E. E.,
Moscow State University;
Moscow, Russia,
katevass@yandex.ru

A research of specifics of thinking of the chess expert was made in this article. Procedural features of thinking of chess players of different qualification and age in a problem of the choice of the best course are revealed and compared. It is established that grand masters seek to understand what occurs before beginning to plan the actions; they thoroughly and systematically apply preventive thinking; it is concentrated and is economic – at once get to the bottom of things, for only a few seconds realize type of a problem and will mobilize all resources for finding of an optimal solution; use logical reasonings; take out estimates, based on subjective criteria; quickly and effectively adapt to the changed circumstances – having knowledge and skills, voluntarily depart from norm, creating new schemes and plans of a game.

Keywords: thinking, thinking of the chess expert, decision-making

А. М. Матюшкин – яркий представитель отечественной психологии мышления. Его идеи (и идеи его учеников) о роли проблемной ситуации в мышлении и обучении, об условиях возврата к процессу мышления на основе познавательной мотивации, о диалогичности мышления, о роли вопроса в мышлении, об одаренности, профессионализме задавали ориентиры моего научного поиска с 1980-ых.

Цель настоящего исследования – охарактеризовать процесс мышления шахматного эксперта.

Уже первые исследования шахматистов разной квалификации показали, что более квалифицированные шахматисты делают лучшие ходы и лучше запоминают шахматные позиции при их кратковременном предъявлении.

Мохли и Чарнессом [7] проведен мета-анализ исследований, которые измерили эффекты и мастерства в шахматах, и возраста на задачах выбора лучшего хода в шахматных позициях (задача лучшего хода), также как вспоминания шахматных игровых позиций (задача вспоминания). Несмотря на маленькую выборку исследований, авторы обнаружи-

ли, что имеются эффекты возраста и мастерства в обеих задачах: возраст негативно связан с исполнением в обеих задачах, а мастерство позитивно. В задаче лучшего хода обнаружено, что мастерство оказывает доминирующее влияние, в то время как в задаче вспоминания мастерство и возраст оказывают примерно одинаково сильные эффекты. Также найдено, что мастерство наилучшим образом измеряется в задаче лучшего хода. Этот результат согласуется с аргументом, что задача лучшего хода точно повторяет экспертное исполнение (Ericsson&Smith, 1991).

Задача исследования – выявить и сравнить процессуальные особенности мышления шахматистов разной квалификации и возраста в задаче выбора лучшего хода.

Под руководством Н.Чарнесса при нашем участии было осуществлено широкомасштабное исследование отношений между мастерством, возрастом и поиском лучшего хода [8]. В исследовании участвовало 157 шахматистов из России, Германии, Канады и США. Возраст участников был не ниже 18 лет. Средний возраст выборки – 45 лет ($SD = 16$ лет). В равной пропорции были представлены шахматисты промежуточного (рейтинги 1600 – 1899), экспертного (1900 – 2199) и мастерского уровней (2200+). Использовался метод рассуждения вслух при выборе лучшего хода. Материалом послужили 15 миттельшпильных позиций. Качество ходов в каждой позиции оценивалось международным мастером и дополнительно засчитывали ходы как правильные, если выбранный ход соответствовал первому выбору мощной игровой шахматной компьютерной программы Fritz 8.0.

Участникам требовалось рассуждать вслух, пока они решали шахматные проблемы. На каждую проблему давалось 5 минут. Строились проблемно-поведенческие графы для каждой попытки решения проблем (Newell&Simon, 1972). Графы нумеровались в соответствии с эпизодами, маркером каждого из которых служило новое обращение к стартовой позиции после некоторого анализа. Первый ход эпизода назывался базовым. Каждый эпизод имел специфическую глубину в терминах полуходов (два полухода рассматриваются как один шахматный ход). В некоторых эпизодах шахматист мог рассматривать несколько ходов за одну сторону, без ответов оппонента – эти пропуски назывались нулевыми ходами. Нулевые ходы часто указывают на планирование.

Некоторые эпизоды могли иметь множественные конечные веточки, и кроме того «разветвленность» поиска соответствовала делению числа конечных веточек на число эпизодов.

Мы измерили 12 параметров поиска: число уникальных базовых ходов в единицу времени и время поиска, число уникальных и повторенных базовых ходов, уникальных и повторенных других ходов, число эпизодов и конечных веточек, нулевых ходов, максимальную, среднюю глубину и разветвленность.

Рассмотрены бивариантные отношения между рейтингом, возрастом, количеством очков за решение проблем и точностью (ассигасу) и нашими поисковыми статистиками.

Результаты. Наша процедура подбора выборки достигла цели минимизации отношений между возрастом и мастерством, как показано через незначимые корреляции возраста с рейтингом. Не было значимого отношения между возрастом и общим результатом, или возрастом и точностью.

Как предполагалось, рейтинг коррелировал с результатом решения проблем ($r=.53$) и точностью ($r=.48$), указывая, что задача решения проблем схватывает экспертное исполнение.

Показано, что рейтинг значимо сопряжен со всеми параметрами поиска, кроме числа уникальных базовых ходов ($r=.08$) и среднего времени, затраченного на пробу ($r=-.13$). А именно, рейтинг связан с числом уникальных базовых ходов в сек. ($r=.17$), числом повторенных базовых ходов ($r=.41$), уникальных других ходов ($r=.46$), повторенных других ходов ($r=.51$), эпизодов ($r=.34$), конечных веточек ($r=.35$), нулевых ходов ($r=.28$), с максимальной глубиной ($r=.44$), средней глубиной ($r=.36$) и разветвленностью ($r=.19$). Корреляции по абсолютной величине больше, чем .157 и .205 были значимы с $p<.05$ и $p<.01$, соответственно.

С продуктивностью поиска, оцененной международным мастером, значимо связаны повторенные базовые ходы ($r=.36$), уникальные другие ходы ($r=.31$), повторенные другие ходы ($r=.38$), эпизоды ($r=.29$), конечные веточки ($r=.32$), нулевые ходы ($r=.22$), максимальная глубина ($r=.32$), средняя глубина ($r=.27$) и разветвленность ($r=.25$). С продуктивностью, охарактеризованной через совпадение с первым выбором сильной игровой программы, значимо связаны те же параметры, кроме числа нулевых ходов ($r=.15$).

Регрессионный анализ, предсказывающий рейтинг по 10 поисковым статистикам (исключая эпизоды и среднюю глубину), показал, что совместно поисковые статистики объясняют 29% изменений рейтинга. Кроме того, некоторые поисковые статистики (среднее время на пробу, повторенные базовые ходы и максимальная глубина) предсказывали рейтинг независимо от других (везде $p<.05$).

Протестировано предсказание Гобе (1997) о том, что глубина поиска возрастает как степенная функция от мастерства. F-тест для средних квадратичных ошибок был значим для средней глубины, $F(155)=12.02$, $p<.001$, и для максимальной глубины, $F(155)=37.5$, $p<.001$, указывая на высшее соответствие данным. Это произвело следующие уравнения:

$$\text{Средняя глубина} = .008 * \text{Рейтинг} + .789$$

$$\text{Максимальная глубина} = .002 * \text{Рейтинг} + 1.089$$

Чтобы показать, что глубина поиска растет на протяжении распределения рейтинга, мы посчитали корреляцию мастерства и глубины после ограничения выборки шахматистами с рейтингом больше выборочного среднего в 2021 пункт. Рейтинг и максимальная глубина поиска надежно коррелировали, $r(72)=.34$, $p<.01$.

Был проведен анализ главных компонент, чтобы рассмотреть структуру основных компонент поиска для связанных измерений. Анализ основных компонент с промахrotation выявил три компонента, которые могут быть интерпретированы как широта, глубина и скорость поиска, где компоненты широты и глубины взаимосвязаны. Найдены надежные бивариантные корреляции между шахматным рейтингом и компонентами широты, $r(155)=.35$, $p<.001$, глубины, $r(155)=.44$, $p<.001$ и скорости, $r(155)=.16$, $p<.05$, тогда как возраст значимо коррелирует только со скоростью, $r(155)=-.23$, $p<.01$.

Регрессионный анализ, предсказывающий рейтинг по этим трем компонентам, показал, что как широта, так и глубина вносят свой независимый вклад в изменение рейтинга с $p<.05$ и $p<.001$, соответственно, тогда как скорость была более ненадежной ($p>.05$).

О. К. Тихомиров еще в конце 60-ых годов 20 века обнаружил особенности процесса мышления, отличающие экспертов от новичков [5]. Так у мастера в отличие от шахматиста третьего разряда более сокращенная поисковая деятельность как результат эффективности функционирования механизмов прогнозирования и переноса результатов исследовательской деятельности из одной ситуации в другую, более представлены процессы по формированию критериев выбора (деятельность строится по типу возникновения в ней поисковых потребностей), больше удельный вес формирования предвосхищений по сравнению с процессами поиска средств их достижения.

Продолжая линию сравнительного анализа уже не на материале регистрации глазодвигательной активности шахматистов, а на материале рассуждения вслух в задаче лучшего хода и развивая смысловую концепцию мышления, мы акцент сделали на изучении такой единицы мышления как вербализованные операциональные смыслы (ВОС). Нас интересовали их особенности, динамика и межситуационный перенос у шахматистов разной квалификации и возраста. В частности, был подтвержден факт порождения и развития ВОС в процессе речевого рассуждения при выборе лучшего хода через вербальное переобследование элементов, их включение в разные системы взаимоотношений, формирование и видоизменение этих систем. Основные характеристики ВОС – глубина сознательной зоны ориентировки, которая проявляется в максимальной и средней глубине поиска, в разветвленности; объем, индикатором которого является число уникальных базовых и небазовых ходов, эпизодов и конечных веточек, нулевых ходов, а также общее число названных элементов; структура, реконструируемая по числу повторенных базовых и

небазовых ходов; степень осознанности, проявляющаяся в оценках возникающих позиций, в том числе в оценках неопределенности.

Обнаружено влияние объективных характеристик задачи а также квалификации шахматистов на показатели ВОС. Влияние возраста имело место всреднетрудной комбинационной, но не легкой позиционной позиции [2]. В сложных ситуациях тип позиции, квалификация и возраст шахматистов влияют главным образом на особенности объема ВОС [3].

Выявлено, что перенос ВОС проявляется в различных формах, связанных с такими факторами как позиция, возраст и шахматная квалификация субъекта [4]. Разные формы переноса сопряжены с изменением отдельных показателей объема, структуры, глубины и степени осознанности ВОС в связанной позиции. Перенос ВОС более представлен у квалифицированных шахматистов, которые обнаруживают селективность поиска в связанной позиции. Они также лучше предвосхищают реальные изменения ситуации. Перенос ВОС связан не просто с повторением и копированием некоторых предвосхищений. Задавая направление поиска, он связывается с использованием и трансформацией результатов предшествующего вербального поиска. Перенос ВОС носит активный характер.

У квалифицированных шахматистов перенос проявляется в сокращении числа уникальных других ходов, оценок, средней глубины и времени решения. Как показывает дополнительный анализ показателей объема и структуры ВОС у высококвалифицированных шахматистов перенос ВОС может быть связан с сокращением числа называемых элементов и с ростом процента смысловых ядер, наиболее часто называемых элементов, в общем числе названных элементов, с ростом (в более простой и понятной позиции) или снижением (в неопределившейся, достаточно сложной позиции) среднего и максимального числа названий одного элемента, процента значимых элементов в общем числе названных элементов.

А. Авни [1] выделил проблемы, затрудняющие вывод обобщений о ведущих шахматистах, в частности, гроссмейстерах – методологическая проблема (нельзя точно знать, о чем думает другой, приходится применять имитационные методы, которые несовершенны), путаница между понятиями «гроссмейстер» и «эксперт», малое количество субъектов во многих исследованиях, представление простых тактических позиций вместе со сложными и обоюдоострыми. Он сделал вывод о том, что хотя в исследовании природы шахматного мышления достигнут значительный прогресс, проблема мышления гроссмейстера по-прежнему понята не до конца. Предметом исследования А. Авни стал мыслительный процесс гроссмейстера. При помощи коротких, предметно-нацеленных интервью он попытался проникнуть в сознание шахматистов, которым удалось создать что-то новое и значительное. В ходе работы он отступал на задний план и позволял собеседникам воспроизводить их мыслительный процесс. Во время проведенных бесед автор приобрел некоторые взгляды, которые, с его точки зрения, должны рассматриваться как впечатления и умозаключения, а не научные выводы.

Авни заключил, что гроссмейстеры похожи на обычных шахматистов во многих аспектах – рассматривают ограниченное количество ходов-кандидатов в каждой позиции. Во время расчета они переходят от одной возможности к другой в неорганизованной манере. Проводят поиск лучших ходов методом постепенного углубления. Ищут лучшие позиции для своих фигур, пути вскрытия линий и продвижения проходных пешек. Когда позиция становится сложной, они теряют свои ориентиры: запас известных образов перестает помогать, и гроссмейстеры тоже становятся подвержены аналитическим ошибкам.

Однако существуют аспекты мышления, которые отличают гроссмейстеров от шахматистов средней силы (экспертов):

1) гроссмейстеры всегда задают вопрос «Что?» и только затем вопрос «Как?». В основном гроссмейстеры стремятся понять, что же происходит, перед тем, как начать планировать свои действия. Тактика служит для решения позиционных задач;

2) они основательно и систематически применяют профилактическое мышление. Один из основных методов их мышления – смотреть на позицию глазами соперника с целью помешать его планам в будущем. Профилактика обычно служила краеугольным камнем для всего остального;

3) гроссмейстеры мыслят сосредоточено и экономично – сразу добираются до сути вещей, за считанные секунды осознают тип проблемы и мобилизуют все ресурсы для нахождения оптимального решения. Расчитывают на «достаточно хорошие» ходы. Примечательна способность гроссмейстеров распознавать критические позиции. Кажется, что они знают, когда можно сыграть автоматически, а когда перейти в режим «раздумий»;

4) гроссмейстеры используют логические рассуждения. Они ищут логические связи. Им нужно глубоко понимать, почему их позиция лучше или хуже, и почему правилен этот план, а не другой. Они склонны упорядочить даже хаотические позиции;

5) выносят оценки, основываясь на субъективных критериях. Гроссмейстеры сообщали, что задаются следующими вопросами – «по вкусу ли мне возникающая позиция?», «есть ли у меня сейчас настроение обороняться?», «какой ход наименее удобен для оппонента?»;

6) гроссмейстеры быстро и эффективно адаптируются к изменившимся обстоятельствам – имея знания и навыки, добровольно отходят от нормы, создавая новые схемы и планы игры.

Итак, мы сделали попытку раскрыть природу мышления шахматного эксперта, в том числе гроссмейстера, как на основе собственных работ, так и исследований других авторов. Результаты получены с помощью разных методов – метода рассуждения вслух, регистрации глазодвигательной активности шахматиста, беседы (типа клинической беседа Пиаже). Шахматная игра настолько сложное явление, что прогресс на пути познания ее природы связан с комплексным использованием различных методов, с более четким осознанием исследователями как сильных сторон методов, так и их ограничений, более четкой дифференциацией ситуаций, с которыми связана деятельность шахматиста – проблемная ситуация, критическая позиция, ситуация неопределенности, с уточнением понятия «шахматный эксперт». Перспективным представляется исследование роли и типологии вопросов в мышлении экспертов. О роли вопросов в мышлении, в диагностике одаренности говорил А.М.Матюшкин, современное исследование мышления гроссмейстеров, предпринятое Авни, также акцентировало внимание на этой теме.

Библиографический список

1. Авни А. Мышление гроссмейстера. М.: «RUSSIANCHESSHOUSE / Русский шахматный дом», 2016.
2. Васюкова Е.Е. Вербализованные операциональные смыслы и их развитие в процессе принятия решения (на материале выбора лучшего хода в шахматной позиции) // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 4. С. 30-41.
3. Васюкова Е.Е. Вербализованные операциональные смыслы в структуре принятия решения в сложных ситуациях // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. Вып. 2. М.: Смысл, 2006. С. 368-391.
4. Васюкова Е.Е. Проблемы операциональных смыслов и переноса в смысловой концепции мышления О.К. Тихомирова // Методология и история психологии. 2009. Т. 4. Вып. 4. С. 114-132.
5. Тихомиров О.К. Психология мышления. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
6. Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей. Классические тексты / Под ред. А.М. Матюшкина, А.А. Матюшкиной. М.: ЧеРо, изд-во «Омега-Л», МПСИ. 2008. 368 с.
7. Moxley J.H. & Charness N. Meta-analysis of age and skill effects on recalling chess positions and selecting the best move // Psychon. Bull. Rev. DOI 10.3758 / sl 3423-013-0420-5. Published online: 19 March 2013.

8. Roring R.W., Tuffiash M., Charness N., Krampe R., Vasyukova E. & Reingold E. The relationship between skill and search in aging chess players. Manuscript. 25 p.
9. Vasyukova E. E. The nature of chess expertise: knowledge or search? / Psychology in Russia: State of the Art. 5. 2012. P. 511-528.

УДК 394.2

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПРАЗДНИКЕ У РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ

Гавронова Юлия Дмитриевна,

кандидат психологических наук, ассистент кафедры иностранных языков,
Смоленский государственный университет,
Смоленск, Россия.
gavronova0104@yandex.ru

Изложены результаты эмпирического исследования социальных представлений о празднике в общем и о праздниках Рождество, Новый Год, Пасха у российских немцев, проживающих как в Российской Федерации (N = 123, Me = 35, SD –13), так и в Германии (N=180, Me = 39, SD –13) с применением таких методик исследования, как свободный ассоциативный эксперимент, открытые вопросы, незаконченные предложения. Выявлены как сходство, так и специфичность социальных представлений о праздниках в зависимости от места проживания и возраста. Общим как для немцев, проживающих в России, так и немцев Германии русскоязычного происхождения, независимо от возраста, является понимание праздника как соблюдение обрядов и ритуалов, возможность побыть с семьей, родственниками, встретиться с друзьями и получить хорошее настроение. Региональная специфичность заключается в том, что представители немецкого этноса в России передают больше значимости праздникам Новый год и День Победы, а немцы русскоязычного происхождения из Германии – празднику Рождество. Региональная специфика проявляется в социальных представлениях о празднике Новый год: этнические немцы в России не представляют Новый год без телевизора, в то время как российские немцы в Германии Новый год воспринимают больше как праздник отдыха и развлечений. Возрастная специфичность современного праздничного ритуала проявляется в том, что представители старшего поколения в большей степени демонстрируют сохранность народных и религиозных традиций немецкой культуры, чем молодежь.

Ключевые слова: социальные представления; праздник; Рождество; Новый Год; Пасха; российские немцы.

SOCIAL NOTIONS OF THE HOLIDAY BY RUSSIANS OF GERMAN HERITAGE

Gavronova Yu.D.,
Smolensk State University,
Smolensk, Russia,
gavronova0104@yandex.ru

The article deals with the results of an empirical investigation into social notions of the holiday generally and holidays Christmas, New Year, Easter by the Russians of German heritage, who live both in the Russian Federation (N = 123, Me = 35, SD –13) and in Germany (N=180, Me = 39, SD –13). Both similarities and specificity of social notions of holidays depending on the place of living and the age are revealed with the use of such research techniques as a free associative experiment, open questions and incomplete sentences. Common to both the Russians of German heritage living in Russia and the Germans of Russian origin, regardless of age, is understanding the holiday as the maintaining the customary observances, the opportunity to spend time with family, relatives, meet friends and get a good mood. Regional specificity lies in the fact that representatives of the German ethnic group in Russia attach more importance to New Year and Victory Day, but the Germans of Russian-speaking origin from Germany – to Christmas. Regional specificity manifests itself in social notions of the New Year: ethnic Germans in Russia can't imagine New Year without a TV, while Russians of German heritage in Germany see the New Year more as a holiday of relaxation and entertainment. The age specificity of the modern festive ritual is manifested in the fact that representatives of the older generation demonstrate the preservation of

the national and religious traditions of German culture to a greater extent than the youth.

Keywords: social notions; holiday; Christmas; New Year; Easter; the Russians of German heritage

Праздничная культура всегда оказывала влияние на «историческую память любого народа». Праздничные традиции, обряды, обычаи являются неотъемлемой частью этнической культуры каждого народа и передаются из поколения в поколение в течение многих веков. В ходе праздника личностью усваиваются ценностно-нравственные ориентиры народа как свои собственные и при этом они могут не осознаваться.

Усвоенные нравственные образцы становятся общими для каждого члена этнической группы, социально-культурной ценностью и способствуют формированию ментальных особенностей, чувства «мы», социальной идентичности [2; 6; 7; 13].

В этнографии как традиционную понимают в основном крестьянскую культуру, существовавшую до массового промышленного производства. В основе данной культуры лежали сельское хозяйство и довольно замкнутый локальный образ жизни [13, с. 18]. Календарные праздники – важнейшая часть традиций российских немцев. Период с конца декабря до конца января насыщен праздничными событиями. У немцев России он имеет более сложный характер из-за совмещения русских и немецких праздников. Немцы сначала празднуют Рождество с 24 на 25 декабря. Рождеству предшествует длительный период подготовки, включающий четыре воскресенья, т.е. Адвент (время ожидания Рождества Христова). Немцы-католики в период Адвента соблюдают предрождественский пост, в то время как протестанты пищевым ограничениям не придают особой значимости. В ночь с 31 декабря на 1 января празднуют Новый год. Новогодний праздник немцы называют Сильвестр в честь святого, день поминовения которого приходится на 31 декабря. Рождественско-новогодний цикл у российских немцев, как и в Германии, заканчивается 6 января. В этот день христианская церковь отмечает праздник Богоявления (Эпифании). У российских немцев-католиков он известен как День трех королей (Heiligedreikönigstag), у протестантов – как Большой Новый год (Großneujahr). Этот праздник связан с преданием о трех царях-волхвах, пришедших поклониться Иисусу Христу. 14 января российские немцы празднуют Старый Новый год, как и русские. Русские обряды оказали большое влияние на праздничные обряды зимнего цикла, что проявляется в праздновании Масленицы. После Масленицы наступает 40-дневный Великий пост, а после поста – Пасха или Воскресение Христово. Пасха — подвижный праздник и отмечается в период с 22 марта по 25 апреля, в воскресенье после первого полнолуния, которое наступает после весеннего равноденствия. Майские праздники, отмечаемые в Германии шумно и весело, не получили широкого распространения у российских немцев, поскольку в Германии основные весенние работы к началу мая заканчиваются, а в России – в самом разгаре. У немцев России были приурочены к Троице обряды и традиции, связанные в Германии с празднованием 1-го Мая. Самый значимый летний праздник – Рождество Иоанна Крестителя (немцы его называют Днем святого Иоанна или Йоганы), отмечаемый 24 июня. Главный осенний праздник – праздник благодарения за урожай, посвященный окончанию уборки урожая, отмечается в конце октября [3; 4; 10; 15].

Но проблема российских немцев состоит в том, что у них происходит постепенное размывание социокультурной идентичности. Традиционная культура немцев России уходит в прошлое еще быстрее, чем у других российских народов, поскольку процесс исчезновения традиций ускоряется эмиграцией [1, с. 118]. Для молодежи ценности традиционной культуры становятся все менее привлекательными. На первый план выходят мода, спорт, искусство [13, с. 18-19].

Поэтому цель нашего исследования – изучить социальные представления о празднике у российских немцев и у немцев Германии русскоязычного происхождения возрастных групп с 18 до 30 лет и с возраста 31 год и старше, выявив социально-психологическую специфику феномена праздника.

Задача исследования: выполнить сравнительный анализ структуры социальных

представлений о празднике у молодежи и взрослых; у немцев России и у немцев Германии русскоязычного происхождения.

Гипотезы исследования: 1. В структуре социальных представлений российских немцев о празднике содержится устойчивое во времени ядро и изменчивая периферия. 2. Социальные представления о празднике у молодежи имеют специфику по сравнению с аналогичными представлениями взрослых. 3. Социальные представления о празднике у немцев России и у немцев Германии русскоязычного происхождения отличаются.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 303 респондента в возрасте от 18 до 81 года, заявлявшие о своей этнической принадлежности к российским немцам. Из них 123 респондента проживают в России (муж=45%, жен=55%, $M_e = 35$, $SD = 13$) и 180 – в Германии (муж=28%, жен=72%, $M_e = 39$, $SD = 13$). При этом среди респондентов, проживающих в России, 14% относят себя к атеистам, 5% — безразличны к религии, 24% допускают существование высших сил, 45% считают себя верующими, 12% веруют и стараются соблюдать обряды своей религии. Из них 50% считают себя православными, 14% — лютеранами, 6% — католиками. Среди респондентов из Германии 7% относят себя к атеистам, 7% — безразличны к религии, 38% допускают существование высших сил, 34% считают себя верующими, 14% веруют и стараются соблюдать обряды своей религии. Из них 45% считают себя православными, 20% — лютеранами, 6% — католиками.

Методики исследования: свободный ассоциативный эксперимент, открытые вопросы, незаконченные предложения. Методы обработки и анализа данных: методы описательной статистики, прототипический анализ (по П.Вержесу), угловое преобразование Фишера (ϕ^* -критерий), кластерный анализ.

Результаты и обсуждение результатов. Частотный анализ позволил выявить наиболее значимые праздники и предположить причины, почему тот или иной праздник упоминается чаще. В исследовании интерес представляет специфичность предпочтений двух групп российских немцев.

Самые важные праздники по всей выборке – День рождения (62%), на втором месте – Новый год (61%). Следующими по упоминаемости выступают — Рождество (52%), Пасха (35%), День Победы (10%), Международный женский день (5%), Праздник Весны и Труда (3%), Свадьба (2%), День защитника отечества (2%), Праздник урожая (1%), Троица (1%). С помощью частотного анализа было обнаружено, что у немцев, проживающих в России, более частое упоминание получили праздники Новый год ($\phi^*_{эмп} = 1.761$, $p \leq 0,05$), День Победы ($\phi^*_{эмп} = 2.436$, $p \leq 0,01$), а для немцев Германии русскоязычного происхождения большую важность представляет Рождество ($\phi^*_{эмп} = 2,197$, $p \leq 0,05$). Это очевидно, поскольку с празднованием Рождества в Германии связано больше традиций по сравнению с празднованием Нового года. Рождество является семейным праздником, в то время как Новый год (Сильвестр) – праздник шумный и «не совсем домашний». Немцы в этот день собираются на улицах, на площадях города, запускают фейерверки и салюты или ходят в бары и клубы. А праздник День Победы (9 мая) в Германии не отмечают. О Второй Мировой войне жители Германии вспоминают за день до начала официальных празднований в России, а именно 8 мая. В этот день в Германии празднуют освобождение от фашизма и посвящают его памяти узников, погибших в концлагерях.

Количество упоминаний праздника Рождество ($\phi^*_{эмп} = 1,953$, $p \leq 0,05$), среди респондентов старше 30 лет по всей выборке значимо больше, чем среди молодежи до 30 лет. Отсюда следует, что люди старшего поколения придают больше значимости религиозным традициям, связанным с началом нового года. У молодежи более частых упоминаний праздников не было обнаружено.

В процессе проведения контент-анализа ответов российских немцев по всей выборке на открытый вопрос «Для меня праздник – это...» были выделены следующие смыслообразующие единицы: духовно-нравственные ценности: ценность семьи, ценность общения, ценность друзей, ценность религии; символическое и ритуальное оформление праздника: застолье, праздничный стол, традиционные блюда, танцы, песни, музыка, подарки, салю-

ты, фейерверки, воздушные шары, наряды, пожелания, выходной, алкоголь, сказка, волшебство, цветы; субъектность: участие в подготовке к празднику, описание своей деятельности в процессе празднования: стресс, встречи, кухня, готовка, суэта, хлопоты, заботы. К аналогичным выводам в своем исследовании пришла также С.В. Тихомирова при изучении динамики социальных представлений российской молодежи о празднике [14, с. 17-18].

На примере смыслообразующих единиц можно увидеть, что праздник выполняет компенсаторную функцию как контраст повседневной психофизиологической умеренности и социальной регламентации (торжество, веселье, массовость, вечеринка, фейерверк, салют, флаги); коммуникативную функцию как форма социальной памяти, хранения и трансляции информации посредством символов и ритуалов (песня, музыка, танец, хоровод, поздравления, ярмарка, костюм, гармонь, традиции); консолидирующую функцию, т.е. способствует объединению общества и социализации индивидов (семья, родственники, родные, друзья, встречи, дом, компания, гости, близость, единение, солидарность); ценностно-ориентационную функцию как актуализация ценностно-смыслового содержания культуры (радость, положительные эмоции, настроение, развлечения, светлое, воодушевление, общение, удовольствие), функцию темпорализации культуры, т.е. связывает значимые вехи жизни социума и природные циклы (зима, воскресенье, дата, ночь, погода) [8, с. 93].

Социальные представления про Рождество, Пасху и Новый год изучались с помощью ассоциативного эксперимента. При обработке данных методом кластерного анализа в качестве случаев использовались средние значения плотности употребления конкретной ассоциации в выборке. Частота употребления ассоциации также нормировалась относительно количества участников; именно нормированная частота употреблений ассоциации в выборке принималась нами за измеряемый параметр в кластерном анализе.

С помощью дендрограммы было выявлено, что основу ядра социальных представлений немцев, проживающих в России, о празднике Рождество составляют ассоциации семья, подарки, елка, а у немцев русскоязычного происхождения из Германии, – семья, подарки, елка, Адвент, церковь, еда. Внешний радиус ядра социальных представлений о празднике в первой группе респондентов составляют свечи и радость, а во второй группе – религиозный праздник и праздничный стол. У молодежи от 18 до 30 лет основу ядра социальных представлений о празднике Рождество составляют ассоциации семья, подарки, церковь, а у респондентов от 31 года и старше – семья, подарки, елка. Внешний радиус ядра в первой группе – веселье, еда, праздничный стол; а во второй группе церковь и церковная служба.

При исследовании социальных представлений о празднике Пасха было выявлено, что основу ядра социальных представлений немцев, проживающих в России, составляют ассоциации кулич и яйца, а внешний радиус ядра – заяц, весна и светлое настроение. У немцев Германии русскоязычного происхождения основа ядра социальных представлений – кулич, яйца и церковь, а внешний радиус ядра – заяц, хлеб и радость. В процессе исследования социальных представлений у молодежи до 30 лет по всей выборке было выявлено, что основу ядра составляют ассоциации кулич и яйца, а у респондентов от 31 года и старше по всей выборке – кулич, яйца, заяц и церковь, а внешний радиус ядра в первой возрастной группе – церковь, хлеб и свечи, а во второй (от 31 года и старше) – солнце.

Перейдем к празднику Новый год. Основу ядра социальных представлений немцев, проживающих в России, составляют ассоциации семья, подарки, фейерверк, елка, а внешний радиус ядра – снег, новогодние комедии и хорошее настроение. Основу ядра социальных представлений немцев Германии русскоязычного происхождения составляют друзья, подарки, веселье, еда и фейерверк, а внешний радиус ядра – семья, шампанское, Дед Мороз, отдых и игры. Основу ядра социальных представлений молодежи до 30 лет составляют салаты, телевизор, первый канал, отдых, мишура, счастье, игры, конкурсы, Спасская башня, шум, цели в будущем, а внешний радиус ядра – Дед Мороз, оливье, феерверк. Что

касается возрастной группы, начиная от 31 года, основа ядра социальных представлений – семья, подарки, веселье, оливье, елка, а внешний радиус ядра – еда, конкурсы, цели в будущем. Схожие ассоциации в контексте праздника Новый год были также выделены М. А. Медведевой [11].

Таким образом, наиболее упоминаемыми праздниками у российских немцев являются День рождения, Новый год, Рождество, Пасха, День Победы. Но при этом региональная специфичность проявляется в том, что представители немецкого этноса в России чаще упоминают Новый год и День Победы, чем немцы русскоязычного происхождения из Германии, в то время как российские немцы в Германии более важным праздником для себя считают Рождество, чем этнические немцы, проживающие в России. Возрастная специфичность по всей выборке российских немцев также проявляется в том, что у российских немцев среднего и старшего поколения Рождество является более почитаемым праздником, чем у молодежи.

Помимо этого с помощью ассоциативного эксперимента и обработки полученных данных методом кластерного анализа удалось выявить возрастную специфику структуры социальных представлений о празднике Рождество у молодежи до 30 лет по сравнению со структурой социальных представлений о празднике у взрослых: внешний радиус ядра социальных представлений взрослых о празднике Рождество составляют церковь и церковная служба, в то время как у молодежи веселье, еда и праздничный стол, т.е. молодежь придает меньше значимости соблюдению религиозных традиций на рождество.

Общим в структуре социальных представлений о другом религиозном празднике Пасха является то, что независимо от места проживания, основа ядра социальных представлений – кулич и яйца, а внешний радиус ядра – заяц и хорошее настроение. Но возрастная специфика проявляется во внешнем радиусе ядра социальных представлений о пасхе у российских немцев по всей выборке: взрослые намного чаще вспоминают такой заимствованный символ из древнегерманских культов, как пасхальный заяц по сравнению с молодежью, у которой в ядре социальных представлений не было выявлено данной ассоциации. Другими словами, возрастная специфичность современного рождественского и пасхального праздничного ритуала проявляется в том, что представители старшего поколения в большей степени демонстрируют сохранность народных и религиозных традиций немецкой культуры, чем молодежь.

Общим в социальных представлениях о празднике Новый год у российских немцев, независимо от места проживания, является значимость семьи, подарков и новогоднего оформления, но региональная специфика проявляется во внешнем радиусе ядра: жители России не представляют Новый год без телевизора, в то время как у граждан Германии Новый год воспринимается как праздник отдыха и развлечений. Возрастная специфика в праздновании Нового года состоит в том, что взрослые, в отличие от молодежи, в первую очередь, воспринимают его как семейный праздник, а потом как возможность отдыха и развлечений.

Библиографический список

1. Авдашин А.А. «Кто мы и где наша Heimat?»: этническая идентичность российских немцев на рубеже XX-XXI вв. (на материалах Челябинской области) // ВААЭ. 2015. №1 (28). С. 116-124.
2. Аниконова Т.Г. Праздничный календарь в формировании ценностных установок общества // Наука. Искусство. Культура. 2015. №2 (6). С. 20-30.
3. Бургарт Л. Великая Пасха в религиозной жизни российских немцев // Viz-Vote. 2009. №4. С. 2-5.
4. Вайман Д.И. Структура и содержание народного календаря немцев Урала // Вестник Пермского научного центра УРО РАН. 2014. №4. С. 62-70
5. Воловикова М.И., Тихомирова С.В., Борисова А.М. Психология и праздник: Праздник в жизни человека. М: ПЕР СЭ, 2003. 143 с.

6. Воловикова М.И., Борисова А.М. Психологическое значение праздника для личности // Знание. Понимание. Умение. 2012. №4. С. 241-245.
7. Воловикова М.И., Борисова А.М. Социально-психологические последствия изменений праздничного календаря // Наука. Культура. Общество. 2015. № 4. С. 63-73.
8. Гужова И.В. Целостная модель праздника как феномена культуры // Вестник ТГПУ. Серия: Гуманитарные науки. 2006. Выпуск 7 (58). С. 92-95.
9. История и этнография немцев в Сибири. Омск: Изд-во ОГИК музея, 2009. 751 с.
10. Курманова С. Символика пищи в весенних обрядах и праздниках немецкого населения Западной Сибири // BizVote. 2009. №4. С. 6-9.
11. Медведева М.А. Анализ идеальных составляющих праздника «Новый год» // Аналитика культурологи. 2008. № 12. С. 59-62.
12. Смирнова Т.Б. Этнография российских немцев. М.: МСНК-пресс, 2012. 316 с.
13. Смирнова Т.Б. Обряды и традиции – от семейного уклада к современности // BiZVote. 2013. №. 4. С. 18-21.
14. Тихомирова С.В. Динамика социальных представлений о празднике у современной российской молодежи: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва. 2008. 25 с.
15. Черных А.В., Вайман Д.И. Хрононимы в календарных традициях немцев Урала // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2015. №3(31). С.5-12.

УДК: 616.839:616-092.19-053.5

ПОКАЗАТЕЛИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТИРОВАННОСТИ И ВЕГЕТАТИВНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ

Ганузин Валерий Михайлович,

доцент кафедры поликлинической педиатрии, кандидат медицинских наук,
Ярославский государственный медицинский университет,
Ярославль, Россия
vganuzin@rambler.ru

Маскова Галина Станиславовна,

доцент кафедры поликлинической педиатрии, кандидат медицинских наук,
Ярославский государственный медицинский университет,
Ярославль, Россия

Дадаева Ольга Борисовна,

доцент кафедры поликлинической педиатрии, кандидат медицинских наук,
Ярославский государственный медицинский университет,
Ярославль, Россия

Дашичев Кирилл Валерианович,

ассистент кафедры детских болезней, кандидат медицинских наук,
Ярославский государственный медицинский университет,
Ярославль, Россия

Голубятникова Евгения Владимировна,

ассистент кафедры поликлинической педиатрии,
Ярославский государственный медицинский университет,
Ярославль, Россия

Статья посвящена оценке состояния социальной адаптированности и вегетативной устойчивости у 81 студента в возрасте 22-23 лет, обучающихся в медицинском университете. Установлены особенности социальной адаптированности и вегетативной устойчивости у студентов старших

курсов в зависимости от пола.

Ключевые слова: социальная адаптированность, вегетативная устойчивость, студенты, гендерные особенности

INDICATORS OF SOCIAL ADAPTATION AND VEGETATIVE STABILITY OF STUDENTS

Ganuzin V.M., Maskova G.S., Dadaeva O.B., Dashichev K.V., Golubyatnikova E.V.
Yaroslavl State Medical University,
Yaroslavl, Russia
vganuzin@rambler.ru

The article is devoted to the assessment of the state of social adaptation and vegetative stability in 81 students aged 22-23 years who study at a medical university. The features of social adaptation and autonomic stability in senior students are determined depending on sex.

Keywords: social adaptation, vegetative stability, students, gender features

Среди факторов, оказывающих значимое влияние на состояние здоровья студентов в процессе их обучения в вузе, особое место занимают социальная адаптированность и вегетативная устойчивость. В ряде случаев социальная адаптированность и вегетативная устойчивость у студентов может быть снижена, что, в свою очередь, скажется на качестве их жизни и полноценном выполнении учебной программы [1, 2, 3, 4]. В доступной научной литературе данных по исследованию социальной адаптированности и вегетативной устойчивости у студентов вуза нами найдено не было.

Под социальной адаптированностью принято понимать приспособляемость подростков к широкому комплексу личностных связей в вузе, семье, в спортивных секциях, в кругу друзей, на улице и т.д. В свою очередь, не последнее место в успешном освоении учебной программы занимает вегетативная устойчивость, под которой понимается способность организма достаточно стабильно и адекватно реагировать на различные воздействия внешней среды, в том числе и образовательной.

Целью работы явилось изучение состояния социальной адаптированности и вегетативной устойчивости студентов, обучающихся на старших курсах медицинского вуза.

Материалы и методы. Одномоментное исследование проводилось у 81 студента (19 юношей и 62 девушек) в возрасте 22-23 лет, обучающихся на 5 курсе медуниверситета. Оценка социальной адаптированности и вегетативной устойчивости определялась с помощью двухфакторного опросника М. Navlinova, утвержденного Европейским союзом школьной и университетской гигиены и медицины, адаптированной к российским условиям [5].

Данный опросник дает возможность оценить уровень социальной адаптированности (коммуникабельность, самооценка, лидерство и др.) и вегетативной устойчивости (лабильность системы терморегуляции, вестибулярного аппарата, переносимость неприятных ощущений при стрессах и трудностях, наличие произвольных движений, тревожность и др.) учащихся. Используя опросник, можно оценить индивидуальный уровень социальной адаптированности и вегетативной устойчивости в баллах и соотнести с нормативными величинами. При необходимости, есть возможность получить групповую характеристику обследованного контингента для сравнения с другими группами, отличающимися по социальному статусу и другим параметрам.

По данным А. А. Баранова, показатели социальной адаптированности и вегетативной устойчивости имеют возрастные и половые различия. Им предложена оценочная таблица, согласно которой социальная адаптированность и вегетативная устойчивость подразделяются на хорошую, нормальную (среднюю) и низкую [5].

Результаты исследования и их обсуждения.

Проведенные нами исследования среди студентов медицинского университета показали, что 30,8% учащихся имели хорошие показатели социальной адаптированности,

53,1% — нормальные, 16,1% — низкие. В свою очередь хорошие показатели вегетативной устойчивости наблюдались у 18,5%, нормальные — у 45,7%, низкие — у 34,8% учащихся.

При анализе результатов исследования в зависимости от пола нами выявлено, что наименьший показатель хорошей вегетативной устойчивости (17,8%) и наибольший с низкой вегетативной устойчивостью был у девушек (38,7%). Следовательно, организм девушек способен менее стабильно и адекватно реагировать на различные воздействия внешней среды, в том числе и образовательной.

При этом девушек с хорошей социальной адаптированностью (27,4%) было значительно меньше, чем юношей (42,1%), что свидетельствует о более высокой адаптации юношей к социальным условиям проживания и обучения, по сравнению с девушками.

Особую группу (6,5%) составили девушки, одновременно имеющие низкие показатели социальной адаптированности и вегетативной устойчивости.

Выводы:

1. Определение социальной адаптированности и вегетативной устойчивости у подростков с помощью опросника является высоко информативным экспресс – методом и заслуживает более широкого внедрения его в практику.

2. Выявлены различия социальной адаптированности и вегетативной устойчивости в зависимости от пола.

3. Студенты с низкими показателями социальной адаптированности и вегетативной устойчивости направлены на дополнительное обследование и в зависимости от его результатов им будет предложено пройти курс реабилитации с участием врача, психолога.

Библиографический список:

1. Ганузин В.М., Киселева А.В. Социальная адаптированность, вегетативная устойчивость и качество жизни подростков, обучающихся в сельской школе // Юбилейные Сухаревские чтения. Научно-практическая конференция «Служба психического здоровья: качество полипрофессиональной помощи детям». М., 2016. С. 27-28.

2. Дадаева О.Б., Ганузин В.М., Шубина Е.В., Голубятникова Е.В. Особенности вегетативной устойчивости у школьников в зависимости от социально-педагогических условий обучения и проживания // Вестник новых медицинских технологий. Электронное издание. 2016. № 4. Публикация 7-6. URL: <http://www.medtsu.tula.ru/VNMT/Bulletin/E2016—4/7-6.pdf> (дата обращения: 21.07.2017).

3. Черная Н.Л., Ганузин В.М., Киселева А.В., Ермолина Е.А. Сравнительная характеристика вегетативной устойчивости и социальной адаптированности подростков, обучающихся в сельских и городских школах // Детская больница. 2009. №1. С. 33-37.

4. Червинских Т.А., Колесникова М.Б., Наймушина Е.С., Жуйкова Г.В. Особенности социальной адаптированности и вегетативной устойчивости подростков с метаболическим синдромом // Казанский медицинский журнал. 2012. Т. 93. № 4. С.647-650.

5. Руководство по амбулаторно-поликлинической педиатрии / Под ред. А. А. Баранова. М., 2006. 608 с.

УДК 159.96

ПУТИ ГАРМОНИЗАЦИИ ВНЕШНЕГО И ВНУТРЕННЕГО ПРОСТРАНСТВА ЛИЧНОСТИ

Голованова Анна Анатольевна,

кандидат психологических наук, доцент

Саратовский государственный университет имени Н. Г Чернышевского

Саратов, Россия

ann-gola@mail.ru

Данная статья посвящена психологическим феноменам гармонии и гармонизации. Гармония рассматривается в контексте типологии равновесных/неравновесных психических состояний. Анализируются пути и способы гармонизации внешнего и внутреннего пространства личности. В работе используются отдельные результаты ранее проводимого исследования представлений молодежи о гармонии и гармоничности.

Ключевые слова: равновесные состояния, гармония, гармонизация, внешнее и внутреннее пространство личности.

WAYS OF HARMONIZATION EXTERNAL AND INTERNAL SPACES OF THE PERSONALITY

Golovanova A. A.,
Saratov State University,
Saratov, Russia,
ann-gola@mail.ru

This article is devoted to the psychological phenomena of harmony and harmonization. Harmony is considered in the context of the typology of equilibrium / non-equilibrium mental states. The ways and methods of harmonization of the external and internal space of personality are analyzed. The paper uses separate results of a previous study of the youth's attitudes of harmony.

Keywords: equilibrium mental states, harmony, harmonization, external and internal space of personality.

Состояние гармонии (от греч. – слаженный, соразмерный) переживается как максимально комфортное состояние, когда человек пребывает в мире с самим собой и с окружающей физической и социальной средой. В соответствии с типологией состояний, предложенной А.О. Прохоровым [1], гармония может пониматься как универсальное психологическое равновесное состояние. Для относительно равновесных состояний характерен условно средний уровень психической активности, предсказуемое и контролируемое поведение, длительная продуктивность деятельности. Внутренний баланс актуальных потребностей и наличных возможностей человека проецируется и на внешнюю, социально-поведенческую сторону его жизнедеятельности, воплощаясь в интеллектуальном и эмоциональном тоне, результативности труда, позитивности повседневных контактов и глубоких значимых взаимоотношений.

Безусловно, как и любое состояние, гармония временна. Будучи открытой системой, человек постоянно подвержен изменчивости окружающего мира и воздействиям различных информационных потоков. Рано или поздно равновесие нарушается, исчезает симметрия между организмом и средой, и наступает неустойчивое состояние. Более того, в соответствии с диалектическими законами, абсолютный покой и гармония – это утопия, поскольку наше движение, развитие, эволюция возможны только в условиях перманентных противоречий и неудовлетворенности. Но и само состояние гармонии не следует трактовать как несбыточную мечту, как экзистенциалистский принципиально недостижимый идеал, к которому надо лишь постоянно стремиться. Ощущения гармонии, хотя и не столь длительные, как хотелось бы, доступны человеку, они воспринимаются как ценные, желательные, высокоресурсные.

Наши исследования показывают (выборку составляли респонденты молодого возраста), что при всей своей желательности состояние гармонии субъективно воспринимается как редко встречающееся в палитре жизненных состояний и труднодостижимое. Подавляющее большинство считает, что оно возникает спонтанно, не всегда улавливается сознанием, а если осознается – то маркируется как «ощущение спокойного счастья». Лишь 31% респондентов считает, что возможно сознательно и целенаправленно попытаться достичь желаемого состояния, да и то половина из этих 31% говорят не напрямую о достижении гармонии, а об альтернативе испытываемым неравновесным состояниям.

Гармонизацией можно считать именно этот осознанный и целенаправленный процесс достижения состояния гармонии. Исходя из идеи соразмерности, равновесности, полагаем, что гармония достижима, если и внутренний мир личности непротиворечив, и внешнее по отношению к личности пространство находится с внутренним в балансе. Следовательно, гармонизация возможна как минимум по двум векторам: и через трансформацию внешнего пространства, и через работу с интрапсихическим содержанием.

Внешнее пространство личности, безусловно, влияет на самочувствие и настроение человека. Организация этого пространства может способствовать или, напротив, препятствовать обретению ощущения спокойствия, комфорта, гармонии. Уже сотни лет существуют и применяются на практике целые системы создания максимально полезной и удобной для человека среды: от древнекитайской традиции фэн-шуй и японских «садов камней» до европейского садово-паркового искусства и антропологичных и экологичных принципов интерьерного и ландшафтного дизайна и архитектуры. Они не всегда вписываются в научные концепты, но они идейно обоснованы и интуитивно понятны, вполне приемлемы для каждого на уровне своего практического воплощения, столетиями выдерживают конкуренцию с новейшими (для своего времени) технологическими проектами и имеют армии адептов, сочувствующих и просто интересующихся.

Базовые атрибуты пространства имеют свое содержание в приложении к управлению личностными состояниями.

Протяженность пространства представлена, прежде всего, субъективно комфортным объемом. Ограниченные замкнутые и огромные открытые пространства одинаково неприятны для большинства людей. Замкнутые пространства часто сопряжены с чувством опасности, безысходности, ассоциируются со смертью; в них трудно двигаться и дышать, недостаточная освещенность затрудняет ориентировку. В этой связи людьми негативно воспринимаются низкие потолки в помещениях, раздражает любое препятствие, перекрывающее обзор, вызывает недовольство затрудненная циркуляция воздуха. Большие открытые пространства у многих вызывают страх одиночества, чувство повышенной уязвимости, незащитности, ничтожности. Клаустрофобия и агорафобия относятся к наиболее распространенным вариантам психопатологии, часто совмещаемым с социофобией. Гармонизация эмоциональных и интеллектуальных состояний возможна через поиск оптимального объема, достаточного для активной жизнедеятельности, но при этом не избыточного.

Изменчивость пространства. Казалось бы, стабильность и упорядоченность нашей жизни – это очень хорошо: все знакомо, прогнозируемо, все на своих местах и, следовательно, нет оснований для тревоги, экономятся время, интеллект и эмоции. Так работает эволюционно древний инстинкт: если ты прошел по определенной дороге и остался при этом жив, здоров и к тому же вполне сыт – то и впредь ходи именно по ней. Но если в течение долгого времени в нашем окружении ничего не меняется, набор необходимых дел становится рутинной, если каждый день похож на другой, наш мозг оказывается в ситуации информационной депривации и, как следствие, нас охватывают скука, апатия, ощущение бессмысленности всего происходящего с нами. В этом случае гармонизирующий эффект возможен за счет смены обстановки. Причем, масштабность изменений может быть различной. Иногда достаточно купить новый аксессуар в комнату, или вместо привычного домашнего ужина сходить в ресторан, или съездить в выходной день за город в новом направлении, или переструктурировать свои директории в компьютере, попутно «почистив» их от устаревшей информации. И мозг получает новые раздражители, организм улавливает сигнал на обновление, у человека появляется иной угол зрения на многое, в том числе и на себя, что позитивно отражается на всех психических процессах и состояниях. Но бывают ситуации серьезного и длительного застоя, требующие переоценки ценностей или более глубокой идентификации, когда двухнедельная поездка к морю или перекрашивание стен в доме окажутся совершенно недостаточными средствами. В подобных обстоятельствах люди зачастую приходят к решению о смене сферы профессиональ-

ной деятельности, или места жительства, или своего социального окружения. И равновесность здесь становится возможной, если силе и глубине актуальной потребности личности будет соответствовать именно высокоамплитудная изменчивость пространства.

Случается и другая крайность, когда изменений слишком много, или они чересчур часты, или содержательно контрастны. Довольно распространенная ситуация, когда едущие в отпуск к южным морям, настроенные на отдых и приятные впечатления люди начинают болеть – организм тяжело проходит акклиматизацию. Даже позитивный стресс – все-таки стресс. То же самое справедливо и в отношении психоэмоциональных перегрузок. Иногда обстоятельства вынуждают человека часто менять место жительства или работы, общаться с большим количеством новых людей. Но адаптационные возможности человека небезграничны – и в таких ситуациях состояния людей, как правило, далеки от гармонии.

Временной фактор в связи с гармонизацией также проявляется в учете биоритмов человека.

Насыщенность пространства. Окружающее человека пространство несет большое количество информации: через освещенность, форму, фактуру, цвет, звуки, количество воспринимаемых объектов и т.п. Гармонизация психологических состояний личности связана именно с комфортностью восприятия информации. Объем информации должен быть оптимальным. Жесткой формулы здесь быть не может, поскольку этот оптимум у каждого человека свой, понятия красоты и меры очень индивидуальны. И все же, обязательно учитывая индивидуальные вариации, рекомендуется следовать некоему общему принципу – наиболее гармонично, комфортно, экологично для человека такое пространство, которое максимально приближено к привычной для него природной среде.

Например, многие люди, переехавшие в Санкт-Петербург из южных областей России, вполне довольные новыми условиями жизни и работы, удовлетворенные выросшим благосостоянием, открывающимися возможностями профессионального и личностного роста, замечают при этом участвовавшие периоды хандры, немотивированной тоски, депрессивные тенденции. Это справедливо связывают с питерским климатом – пресловутые «триста пасмурных дней в году» многие тяжело переживают именно на психоэмоциональном уровне. Другие, наоборот, пребывание в условиях экваториальной жары и бесконечного солнца считают очень агрессивным внешним фактором, воспринимают в лучшем случае как экзотику и способны выдержать недолго.

Для уставшего от суеты, многолюдности, загазованности воздуха, переполненности техногенными звуками, «задавленности» высотными зданиями жителя современного мегаполиса наиболее целительный «рецепт» – выехать подальше за город, оказаться на открытом пространстве, вдыхать чистый воздух, вглядываться в окружающие ландшафты, вслушиваться в природные звуки (шелест листвы, плеск воды, пение птиц, жужжание насекомых...), воспринимать натуральные запахи и вкусы. Недаром грамотное градостроительство обязательно предполагает наличие искусственных или естественных водоемов, лесопарковых зон с возможностью для жителя полежать на земле, походить босиком по траве, посидеть у воды, пообщаться с разной живностью. Кто-то сознательно, а кто-то интуитивно стремится попасть в подобные места в свободные минуты и часы, и даже такое дозированное соприкосновение с природой благоприятно сказывается на самочувствии, настроении, работоспособности людей.

Давно и успешно изучается воздействие цвета на различные состояния человека. Основы цветотерапии были заложены еще в IV-III тыс. до н.э. на древнем Востоке (Индия, Китай), использовались для лечения различных заболеваний европейскими учеными Гиппократом и Парацельсом; исследование ассоциативного восприятия человеком цвета легло в основу создания в середине XX в. М. Люшером психодиагностического цветового теста, который с тех пор широко применяется в психологии и медицине. Не будем здесь воспроизводить хорошо известную информацию о специфике воздействия определенного цвета на человеческую психику. Укажем лишь, что дисгармоничные состояния могут

быть спровоцированы как недостатком, так и переизбытком конкретного цвета в окружающем человека пространстве. А также немаловажное значение имеют не сами по себе отдельные цвета спектра, а их гармоничные или негармоничные сочетания. Колористика составляет отдельную область искусства и находит отражение во множестве повседневных ситуаций. Здесь уместна аналогия с музыкальной гармонией (к слову, в справочной литературе термин «гармония» наиболее употребим именно как наименование специального раздела музыкального искусства): все мы не раз на себе испытывали позитивные эмоции от консонансных, а иногда и удачных диссонансных звучаний, тогда как какофония звуков неизменно раздражает.

Проблемы информационной насыщенности внешнего пространства личности во многом разрешаются за счет его зонирования. Принципу зонирования пространства следуют архитекторы и дизайнеры всех стилей и направлений, а также «продвинутые» владельцы домов, квартир и земельных участков. Зонирование применяется и в ландшафтном дизайне, и в интерьерном (жилом и индустриальном). Ведь человек воспринимает информацию не хаотично, а наделяет ее определенным смыслом. И наиболее гармоничным ощущается такое пространство, которое организовано в соответствии с этими смыслами, где предназначение и функционал той или иной области пространства легко прочитывается в его параметрах и деталях. Исследователями приводятся многочисленные подтверждения того, что все параметры той или иной функциональной зоны должны быть релевантными. Даже самое мягкое кресло с откидывающейся спинкой и массажным эффектом не поможет достичь полной релаксации, если будет установлено в рабочем кабинете со всеми остальными атрибутами профессионального пространства; и самый «промышленный» серый цвет стен не способен будет вызвать полное сосредоточение и трудовой энтузиазм, если им будут выкрашены стены беседки, расположенной у пруда в дачной зоне отдыха; пение птиц и другие звуки леса в зале деловых переговоров просто покажутся нелепостью; а самая тонкая книжка по математическому анализу, скорее всего, останется неп прочитанной, если ее читатель лежит летом на пляжном песочке. Человеческим разумом эти объекты будут восприниматься как инородные, несоответствующие, диссонансные по отношению к остальному пространству. И напротив, если все элементы пространства логически связаны, поддерживаются соответствующей цветовой гаммой, фактурой, геометрией, микроклиматом и др., то это гармонизирует людей и способствует результативному выполнению той деятельности, ради которой они и задумывались.

Наконец, еще один, наиболее важный, аспект информационной насыщенности пространства – это социальная составляющая. Будучи социальным существом, человек особенно чувствителен к тому, какие люди его окружают и насколько интенсивны контакты с ними. В психологии (и не только) известна разработанная Э.Т. Холлом концепция персонального пространства человека [2], согласно которой различные характеристики социального пространства структурируют поведение человека и влияют на его контакты. Автор выделяет три наиболее значимые позиции, определяющие социальное пространство личности: индивидуальная дистанция, территориальность, персонализация среды. Под индивидуальной дистанцией понимается комфортное, субъективно оптимальное расстояние для общения и взаимодействия с другим человеком или группой людей. Холл выделяет 4 градации в индивидуальной дистанции: интимную, личную, социальную и публичную зоны. Территориальность – это стремление субъекта воспринимать часть пространства как принадлежащую ему, а персонализация среды – это именно процесс создания «своей» территории (те «метки», которые определяют некие границы и указывают всем окружающим на принадлежность территории конкретному хозяину). С одной стороны, пространственно-социальное поведение человека имеет древние эволюционные корни и роднит нас со многими социальными видами животных, оставаясь в зоне ответственности бессознательного. С другой стороны, долгий путь общественно-исторического и культурного развития человечества наложил свои отпечатки на вариативные, сугубо человеческие формы поведения и общения. Тот же Э.Т. Холл и его последователи в своих кросс-

культурных исследованиях выявляли и описывали различия в пространственном поведении людей в разных типах культур, подтверждая тезис о том, что конкретные характеристики социального пространства личности обусловлены социокультурными факторами.

Гармонизация внутреннего пространства личности гораздо менее материально затратна, но требует активизации иных ресурсов, которыми располагает не каждый человек. Полагаем, что в начале любого пути гармонизации находится глубокая рефлексия и понимание того, что происходит с субъектом в текущий момент, каковы его актуальные потребности и что препятствует их полноценному удовлетворению.

Главное условие гармоничного состояния – это отсутствие болезни или болевого синдрома. Для достижения равновесного психоэмоционального состояния обязательно нужно, чтобы все системы и процессы организма функционировали в «штатном режиме».

Еще один вектор работы с внутренним пространством – это сделать внутренне непротиворечивой потребностно-мотивационную сферу и направленность личности. Как часто мы оказываемся зависимыми от мнения других людей, чужих оценок и желаний, социальных стереотипов и догм и совершаем поступки, идущие вразрез с нашими истинными потребностями и интересами. Эта неудовлетворенность часто еще и усугубляется чувством вины или стыда. Отчасти нам в помощь оказываются защитные и компенсаторные механизмы психики, но они протекают на бессознательном уровне регуляции и скорее играют роль ограничителей в саморазрушении; в таких ситуациях до истинного позитива и ощущения гармонии очень далеко.

Одна из ключевых позиций – гармонизация межличностных взаимоотношений. Само по себе людское окружение, общение и взаимодействие с другими может рассматриваться как внешнее пространство личности, но наше отношение к миру и к людям – это интрапсихическое поле. Идеальным фундаментом для ощущения и проживания гармонии является безусловная любовь самых близких и значимых людей. Минимальная «комплектация» для насыщения экзистенциальной человеческой потребности в принятии и любви – это наши родители и наши дети. А это означает колоссальную роль приобретаемого нами опыта семейной (в широком смысле слова) жизни. Очень важно уметь и учиться поддерживать баланс в системе «брать – давать», прежде всего, в области наиболее значимых отношений.

Какими путями мы можем приближаться к гармонии? Некоторые люди убеждены, что достижение гармонии возможно только через веру. Другие допускают и иные, более «технологичные» средства и приемы. Наиболее распространенными являются музыка, близость к природе, медитативные и дыхательные практики, аутогенные и релаксационные техники, следование «правильному», здоровому образу жизни. К сожалению, зачастую это остается лишь теоретическим знанием. Возвращаясь к проводимому нами исследованию представлений молодежи о гармонии и гармоничности, укажем, что 88% респондентов на предложение привести примеры гармоничных, по их мнению, личностей (из реальной жизни либо из числа исторических или литературных персонажей) затруднились с ответом. Себя к таковым не отнес ни один из опрошенных. В исследовании прозвучала еще одна проблемная тема: даже в случае единичных «попаданий» в ощущение гармонии, практически невозможно более-менее длительно удерживать себя в этом состоянии. Возможно, в более «возрастной» аудитории мы сможем получить иные результаты.

За тысячелетия своей истории человечество накопило солидный арсенал способов воздействия на свою физику и психику, но проблема гармонизации собственных состояний и личности в целом и в наше время остается актуальной. Сам процесс долог и тяжел, да и универсального «рецепта» не существует. Каждый из путей и способов гармонизации, на наш взгляд, достоин более детального рассмотрения и анализа, и мы надеемся, что это станет темой наших будущих исследований и публикаций.

Библиографический список

1. Прохоров А.О., Валиуллина М.Е., Габдреева Г.Ш., Гарифуллина М.М., Менделевич В.Д. Психология состояний: Учебное пособие / Под ред. А.О. Прохорова. М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011. 624 с.
2. Hall E.T. The hidden dimension. Garden City, N.Y.: Doubleday, 1966. 211 p.

УДК 159.923:316.6

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОПТИМАЛЬНОЙ АДАПТАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Григорьев Антон Владимирович,

кандидат психологических наук,
дизайнер АО «Информационные и управляющие системы»,
Саратов, Россия

*Публикация подготовлена в рамках поддержанного
РГНФ научного проекта №15-06-10624*

Обоснована возможность формирования оптимальной адаптационной готовности личности через создание специальных социально-психологических условий. Показано, что адаптационная готовность личности корректируется в зависимости от опыта адаптационных действий. Предложены направления и содержание работы с молодежью в целях создания благоприятных социально-психологических условий формирования их адаптационной готовности. Первое направление связано с необходимостью формирования образа активного человека, включающего представления о конкретных действиях самоизменений и социально полезных изменений окружающей действительности, а также о субъектно-личностных качествах социально активного человека (решительности, инициативности, настойчивости, энергичности, целеустремленности). Второе направление связано с реализацией специальных социально-психологических методов, направленных на тренировку социально полезной активности, а также с привлечением молодежи к занятиям спортом, туризмом и волонтерской деятельностью.

Ключевые слова: адаптационная готовность, молодежь, социально-психологические условия.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF OPTIMAL ADAPTABLE PERSONALITY READINESS

Grigoryev A. V.,

Designer JSC "Information and control systems"
Saratov, Russia

The possibility of forming the optimal adaptive readiness of the individual through the creation of special socio-psychological conditions is substantiated. It is shown that the adaptive readiness of a person is adjusted depending on the experience of adaptation actions. Suggested directions and content of work with young people in order to create favorable socio-psychological conditions for the formation of their adaptive readiness. The first direction is related to the need to form an image of an active person, including ideas about the specific actions of self-changes and socially useful changes in the surrounding reality, as well as about the subject-personal qualities of a socially active person (determination, initiative, perseverance, energy, purposefulness). The second direction is related to the implementation of special socio-psychological methods aimed at training socially useful activities, as well as involving young people in sports, tourism and volunteer activities.

Keywords: adaptive readiness, youth, socio-psychological conditions.

В современном обществе от личности требуется готовность к постоянной динамике и трансформациям условий жизни и деятельности. Это активизирует адаптационную го-

товность личности, которая играет важную роль в обнаружении несоответствия возможностей личности требованиям изменившейся среды, установлении равновесия в системе «личность-среда», инициации адекватных и эффективных действий субъекта [1]. Поскольку адаптационная готовность субъекта зависит как от его индивидуально-психологических качеств, так и от социально-психологических характеристик [3], то возможно целенаправленное формирование оптимальной адаптационной готовности личности через создание специальных социально-психологических условий, в которых реализуется ее социальная активность [2].

Адаптационная готовность личности реализуется в ее адаптационных действиях. В этом процессе личность оперативно соотносит свои действия и измененные или изменяющиеся условия действительности. Скорость и качество внешних изменений влияют на результат адаптации и ее последующую рефлексию. Положительный результат психологической адаптации позволяет закрепить в опыте личности предшествующую модель адаптационной готовности. Если человек не может приспособиться адекватно измененной ситуации, не успевает изменить свои действия, то отрицательный результат адаптации запускает процессы анализа и рефлексии. Предшествующая адаптационная готовность или корректируется, или закрепляется, как несоответствующая ситуациям такого типа. Отсюда следует, что формирование оптимальной адаптационной готовности происходит в условиях, в которых динамика изменений окружающей действительности позволяет личности осознать суть изменений и успеть измениться адекватно новым условиям деятельности.

Для того, чтобы процесс осознания и понимания изменений происходил достаточно быстро и адекватно необходима предварительная социально-психологическая работа с молодыми людьми. В частности, у них необходимо формировать образ активного человека, включающий, прежде всего, ментальные модели действия изменений себя и изменений окружающей действительности, не противоречащие социальным нормам и ценностям, а также о личностных качествах активного человека (решительности, инициативности, настойчивости, энергичности, целеустремленности). Образ социально активного человека формируется в процессе социального познания, анализа информации, получаемой из средств массовой коммуникации и в процессе взаимодействий с социально активными людьми. Большим потенциалом в формировании образа активного человека обладают учебные и социальные группы, в которые молодые люди интегрируются и, тем самым, имеют возможность самосовершенствоваться.

Необходимо проводить популяризацию образа социально активного человека в средствах массовой коммуникации в соотношении с социально полезной активностью в процессе учебы, самосовершенствования, занятий спортом или туризмом, политикой, волонтерством. Популяризация сферы развлечений в средствах массовой коммуникации способствует снижению уровня социально-психологической адаптации молодежи, что должно учитываться разработчиками масс-продукции.

Необходимо создавать условия для занятий коллективным спортом и туризмом, так как данные виды активности способствуют позитивному отношению молодежи к социальной активности, развитию субъектных качеств, высокой самооценке.

Способствует развитию социально-психологических умений и привлечение молодежи к волонтерской деятельности. Вместе с тем, это требует внимания организаторов к неустойчивой самооценке волонтеров и проблемам их социально-психологической адаптации.

Возможности повышения уровня социально-психологической адаптации молодых людей связаны с их ориентацией на учебу, а также на занятия спортом и туризмом. Снижение значимости таких сфер активности как развлечения, хобби и семья также способствует социально-психологической адаптации. Поскольку учебная деятельность и спортивная активность формируют социально полезные качества, то адаптационная готов-

ность к ним связана, прежде всего, с реализацией не только гедонистических потребностей и желаний, но и с альтруистическими установками молодежи.

Поддержка социально полезной активности у молодежи со стороны социального окружения способствует укреплению высокой самооценки и позитивного отношения молодежи к социальной активности. Важную роль при этом играют результаты рефлексии отношения и действий окружающих людей.

Молодым людям необходимо оказывать специализированную социально-психологическую помощь (тренинги, консультирование психологов, эмоциональная и организационная поддержка со стороны окружающих и т.п.) в процессе самоанализа своих представлений о социально активном человеке, идентификации себя в соотношении с признаками активности, в процессе анализа проблем социально-психологической адаптации. Необходимо помогать им в достижении согласованности своих отношений и результатов реализации активности, а также в развитии субъектно-личностных качеств, способствующих или препятствующих социальной активности.

Таким образом, рекомендации по работе с молодежью в целях личностного развития и организации социально-психологических условий деятельности, выбора социально полезных направлений реализации активности включают следующие направления работы: массовое формирование образа социально активного молодого человека, включающего ментальные модели конкретных действиях изменений себя и окружающей действительности, а также личностных качеств социально активного человека; формирование позитивного отношения молодежи к социальной активности в сферах учебы, занятий спортом и туризмом, самосовершенствования, волонтерской деятельности; специализированная социально-психологическая помощь.

Библиографический список:

1. Григорьева М.В. Способности и готовность личности к адаптации как ресурсы жизнеспособности // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты. М., 2016. С. 321-338.
2. Тарасова Л.Е. Социокультурное пространство как фактор социальной адаптации личности молодежи // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т. 2. № 1. С. 27-30.
3. Шамионов Р.М. Адаптационная готовность личности – субъекта социального взаимодействия // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2015. Т. 15. Вып. 4. С. 106-112.

УДК 159.9

ИДЕОЛОГИИ МЕЖГРУППОВЫХ ОТНОШЕНИЙ И ГЕНЕРАЛИЗОВАННЫЕ ПРЕДУБЕЖДЕНИЯ РОССИЯН В ОТНОШЕНИИ МИГРАНТОВ

Григорьев Дмитрий Сергеевич,

младший научный сотрудник,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
Москва, Россия,
dgrigoryev@hse.ru

Дубров Дмитрий Игоревич,

младший научный сотрудник,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
Москва, Россия,
ddubrov@hse.ru

В исследовании рассматривается модель взаимосвязи между идеологиями межгрупповых отношений (ассимиляционизм, этнический дальтонизм, мультикультурализм, поликультурализм) и генерализованными предубеждениями россиян (N = 359) в отношении мигрантов (внутренних мигрантов из Чечни и иммигрантов из Беларуси, Узбекистана и Китая). Для контроля влияния контекста межгрупповых отношений, который потенциально связан с предрассудками, учитывался позитивный опыт межгрупповых контактов с данными группами мигрантов. Результаты показали, что этнический дальтонизм и поликультурализм отрицательно связаны с генерализованными предубеждениями, а ассимиляционизм положительно. Значимая взаимосвязь между мультикультурализмом и генерализованными предубеждениями не была обнаружена. Полученные результаты обсуждаются в контексте воспринимаемой культурной дистанции и существующих стереотипов по отношению к рассматриваемым группам мигрантов.

Ключевые слова: идеологии межгрупповых отношений; ассимиляционизм; мультикультурализм; этнический дальтонизм; поликультурализм.

IDEOLOGIES OF INTERGROUP RELATIONS AND GENERALIZED PREJUDICE TOWARDS MIGRANTS BY RUSSIAN POPULATION

Grigoryev D.,
National Research University "Higher School of Economics",
Moscow, Russia,
dgrigoryev@hse.ru

Dubrov D., I.,
National Research University "Higher School of Economics",
Moscow, Russia,
ddubrov@hse.ru

The study examines the model of the relationship between the ideologies of intergroup relations (assimilationism, ethnic color blindness, multiculturalism, polyculturalism) and generalized prejudices of Russians (N = 359) towards migrants (internal migrants from Chechnya and immigrants from Belarus, Uzbekistan and China). To control the influence of the context of intergroup relations, which is potentially related to prejudice, the positive experience of intergroup contacts with these groups of migrants was taken into account. The results showed that ethnic color blindness and multiculturalism were negatively related to generalized prejudices, and assimilationism was positively related to it. A significant relationship between multiculturalism and generalized prejudices has not been discovered. The results are discussed in the context of perceived cultural distance and existing stereotypes in relation to these migrant groups.

Keywords: intergroup ideologies; acculturation; assimilationism; multiculturalism; colorblindness; polyculturalism.

В связи с возрастанием этнического многообразия в отдельных странах, все большее обсуждение в литературе получают идеологии межгрупповых отношений [1; 2; 3; 4; 5]. Данные идеологии представляют собой систему убеждений относительно того, каким образом человеку возможно успешно адаптироваться к культурно гетерогенной среде, исходя из различных принципов социальной категоризации [4]. Например, ассимиляционизм предполагает наличие в обществе одной общей культурной группы, при этом этнические меньшинства и мигранты должны соответствовать основной части общества, приняв доминирующую культуру, полностью отказавшись от своей собственной (рекатегоризация). Этнический дальтонизм подразумевает игнорирование различий между группами (декатегоризация). Мультикультурализм и поликультурализм предполагают принятие и поддержание культурного многообразия, но для мультикультурализма, особую ценность представляют культурные различия между группами сами по себе (подчеркивание категорий). Тогда как поликультурализм предполагает наличие тесной связи между всеми этническими группами, проживающими в одном обществе и меньшее значение придается границам

между ними; иначе говоря, все культуры не являются изолированными системами, а результатом межгруппового взаимодействия (подчеркивание связей между категориями).

В литературе имеются противоречивые результаты относительно роли каждой из этих межгрупповых идеологий в гармонизации межэтнических отношений [3; 5]. В этой связи необходимы дополнительные исследования социально-психологической адаптации личности к условиям культурно гетерогенного общества в различных национальных контекстах, обобщив результаты которых, мы могли бы лучше понять как общие, так и культурно-специфические механизмы и последствия данных межгрупповых идеологий для межэтнического взаимодействия.

Мы рассматривали данный вопрос на российской выборке, поскольку население России составляет более 190 этнических групп, а сама Россия поданным ООН на 2015 год занимает 3 место среди стран по количеству мигрантов [6]. При этом проживающие в России мигранты (например, украинцы, узбеки, таджики, азербайджанцы, молдаване, казахи, армяне, белорусы, китайцы, и др.) имеют различную культурную дистанцию по отношению к принимающему населению, например, она больше для иммигрантов из Закавказья и Центральной Азии, также они скорее воспринимаются как единая аутгруппа с внутренними мигрантами из российских регионов Северного Кавказа, чем с иммигрантами из Украины или Беларуси. Исторически сложившиеся этнические иерархии остаются типичными для постсоветской России [7]. Таким образом, отношение к различным аутгруппам во многом может различаться в зависимости от конкретной группы [8].

Тем не менее, исходя из предположения о том, что предрассудки в отношении одной конкретной аутгруппы по большей части связаны с предрассудками по отношению к другим аутгруппам [9], мы рассматривали генерализованные предрассудки как общий латентный фактор второго порядка, который отражает общую дисперсию предубеждений по отношению к мигрантам, выраженную затем в предубеждениях к конкретным группам (в нашем случае к чеченцам, белорусам, узбекам и китайцам). Такой подход позволяет уйти от оценки отношения россиян к «абстрактным» мигрантам, учитывая возможную специфику различных групп мигрантов. Более того, данный подход позволяет также проверить эффект гомогенности аутгруппы. Так, например, Montreuil и Bourhis (2001) утверждали, что принимающее население может не иметь определенных аккультурационных ориентаций по отношению к конкретным группам мигрантов, а выстраивать «общие» аккультурационные ориентации, рассматривая всех мигрантов как членов одной однородной группы. Авторы отметили, что исследования, фиксирующие данный эффект, показали, что принимающее население склонно уделять меньше внимание специфическим чертам, характеризующим членов аутгруппы [10].

Таким образом, в исследовании, которое носило поисковый характер, мы рассмотрели четыре этнические группы (чеченцы, белорусы, узбеки и китайцы), имеющие разную культурную дистанцию, с целью изучения особенности взаимосвязи между межгрупповыми идеологиями (ассимиляционизм, этнический дальтонизм, мультикультурализм, поликультурализм) и генерализованными предрассудками в отношении мигрантов в российском контексте. Кроме того, учитывался позитивный опыт взаимодействия в форме частоты межгрупповых контактов, позитивности межгрупповых контактов и эмоций в отношении этих групп и воспринимаемой этнической плотности в месте непосредственного проживания. Поскольку данные идеологии в значительной мере зависят от специфического национального контекста [2; 11], особенно от различий в воспринимаемых нормах, а в России межгрупповые идеологии в качестве принципов категоризации вместе никогда не рассматривались, сформулировать конкретные гипотезы представляется проблематичным. Данное исследование являлось первой попыткой понять роль межгрупповых идеологий для межэтнических отношений в России.

Общая выборка составляла 359 россиян из ЦФО России: 167 женщин (46.5%) и 192 мужчины (53.5%), в возрасте от 16 до 68 лет ($M = 33.9$; $SD = 11.9$); 79 участников (22%) были студентами.

В качестве инструментария использовались шкалы, имеющие доказанную в исследованиях Международной НУЛ социокультурных исследований НИУ ВШЭ [см. напр. 6] валидность и надежность (для нашего исследования все $\alpha > 0.70$, что указывает на высокую внутреннюю согласованность использованных шкал).

Обработка данных осуществлялась с помощью программной среды R, а в качестве метода статистического вывода применялось моделирование структурными уравнениями (использовался пакет lavaan [12]).

Структурная модель имела приемлемые показатели соответствия данным $\chi^2(83, N = 359) = 175.82, p < 0.001$; CFI = 0.970; RMSEA [90% CI] = 0.056 [0.044, 0.067]; SRMR = 0.053, согласно рекомендациям: CFI > 0.90, RMSEA < 0.08, SRMR < 0.08 [13, 14]. Результаты показали, что генерализованные предубеждения по отношению к мигрантам отрицательно связаны с этническим дальтонизмом ($\beta = -0.314; p < 0.001$) и поликультурализмом ($\beta = -0.274; p < 0.001$), но положительно с ассимиляционизмом ($\beta = 0.240; p < 0.001$), при этом значимая связь с мультикультурализмом не была обнаружена ($\beta = -0.024; p = 0.615$). Процент объясненной предикторами дисперсии генерализованных предубеждений по отношению к мигрантам 35%. Процент объясненной генерализованными предубеждениями по отношению к мигрантам, как латентным фактором второго порядка, дисперсии предубеждений по отношению к белорусам составлял всего 22%, в отличие от остальных групп, где процент объясненной дисперсии варьировался от 82% до 95%.

Позитивный опыт межгрупповых контактов с рассматриваемыми группами был отрицательно связан с генерализованными предубеждениями ($\beta = -0.238; p < 0.001$). Оценка всех связей в модели осуществлялась с дополнительным контролем эффектов, путем добавления социодемографических ковариат (пол, возраст, образование, доход и др.).

Учитывая слабый вклад генерализованных предубеждений в дисперсию предубеждений по отношению к иммигрантам из Беларуси, можно говорить об отсутствии эффекта гомогенности аутгруппы и различном отношении к т. н. «ценным» мигрантам (язык и культура которых сходны с принимающей стороной) и «неценными» мигрантами (против которых у принимающего населения уже есть негативные стереотипы или чья культура и религия ощущается значительно отличающимися) [10]. Мы предполагаем, что культурная близость и позитивные стереотипы по отношению к белорусам, которые распространены среди россиян, приводят к меньшей предубежденности по отношению к ним.

Классический паттерн положительной взаимосвязи ассимиляционизма и предубеждений [2; 5] был подтвержден и в российском контексте. Ассимиляционизм может рассматриваться в качестве ответа на межгрупповую угрозу, восстанавливая культурную безопасность за счет сохранения доминирующего положения принимающего населения, путем навязывания доминирующей культуры [2; 6].

В России существует лишь несколько исследований межгрупповых отношений, которые проверяли мультикультурную идеологию [напр., 6]. Эти исследования использовали шкалу [15], в которой основное внимание уделяется признанию культурного многообразия и эгалитаризма в качестве ядра мультикультурной идеологии, мы же рассматривали мультикультурализм как принцип категоризации [1]. Этот факт, делает сравнение проблематичным. По-видимому, улучшить межгрупповые отношения, уменьшив предубеждения, действительно возможно благодаря признанию связей между группами через их совместное прошлое и текущие взаимодействия, что предполагает поликультурализм. Более того, кажется, что поликультурализм в такой трактовке больше похож на мультикультурную идеологию в понимании Berry и Kalin (1995), т. к. создается основа для общей множественной идентичности [15], в отличие от простого признания и оценки членства в группах [1] (т. е., как рассматривался мультикультурализм в нашем исследовании).

В то же самое время, этнический дальтонизм может быть отражением знаменитого клише «нет плохих наций, есть плохие люди», который довольно часто встречается в публичном дискурсе в России. Таким образом, этнический дальтонизм может помочь вывести суждения о представителях аутгрупп из этнических категорий, которые уязвимы для

предубеждений.

Результаты нашего исследования показали, что использование поликультурализма, который предполагает признание прочных связей между всеми группами и меньшее внимание к границам между ними, в качестве межгрупповой идеологии, имеет потенциал для снижения предрассудков как к культурно близким, так и к культурно отдаленным этническим группам. При этом использование некоторых элементов идеологии этнического дальтонизма, а именно использование стратегии суждения о людях как об отдельных личностях, а не как о представителях конкретных групп, может быть также полезным для уменьшения предрассудков.

Библиографический список

1. Rosenthal L., Levy S.R. The relation between polyculturalism and intergroup attitudes among racially and ethnically diverse adults. // *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*. 2012. Vol. 18, № 1. P. 1–16.
2. Guimond S. et al. Diversity policy, social dominance, and intergroup relations: Predicting prejudice in changing social and political contexts. // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2013. Vol. 104, № 6. P. 941–958.
3. Rattan A., Ambady N. Diversity ideologies and intergroup relations: An examination of colorblindness and multiculturalism: Diversity ideologies and intergroup relations // *European Journal of Social Psychology*. 2013. Vol. 43, № 1. P. 12–21.
4. Guimond S., de la Sablonnière R., Nugier A. Living in a multicultural world: Intergroup ideologies and the societal context of intergroup relations // *European Review of Social Psychology*. 2014. Vol. 25, № 1. P. 142–188.
5. Pedersen A., Paradies Y., Barndon A. The consequences of intergroup ideologies and prejudice control for discrimination and harmony: Intergroup ideologies and prejudice control // *Journal of Applied Social Psychology*. 2015. Vol. 45, № 12. P. 684–696.
6. Лебедева Н.М., Татарко А.Н., Берри Дж.У. Социально-психологические основы мультикультурализма: проверка гипотез о межкультурном взаимодействии в российском контексте // *Психологический журнал*. 2016. Т. 37, № 2. С. 92–104.
7. Hagendoorn L. et al. Inter-ethnic preferences and ethnic hierarchies in the former soviet union // *International Journal of Intercultural Relations*. 1998. Vol. 22, № 4. P. 483–503.
8. Satherley N., Sibley C.G. A Dual Process Model of attitudes toward immigration: Predicting intergroup and international relations with China // *International Journal of Intercultural Relations*. 2016. Vol. 53. P. 72–82.
9. Hodson G., MacInnis C.C., Busseri M.A. Bowing and kicking: Rediscovering the fundamental link between generalized authoritarianism and generalized prejudice // *Personality and Individual Differences*. 2017. Vol. 104. P. 243–251.
10. Montreuil A., Bourhis R.Y. Majority Acculturation Orientations Toward “Valued” and “Devalued” Immigrants // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2001. Vol. 32. № 6, С. 698–719.
11. Ng Tseung-Wong C., Verkuyten M. Diversity ideologies and intergroup attitudes: When multiculturalism is beneficial for majority group members // *Group Processes & Intergroup Relations*. (в печати)
12. Rosseel Y. lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling // *Journal of Statistical Software*. 2012. Vol. 48, № 2. P. 1–36.
13. van de Schoot R., Lugtig P., Hox J. A checklist for testing measurement invariance // *European Journal of Developmental Psychology*. 2012. Vol. 9, № 4. P. 486–492.
14. Kline R.B. Principles and practice of structural equation modeling. 4th ed. / ed. Little T.D. New York London: The Guilford Press, 2016. 534 p.
15. Berry J.W., Kalin R. Multicultural and ethnic attitudes in Canada: An overview of the 1991 National Survey // *Canadian Journal of Behavioural Science*. 1995. Vol. 27. № 3. P. 301–320.

ДИНАМИКА АДАПТАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СРЕДНЕМ ЗВЕНЕ ШКОЛЫ

Григорьева Марина Владимировна,

доктор психологических наук, профессор,

заведующая кафедрой педагогической психологии и психодиагностики,

Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,

Саратов, Россия,

grigoryevamv@mail.ru

*Публикация подготовлена в рамках поддержанного
РГНФ научного проекта №15-06-10624*

Представлены результаты эмпирического исследования динамики адаптационной готовности обучающихся в 5-9 классах общеобразовательной школы. Показатели адаптационной готовности измерялись с помощью шкалы социально-психологической адаптированности К. Роджерса и Р. Даймонда; методики диагностики самочувствия, активности, настроения; методики измерения уровня учебной мотивации А. Г. Лускановой; теста жизнестойкости (в адаптации Леонтьева Д.А.); теста школьной тревожности Филлипса. В исследовании приняли участие 220 учащихся 5, 6, 7, 8, 9 классов школ г. Саратова. Показано, что в среднем звене школы на каждом этапе наблюдаются, как инвариантные, так и специфичные взаимосвязи показателей адаптационной готовности школьников. Интернальность включается в адаптационную готовность в 5 и 6 классах, в дальнейшем происходит снижение ее роли в процессе формирования адаптационной готовности. Наиболее широкое содержание адаптационной готовности наблюдается в 7 и 9 классах. На каждом этапе обучения в среднем звене школы адаптационная готовность актуализируется в ситуациях социальных контактов: в пятых классах это связано со страхом самовыражения; в шестых классах – с переживанием хорошего самочувствия, положительного фона настроения и учебной мотивацией; в седьмых классах – с потребностью в достижении успеха и трудностями в отношениях с учителями; в восьмых классах – с навыками стрессоустойчивости; в девярых – с навыками стрессоустойчивости, тревожностью в ситуациях проверки знаний и страхом не соответствовать ожиданиям окружающих.

Ключевые слова: динамика адаптационной готовности, среднее звено школы, жизнеспособность, активность, настроение, стрессоустойчивость, социально-психологическая адаптированность.

DYNAMICS OF ADAPTATION READINESS OF STUDENTS IN SECONDARY SCHOOLS LINK

Grigoryeva M. V.,

Saratov State University,

Saratov, Russia,

grigoryevamv@mail.ru

The results of an empirical study of the dynamics of adaptive readiness of students in grades 5-9 of the general education school are presented. The indicators of adaptive readiness were measured using the scale of socio-psychological adaptation of K. Rogers and R. Diamond; methods of diagnosis of well-being, activity, mood; methods of measuring the level of educational motivation of AGLuskanova; a test of vitality (in the adaptation of Leontyev DA); test of school anxiety Phillips. 220 students of 5, 6, 7, 8, 9 classes of schools of Saratov took part in the study. It is shown that on the average level of the school at each stage there are observed both invariant and specific interrelationships of the indicators of adaptive readiness of schoolchildren. The internality is included in the adaptability readiness in grades 5 and 6, in the future, its role in the process of forming adaptive readiness decreases. The most widespread content adaptation readiness is observed in 7 and 9 classes. At each stage of the learning process, the adaptive readiness in the middle part of the school is actualized in situations of social contacts: in the fifth classes this is associated with fear of self-expression; in the sixth grade — with the experience of good health, a

positive mood background and educational motivation; in the seventh grade — with the need for success and difficulties in dealing with teachers; at each stage of the learning process, the adaptive readiness in the middle part of the school is actualized in situations of social contacts: in eighth grades — with the skills of stress-resistance; in the ninth — with the skills of stress-resistance, anxiety in situations of testing knowledge and fear do not meet the expectations of others.

Keywords: dynamics of adaptive readiness, middle level of school, vitality, activity, mood, stress-resistance, social-psychological adaptation.

Проблема школьной адаптации привлекает внимание многих исследователей [1, 2, 3, 4 и др.]. Это связано с необходимостью устранения или снижения отрицательных последствий неудачного опыта приспособления учащихся к образовательной среде школы и сохранения психологического здоровья субъектов образования. Особенно остро проблема адаптации к образовательной среде проявляется при переходе учащихся из начальной школы в ее среднее звено. Наличие адаптационной готовности, с одной стороны, позволяет сохранять известное напряжение для активности и, с другой, уверенность в способности разрешения противоречия, совладания с трудной ситуацией, приспособления к ней или изменения ее в соответствии со своими индивидуально-личностными особенностями.

Психологическая адаптация обучающихся в среднем звене школы имеет динамику, связанную с возрастными и ситуативными изменениями. Готовность к адаптации, характеризующаяся предрасположенностью к определенным адаптационным действиям также изменяется при переходе из класса в класс (от 5 до 9 класса).

Цель исследования: определить качественную динамику показателей адаптационной готовности в их взаимосвязи.

Показатели адаптационной готовности измерялись с помощью следующих методических средств: шкалы социально-психологической адаптированности К.Роджерса и Р.Даймонда; методики диагностики самочувствия, активности, настроения; методики измерения уровня учебной мотивации А.Г.Лускановой; теста жизнестойкости (в адаптации Леонтьева Д.А.); теста школьной тревожности Филлипа.

В исследовании приняли участие 220 учащихся 5, 6, 7, 8, 9 классов школ г. Саратова.

Адаптационная готовность в 5 классе характеризуется следующими взаимосвязями: жизнестойкости и интернальности ($r = 0,47$, при $p < 0,01$); жизнестойкости и сопротивляемости стрессу ($r = 0,40$, при $p < 0,01$); результата социально-психологической адаптации и активности ($r = 0,41$, при $p < 0,01$); результата социально-психологической адаптации и страха самовыражения ($r = -0,40$, при $p < 0,01$).

Обнаруженные взаимосвязи свидетельствуют, что адаптационная готовность учащихся пятого класса обусловлена их высокой способностью к психической и социально-психологической активности, тем самым, обеспечивается эффективность адаптационной активности. Адаптационная готовность пятиклассников взаимосвязана со способностью проявить себя в социальных контактах и взаимодействиях. Пятиклассники готовы к активности, устойчивости в стрессовых ситуациях, успешный опыт социально-психологической адаптации снижает страх самовыражения. Наиболее готовыми в этом контексте являются пятиклассники, которые могут приписывать причины и ответственность за результат деятельности себе.

В группе учащихся 6 класса были обнаружены следующие взаимосвязи: результата социально-психологической адаптации и жизнестойкости ($r = 0,72$, при $p < 0,001$); результата социально-психологической адаптации и самочувствия ($r = 0,54$, при $p < 0,001$); результата социально-психологической адаптации и настроения ($r = 0,52$, при $p < 0,001$); результата социально-психологической адаптации и учебной мотивации ($r = 0,39$, при $p < 0,05$); жизнестойкости и учебной мотивации ($r = 0,36$, при $p < 0,05$); жизнестойкости и интернальности ($r = 0,32$, при $p < 0,05$).

Видно, что адаптационная готовность шестиклассников имеет более широкую основу за счет включения показателей самочувствия и настроения. Следовательно, работая с шестиклассниками, необходимо уделять внимание их субъективным ощущениям физио-

логической и психологической комфортности. Интернальность на данном этапе также имеет большое значение в плане готовности школьников к дальнейшему приспособлению к процессу обучения. Заметно также включение учебной мотивации в структуру адаптационной готовности.

В седьмых классах были обнаружены следующие взаимосвязи: жизнестойкости и переживания социального стресса ($r = -0,41$, при $p < 0,01$); результата социально-психологической адаптации и фрустрации потребности в достижении успеха ($r = -0,38$, при $p < 0,05$); результата социально-психологической адаптации и выраженности проблемы в отношениях с учителями ($r = -0,33$, при $p < 0,05$).

Учащиеся седьмых классов ориентируют свою адаптационную готовность на приспособление к социальной среде, не последнее место в которой занимают учителя. Появляется ориентация на достижение успеха, в том числе и во взаимодействиях с социальным окружением.

В восьмых классах была выявлена дальнейшая динамика взаимосвязей: между жизнестойкостью и успеваемостью ($r = 0,49$, при $p < 0,01$); жизнестойкостью и учебной мотивацией ($r = 0,34$, при $p < 0,05$); жизнестойкостью и показателем общей тревожности в школе ($r = -0,35$, при $p < 0,05$); результатом социально-психологической адаптации и сопротивляемостью стрессу ($r = -0,49$, при $p < 0,01$).

Адаптационная готовность, как предрасположенность к дальнейшему процессу адаптации, у восьмиклассников обусловлена академическими успехами и психоэмоциональным состоянием школьников. Так, для восьмиклассников, с точки зрения адаптационной готовности, наиболее ценным являются уровень усвоения объема учебных знаний, сформированность учебных навыков и умений, предусмотренных учебной программой. Следует отметить, что значение, по субъективным оценкам самих школьников, имеет не только объем сформированных компетенций, но и уровень их осмысленности, полноты, глубины, прочности.

В девятых классах количество взаимосвязей увеличивается. Обнаружены следующие взаимосвязи: между жизнестойкостью и эмоциональным комфортом ($r = 0,35$, при $p < 0,05$); результатом социально-психологической адаптации и активностью ($r = -0,44$, при $p < 0,01$); результатом социально-психологической адаптации и переживанием социального стресса ($r = -0,35$, при $p < 0,05$); результатом социально-психологической адаптации и страхом в ситуации проверки знаний ($r = -0,51$, при $p < 0,001$); результатом социально-психологической адаптации и страхом не соответствовать ожиданиям окружающих ($r = -0,52$, при $p < 0,001$); результатом социально-психологической адаптации и сопротивляемостью стрессу ($r = -0,35$, при $p < 0,05$).

Видно, что актуализируется готовность к расширению социальных взаимоотношений и эффективным социальным взаимодействиям. Увеличивается значение в процессе жизни и учебной деятельности эмоционального комфорта. Адаптационная готовность связывается с ситуациями проверки знаний и желанием соответствовать требованиям социальной среды.

Таким образом, анализ результатов исследования позволяет заметить, что в среднем звене школы на каждом этапе при переходе от 5 к 6 и далее к 7, 8, 9 классам наблюдаются, как инвариантные, так и специфичные взаимосвязи показателей адаптационной готовности школьников, характерные для определенного этапа. Интернальность включается в адаптационную готовность только в 5 и 6 классах, в дальнейшем происходит снижение ее роли в процессе формирования адаптационной готовности. Наиболее широкое содержание адаптационной готовности наблюдается в 7 и 9 классах, что связано, очевидно, с развитием самосознания и профессиональным и личностным самоопределением. На каждом этапе обучения в среднем звене школы адаптационная готовность актуализируется в ситуациях социальных контактов: в пятых классах это связано со страхом самовыражения; в sixth классах – с переживанием хорошего самочувствия, положительного фона настроения и учебной мотивацией; в седьмых классах – с потребностью в достижении успеха и

трудностями в отношениях с учителями; в восьмых классах – с навыками стрессоустойчивости; в девярых – с навыками стрессоустойчивости, тревожностью в ситуациях проверки знаний и страхом не соответствовать ожиданиям окружающих.

Библиографический список:

1. Григорьева М.В. Адаптационная готовность личности в условиях неопределенности // Социальный мир человека: материалы VI Международной научно-практической конференции «Человек и мир: мирозидание, конфликт и медиация в ин-теркультурном мире». Сер. «Язык социального» / Под ред. Н. И. Леонова. Ижевск, 2016. С. 275-277.
2. Малышев И.В. Характеристика социально-психологической адаптации и ко-пинг-стратегий личности в разных условиях социализации // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2012. № 12. С. 23.
3. Тарасова Л.Е. Адаптационная готовность: дефиниция термина // Перспекти-вы науки. 2015. № 7 (70). С. 26-29.
4. Шамионов Р.М. Адаптационная готовность личности – субъекта социально-го взаимодействия // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2015. Т. 15, вып. 4. С. 106-112.

УДК 159.99

ИЗУЧЕНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Гринина Елена Сергеевна,

кандидат психологических наук, доцент,
кафедра реабилитационных технологий в образовании на базе ГАУ СО «ЦАРИ»,
Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Саратов, Россия,
elena-grinina@yandex.ru

В статье анализируются риски формирования и проявления тревожности у детей с задерж-ками психического развития. Эмпирическое изучение тревожности дошкольников показало, что для детей с ЗПР характерна более выраженная тревожность, чем для их нормально развивающихся сверстников, при этом у испытуемых обеих групп наибольшую тревогу вызывают ситуации взаи-модействия со сверстниками. Для испытуемых с ЗПР также эмоционально напряженными являют-ся ситуации взаимодействия со взрослыми, различные моменты повседневной жизнедеятельности, что в целом не характерно для нормально развивающихся детей. Полученные результаты свиде-тельствуют о необходимости более пристального внимания к развитию эмоциональной сферы до-школьников с ЗПР с реализацией психопрофилактических и психокоррекционных мероприятий.

Ключевые слова: эмоциональная сфера; тревожность; дошкольный возраст; задержка пси-хического развития; дошкольники с задержкой психического развития.

STUDYING THE UNEASINESS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH THE DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT

Grinina E. S.,
Saratov State University,
Saratov, Russia;
elena-grinina@yandex.ru

Risks of formation and manifestation of uneasiness at children with delays of mental development are analyzed. Empirical studying of uneasiness of preschool children has shown existence of the general and specific tendencies in groups of examinees with ZPR and with standard development. For preschool

children with ZPR more expressed uneasiness, than is characteristic of normally developing children, at the same time in examinees of both groups the greatest alarm is caused by interaction situations with peers. For examinees with ZPR interaction situations with adults, various moments of daily activity are also emotionally intense that in general isn't characteristic of normally developing children. The received results testify to need of closer attention to development of the emotional sphere of preschool children with ZPR with realization of psychopreventive and psychocorrective actions.

Keywords: the emotional sphere; uneasiness; preschool age; a delay of mental development; preschool children with a delay of mental development.

Позитивная социализация подрастающего поколения сегодня выступает в качестве одной из приоритетных задач образования. В то же время, ее решение невозможно без создания благоприятных условий для психического развития детей, оптимизации их психологического здоровья. Важное значение в этом контексте приобретает гармоничное состояние эмоциональной сферы, что является необходимым условием продуктивной активности личности в различных сферах деятельности. Повышенная тревожность, в свою очередь, может препятствовать установлению и поддержанию межличностных контрактов ребенка с окружающими, ограничивать сферу его интересов, препятствовать успешному решению задач в сфере общения, обучения, развития. В группе риска по фактору тревожности могут оказаться дети с задержками психического развития (ЗПР), что обусловлено как спецификой формирования их нервной системы, так и социальными факторами. В связи с этим актуальным представляется всестороннее изучение тревожности детей этой категории, специфики ее проявления и возможностей гармонизации эмоционального и личностного развития детей с ЗПР.

В психологии под тревожностью понимается индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге ее возникновения [1]. Различают тревогу как эмоциональное состояние и тревожность как свойство, черту личности. Тревожную личность отличают такие особенности, как повышенная возбудимость, напряженность, страх перед всем новым, неуверенность в себе, заниженная самооценка, безынициативность, пассивность, боязнь общения с новыми людьми и т.д. Повышенная тревожность как правило, имеет физиологическую основу (неустойчивость нервной системы), при этом формируется в процессе онтогенеза в результате неблагоприятного воздействия социальных и личностных факторов [2].

Особого внимания в контексте профилактики формирования тревожности как устойчивой характеристики личности, препятствующей ее гармоничному развитию и социализации, требуют дети с задержками психического развития, у которых парциальная церебрально-органическая недостаточность может сочетаться с воздействием неблагоприятных социальных факторов. Задержка психического развития представляет собой нарушение нормального темпа психического развития. Для таких детей характерно замедление развития как интеллектуальной [3], так и эмоционально-волевой сфер [4]. В исследовании О.Ю. Герасимовой, Л.Н. Семченко [5] показано, что у дошкольников с задержкой психического развития преобладают отрицательные эмоции, они хуже, чем нормально развивающиеся сверстники, ориентируются в эмоциональных состояниях; для каждого третьего ребенка с ЗПР характерна высокая степень тревожности. Значимую роль в развитии детей с ЗПР играет своеобразие детско-родительских отношений, проявляющееся в одних случаях в гиперопеке, а в других — напротив, в эмоциональном отвержении ребенка, недостаточном внимании к нему [6]. Н.Н. Шешукова, М.С. Уварова [7] отмечают, что неблагоприятные семейные условия обуславливают специфические особенности эмоциональной сферы этих детей, а именно — доминирование высокой тревожности, превалирование экстрапунитивных и препятственно-доминантных реакций. В свою очередь, высокая тревожность оказывает негативное влияние как на развитие личности ребенка с ЗПР, его самооценку [8], так и на формирование его взаимоотношений с окружающими, сверстниками [9]. Результаты теоретического анализа обозначенной проблемы свидетельствуют о

необходимости детального эмпирического изучения тревожности дошкольников с ЗПР.

Целью эмпирического исследования являлось изучение тревожности детей старшего дошкольного возраста с задержками психического развития. В сравнительном исследовании приняли участие две группы испытуемых: дети с диагнозом «задержка психического развития» в возрасте 6-7 лет – 15 испытуемых; дети с нормативным психическим развитием в возрасте 6-7 лет – 15 испытуемых. Для решения поставленной цели был проведен констатирующий эксперимент с использованием методик «Выбери нужное лицо» (Р. Темпл, М. Дорки и В. Амен), «Рисунок человека» (К. Маховер, Ф. Гудинаф). В ходе исследования осуществлялось наблюдение за поведением и деятельностью испытуемых с фиксацией проявлений, свидетельствующих о наличии эмоционального напряжения, нестабильности, проявлений тревоги и т.п. Рассмотрим подробнее результаты исследования.

Применение методики «Выбери нужное лицо» Р. Темпл, М. Дорки и В. Амен позволяет исследовать и оценить тревожность ребенка в типичных для него жизненных ситуациях. Результаты исследования подвергались количественно-качественному анализу, для каждого ребенка вычислялся индекс тревожности (ИТ), в соответствии с которым испытуемые условно были разделены на три группы: первая группа – дети с высоким уровнем тревожности (ИТ более 50%); вторая группа – дети со средним уровнем тревожности (ИТ от 20% до 50%); третья группа – дети с низким уровнем тревожности (ИТ от 0% до 20%).

В ходе исследования дошкольников с ЗПР с применением методики «Выбери нужное лицо» были получены следующие результаты: для 60% испытуемых (9 детей) характерен средний уровень тревожности, для 40% (6 детей) – высокий уровень тревожности. Представителей с низким уровнем тревожности в данной выборке не выявлено.

Качественный анализ результатов исследования показал, что наиболее выраженное эмоциональное напряжение у детей с ЗПР вызывают ситуации моделирующие отношения типа «ребенок – ребенок», несколько менее напряженными являются ситуации типа «ребенок-взрослый». Дошкольники с ЗПР с высоким уровнем тревожности демонстрировали негативные эмоциональные реакции и в отношении рисунков, отражающих ситуации повседневной жизнедеятельности («Одевание», «Укладывание спать в одиночестве», «Умывание» и др.), что свидетельствует о генерализации тревожности как личностной характеристики. Необходимо отметить, что в экспериментальной ситуации дети с ЗПР демонстрировали признаки беспокойства, были напряжены, часто исправляли свои ответы, тербли какой-либо предмет в руках, что также может свидетельствовать об их общей тревожности.

Результаты применения методики «Выбери нужное лицо» у дошкольников с нормативным развитием показали, что для 73,3% испытуемых (11 детей) характерен средний уровень тревожности, для 1 испытуемого (7%) – высокая тревожность, для 20% (3 испытуемых) – низкая тревожность. Нормально развивающиеся дошкольники с высокой и средней тревожностью преимущественно испытывают эмоциональное напряжение в ситуациях, моделирующих отношения типа «ребенок – ребенок», реже отмечались негативные выборы в ситуациях «ребенок — взрослый».

Важно подчеркнуть, что в отличие от детей с ЗПР, среди нормально развивающихся дошкольников были испытуемые с низким уровнем тревожности, которые в ходе исследования демонстрировали в основном положительные эмоциональные выборы. Однако рисунки-ситуации «Объект агрессия», «Агрессивное нападение» вызвали негативную реакцию и у мало тревожных детей.

Таким образом, в группе детей с задержками психического развития выявлен более высокий уровень тревожности, чем у их нормально развивающихся сверстников. Наибольшее эмоциональное напряжение у испытуемых обеих групп вызывают ситуации взаимодействия со сверстниками. Полученные результаты свидетельствуют об общих тенденциях формирования тревожности у дошкольников с ЗПР и их нормально развивающихся сверстников, о значимости благоприятных отношений со сверстниками для эмоционального развития дошкольников. Менее тревожащими оказываются ситуации обще-

ния со взрослыми, хотя и они для дошкольников с ЗПР являются эмоционально напряженными. Кроме того, у детей с ЗПР высокая тревожность была зафиксирована и в отношении ситуаций повседневной жизнедеятельности (формирование навыков самообслуживания, режимные моменты и т.п.), что в большинстве случаев не характерно для детей с нормативным развитием.

На следующем этапе исследование осуществлялось с применением методики «Рисунк человека». О тревожности испытуемых может свидетельствовать наличие штриховых линий, их множественность, следы стертых и исправленных линий, эскизные линии, зачернение (плотная штриховка) глаз или изображение больших пустых глаз, сильно преувеличенный или уменьшенный размер рисунка, слишком выраженный нажим на карандаш или колебания силы нажима, а также многочисленные уточнения инструкции, негативные самооценочные высказывания и т.д.

Анализ рисунков дошкольников с ЗПР, продемонстрировавших высокую тревожность на предыдущем этапе исследования, показал наличие в них общих особенностей. Так, в изображениях человека отмечалась склонность к штриховке, сильный нажим на карандаш. О наличии выраженной тревожности испытуемых свидетельствует чрезмерная детализация изображения, не относящихся к рисунку человека (автомобиля, изображенного рядом с фигурой человека). Для рисунков также характерно наличие линий основы земли, что свидетельствует о незащищенности и уязвимости испытуемых.

Указанные особенности в работах детей с ЗПР со средним уровнем тревожности были менее выражены. Однако в ряде рисунков также был отмечен сильный нажим на карандаш, штриховка, чрезмерное внимание к деталям изображения (пересчитывание пальцев рук, дорисовывание деталей), исправление рисунка. В процессе рисования испытуемые обращались за поддержкой и одобрением взрослого, задавали дополнительные вопросы.

В рисунках нормально развивающегося ребенка с высокой тревожностью также были выявлены такие особенности, как заштрихованные детали (волосы и ступни), штриховое изображение контура человека. В рисунках детей со средним уровнем тревожности наблюдался преувеличенный размер глаз (наличие страхов у ребенка), чрезмерное внимание к деталям (пересчитывание на руке пальцев), изображение маленькой фигуры человека; в некоторых случаях — сильный нажим на карандаш. В то же время, после объяснения задания, все дети практически сразу брались за работу, лишь некоторые из них задавали уточняющие вопросы, что может свидетельствовать о большей эмоциональной стабильности и уверенности в своих силах, чем у дошкольников с ЗПР.

Испытуемые с низкой тревожностью также проявляли внимание к деталям рисунка (пересчитывание пальцев рук), однако в данном случае это может свидетельствовать скорее не о признаках тревожности, а о внимании детей к структуре и пропорциям человеческого тела, дифференцированные представления о которых формируются в старшем дошкольном возрасте.

Таким образом, сопоставляя результаты анализа рисунков детей с ЗПР и их нормально развивающихся сверстников, можно сделать вывод о наличии общих тенденций в изображениях. У детей со средним уровнем тревожности эти особенности менее выражены, а у детей с низким уровнем тревожности проявляются лишь отдельные проявления вышеописанных симптомокомплексов.

Итак, результаты сравнительного изучения тревожности дошкольников с задержкой психического развития и их нормально развивающихся сверстников позволяют констатировать наличие как общих, так и специфических закономерностей развития эмоциональной сферы детей рассматриваемого возраста. Так, дети с ЗПР оказываются более тревожными, чем их сверстники с нормативным развитием. Для дошкольников обеих групп наибольшее эмоциональное напряжение вызывают ситуации взаимодействия со сверстниками, кроме того, дети с ЗПР демонстрируют эмоциональную сензитивность и неуверенность при взаимодействии со взрослыми, что менее характерно для нормально развиваю-

щихся дошкольников. Ситуации повседневной жизнедеятельности, связанные с демонстрацией навыков самообслуживания, выполнением режимных моментов также вызывают тревогу у дошкольников с задержками развития, что в большинстве случаев не характерно для детей с нормативным психическим развитием. Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о необходимости коррекционной работы с дошкольниками с ЗПР, направленной на гармонизацию эмоциональной сферы последних, что будет способствовать более успешному решению задач их психического развития и позитивной социализации.

Библиографический список

1. Большой психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 440 с.
2. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.
3. Гринина Е.С. Интеллектуальная готовность к школьному обучению дошкольников с задержкой психического развития // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2014. № 2. С. 15-21.
4. Попова С.С. Особенности эмоциональной сферы и методы диагностики эмоционального развития у старших дошкольников с задержкой психического развития // Дефектология. 2011. № 1. С. 21-34.
5. Герасимова О.Ю., Семченко Л.Н. Экспериментальное исследование особенностей психоэмоциональной сферы у дошкольников с задержкой психического развития // Вестник Челябинской областной клинической больницы. 2016. №2 (32). С. 7-11.
6. Гринина Е.С., Рудзинская Т.Ф. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5. № 2. С. 163-168.
7. Шешукова Н.Н., Уварова М.С. Эмоциональное развитие детей с задержанным развитием в разных семейных условиях // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54-8. С. 204-212.
8. Томилина А.Л. Влияние тревожности на самооценку детей с задержкой психического развития // Педагогика и психология: актуальные проблемы исследований на современном этапе. Махачкала: «Апробация», 2015. С. 54-57.
9. Гринина Е.С. Межличностные отношения детей с ЗПР в контексте гуманизации образовательного пространства // Гуманизация образовательного пространства. Материалы международной научной конференции [Электронное издание]. 2016. С. 917-924.

УДК 159.942+177.61

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К БРАКУ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Данилова Елена Анатольевна,

кандидат психологических наук, доцент,
кафедра социальной психологии и конфликтологии,
Удмуртский государственный университет;
Ижевск, Россия:
eldan04@mail.ru

Представлен теоретический анализ проблемы отношения современных юношей и девушек к браку. Рассматриваются результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке студентов (N = 60; средний возраст 19 лет; 50% выборки составили юноши, а 50% – девушки). При-

менение психодиагностического инструментария (анкета Е.А. Даниловой «Отношение к браку», методика диагностики С.В. Духновского «Субъективная оценка межличностных отношений») позволило выявить специфику отношения юношей и девушек к браку из неполных семей. Установлено, что юноши, воспитывающиеся в семье с одним родителем, имеют нейтральное отношение к институту брака в отличие от сверстников из полных семей, имеющих положительное отношение. Девушки из неполных семей проявляют более негативное отношение к патриархальному браку, чем девушки из полных семей. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в психологической работе с молодыми людьми с целью формирования положительных установок на семью и брак.

Ключевые слова: юношеский возраст; семья и брак; неполная семья; отношение к браку; психологическая готовность к браку.

ATTITUDES TO MARRIAGE OF BOYS AND GIRLS FROM SINGLE-PARENT FAMILIES

Danilova E. A.,
Udmurt State University,
Izhevsk, Russia,
eldan04@mail.ru

Presents a theoretical analysis of the problem of the relationship between modern boys and girls to create a family in psychology. The role of the parent family in the formation of young people's attitudes to marriage. Discusses the results of an empirical study performed on a sample of students (N = 60; mean age 19 years; 50% of the sample was boys and 50% girls). The use of psychodiagnostic instruments (questionnaire E. A. Danilova "marriage", the technique of diagnostics of S. V. Juhnovskogo "Subjective assessment of interpersonal relations") helped to identify the specific attitude of boys and girls for marriage from single-parent families. Found that young men living in a family with one parent, have a neutral attitude towards the institution of marriage in contrast to their peers from families with a positive attitude. Girls from single-parent families show more negative attitude towards Patriarchal marriage than girls from full families. The applied aspect of research problem can be implemented in psychological work with young people with the aim of forming positive attitudes to family and marriage.

Keywords: adolescence; family and marriage; incomplete families; marriage; psychological readiness for marriage.

В современном мире особое значение приобретает устойчивость брачно-семейных отношений. В связи с этим особенно важным является формирование положительного отношения молодежи к браку.

Актуальность изучаемой проблемы обусловлена теми трудностями, которые в настоящее время испытывает институт семьи и брака. Это и изменение отношения к законному оформлению брака, и вопиющее количество разводов, и искажение в сознании сегодняшних юношей и девушек образа семьи и любовных отношений. Многие представители молодежи воспитываются в неполных семьях. В контексте такого развития событий необходимо разобраться не только в отношении молодых людей к браку, но и сравнить отношение к браку молодых людей из полных и неполных семей.

Юношеский возраст – это период жизненного и профессионального самоопределения личности. Актуальными вопросами среди молодежи являются вопросы вступления в брак и создания семьи.

По определению А. И. Антонова, семья — это основанная на единой общесемейной деятельности общность людей, связанных узами супружества — родительства — родства, и тем самым осуществляющая семейные функции [2].

Брачные отношения являются основой семьи. Под браком понимается исторически сложившиеся разнообразные механизмы социального регулирования (табу, обычаи, религия, право, мораль) социальных отношений между мужчиной и женщиной, направленного на поддержание непрерывности жизни [3]. В супружеских отношениях проявляются духовная, социальная, материальная и естественная природа личности. В браке человек раз-

вивается и растет, приобретает новый жизненный опыт, как негативный, так и позитивный [6].

Понятие отношение к браку очень тесно связано с понятием психологической готовности к браку. По мнению Е.Г. Силяевой, психологическая готовность к браку — это система, которая определяет эмоциональное и позитивное отношение к семейной жизни [5]. Морально-психологическая готовность личности к браку означает восприятие целого ряда требований, обязанностей и социальных норм поведения, которые регулируют семейную жизнь.

Для создания семейно-брачных отношений важна мотивация молодых людей вступления в брак. Этой проблемой занимались такие отечественные исследователи как С. И. Голод [3], Б. Ю. Шапиро [8], Э.Г. Эйдемиллер [10] и др. Любовь в юношеском возрасте рассматривается как средство самоутверждения, самовыражения.

Как отмечают многие исследователи (Ю.П. Азаров [1], В.Т. Лисовский [4], Н.И. Шевандрин [9], Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис [10]), на процесс формирования отношения молодежи к будущей семейной жизни особое влияние оказывает родительская семья. Она формирует у детей, будущих супругов и родителей, определенные моральные и культурные нормы, стереотипы общения и поведения, представления о семейном укладе.

Формирование положительного отношения к браку затрудняется у детей, воспитывающихся в неполной семье. В настоящее время происходит рост неполных семей, возникших в результате развода или смерти одного из супругов. По мнению В.М. Целуйко, неполная семья — это семья, состоящая из одного родителя с одним или несколькими несовершеннолетними детьми [7]. Воспитательные возможности в неполной семье ограничены: затрудняется контроль и надзор за детьми, отсутствие отца лишает детей возможности знакомиться с разными вариантами семейных отношений. Специалисты, занимающиеся изучением проблемы неполных семей, отмечают, что существует определенная статистическая связь между воспитанием детей в неполной семье и их последующей неудавшейся семейной жизнью.

В эмпирическом исследовании, целью которого было изучение особенностей отношения к браку юношей и девушек из неполных семей, приняли участие 60 человек: 30 юношей и 30 девушек. Из них 15 юношей и 15 девушек — из полных семей и 15 юношей и 15 девушек — из неполных семей. Молодые люди из неполных семей в основном воспитываются одним родителем (мать или отец). Возраст испытуемых — 18-20 лет. Все испытуемые являются студентами Ижевского техникума экономики управления и права, обучающиеся на разных специальностях.

Для изучения отношения молодежи к браку нами была разработана анкета «Отношение к браку». В вопросах анкеты отражены следующие аспекты: готовность вступать в семейно-брачные отношения; отношение к разным типам брака; отношение к детям; отношение к различным сторонам семейной жизни (отношение к власти и ответственности в браке; распределение семейных ролей и др.); отношение к кризисным и негативным явлениям в семье (измена, развод, конфликты).

Для измерения характеристик дисгармонии межличностных отношений использовалась методика «Субъективная оценка межличностных отношений» С. В. Духновского.

Первичные данные обрабатывались с помощью статистической программы SPSS11.50 for Windows. При статистической обработке данных были применены метод сравнительного анализа для двух независимых выборок (непараметрический статистический критерий Манна-Уитни).

На основании проведенного эмпирического исследования можно утверждать, что у юношей из полных и неполных семей отношения достаточно гармоничные, они носят открытый и стабильный характер. Девушки из полных семей чувствуют эмоциональное благополучие, комфорт в отношениях. Девушки из неполных семей испытывают некоторую напряженность и дисгармоничность в межличностных отношениях.

Нами был проведен анализ достоверно-значимых различий показателей отношения молодых людей к браку. В группах юношей из полных и неполных семей, были выявлены статистически значимые различия по следующим показателям: «отношение к браку» ($p \leq 0,01$), «равный вклад в бюджет семьи» ($p \leq 0,01$). Для юношей и девушек из полных семей институт брака является наиболее привлекательным, чем для молодых людей, воспитывающихся в неполных семьях. Это говорит о том, что семья, где имеются оба родителя, транслирует основные семейные ценности, в том числе и ценность – заключение брачного союза, создание семьи на законной основе. У юношей и девушек из неполных семей сформировалось недостаточно четкое представление о семье и браке.

Выявлены достоверно-значимые различия в группах юношей из полных и неполных семей по следующим показателям: «отношение к браку» ($p < 0,003$), «желание вступить в брак» ($p < 0,01$), «равный вклад в бюджет семьи» ($p < 0,01$), «отношение к разводу» ($p < 0,01$).

Модель родительской семьи непосредственно отражается на готовности молодых людей вступить в семейно-брачные отношения. У юношей из полных семей, в отличие от сверстников из семей с одним родителем, проявляется положительное отношение к браку, более сильное желание вступить в семейно-брачные отношения.

Молодые люди из семьи с одним родителем, нейтрально относятся к разводам, что свидетельствует о внутренней готовности к неудачам в семейной жизни. Кроме того, юноши из неполных семей готовы вносить равный вклад в финансовое благополучие семьи, они очень положительно относятся к работе своей будущей супруги. Это связано с ролевой моделью матери (роль добытчика в семье), которая неосознанно переносится на будущего брачного партнера.

Достоверно-значимые различия показателей в группах девушек из полных и неполных семей в основном касаются проблемы власти, доминирования в семейных отношениях. Значения таких показателей как «отношение к патриархальному браку» ($p \leq 0,04$), «отношение к подчиненной позиции жены» ($p \leq 0,05$), «доминирование (власть) мужа в семье» ($p \leq 0,02$), значимо выше в группе девушек, воспитывающихся в полных семьях, чем в группе девушек из неполных семей. Дети, выросшие в патриархальных семьях, как правило, стремятся создать подобную модель семьи, где отец является главным и ответственным членом семьи, на которого можно опереться в трудную минуту. Девушки из неполных семей, наоборот, негативно относятся к созданию патриархального брака. Матери в неполных семьях, как правило, всю ответственность за семью взваливают на себя, тем самым формируя у подрастающих девочек неадекватный образ будущей семьи. Не имея возможности наблюдать за отношениями родителей, девушки из неполных семей плохо представляют себе какую позицию (доминирующую или лидирующую) необходимо занимать в семье.

В группе девушек выявлены также значимые различия по показателю «отношение к браку по расчету» ($p \leq 0,02$). Девушки из неполных семей, в отличие от их сверстниц из полных семей, категорически против брака по расчету. В будущем браке девочки, выросшие без отца, желают восполнить недостающие чувства — любовь, нежность, заботу, которых не доставалось в собственной семье.

В результате проведенного исследования была подтверждена гипотеза: отношение к браку юношей и девушек из полных и неполных семей отличается. Юноши, воспитывающиеся в семье с одним родителем, имеют нейтральное отношение к институту брака в отличие от сверстников из полных семей, имеющих положительное отношение. Девушки из неполных семей проявляют более негативное отношение к патриархальному браку (доминирование мужа), чем девушки из полной семьи.

Все опрошенные респонденты (не зависимо от типа семьи) нейтрально относятся к неофициальному («гражданскому») браку и положительно — к совместному проживанию с избранницей до вступления в брак. Юноши и девушки положительно относятся к поддержке и взаимопомощи в семье, негативно – к конфликтам и изменам в семье.

Полученные данные могут быть использованы в консультативной практике психоло-

га, направленной на формирование у молодежи положительных семейно-брачных установок.

Библиографический список

1. Азаров Ю.П. Семейная педагогика. СПб., 2011. 400 с.
2. Антонов А.И., Медков В.М. Социология семьи. М., 2007. 640 с.
3. Голод С.И. Семья и брак: историко-социологический анализ. СПб., 2008. 256 с.
4. Лисовский В.Т. Молодежь: любовь, брак, семья (социологическое исследование). СПб., 2003. 368 с.
5. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: учебное пособие / Е. И. Артамонова, Е. В. Екжанова, Е. В. Зырянова и др.; под ред. Е. Г. Силяевой. М., 2005. 192 с.
6. Семья и брак в современном изменяющемся мире: конструирование социальных представлений : моногр. / Е.А. Ипполитова, О.С. Гурова, И.В. Михеева и др. ; под общ. ред. Е.А. Ипполитовой. Барнаул, 2012. 255 с.
7. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей. М., 2004. 272 с.
8. Шапиро Б. Ю. От знакомства — к браку. М., 2004. 247 с.
9. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании: учебное пособие. Ч.1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. / Н.И. Шевандрин. М., 1995. 424 с.
10. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб., 2008. 672 с.

УДК 159.9

ИЗМЕНЕНИЯ МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Дворецкая Татьяна Алексеевна,

аспирант кафедры психологии и педагогической антропологии,
Московский государственный лингвистический университет имени М. Горького
Москва, Россия,
dvoretskaya_ta@mail.ru

В статье анализируются изменения мотивационно-потребностной сферы личности студентов первого курса, происходящие в процессе их адаптации к обучению в университете. Рассматриваются подходы к определению эффективности адаптации, факторы, от которых зависит успешная адаптация. В качестве одного из факторов успешной адаптации выделяется учебная мотивация. Результатом исследования является выявление различий в мотивационно-потребностной сфере студентов в начале и в конце первого года обучения.

Ключевые слова: адаптация, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, потребности, учебная деятельность.

CHANGES IN THE MOTIVATIONAL SPHERE OF THE PERSONALITY IN THE PROCESS OF ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS TO HIGHER EDUCATION

Dvoretzkaya T.A.,
Moscow State linguistic university,
Moscow, Russia,
dvoretzkaya_ta@mail.ru

The article analyzes the changes in the motivational sphere of the personality of first-year students, which take place in the process of their adaptation to university education. Approaches to determining the effectiveness of adaptation, factors on which successful adaptation depends are considered. Educational motivation is one of the factors of successful adaptation. The result of the research is the identification of differences in the motivational sphere of students at the beginning and at the end of the first year of study.

Keywords: adaptation, internal motivation, external motivation, needs, educational activity.

Проблема адаптации студентов активно разрабатывается современными российскими учеными. Актуальность данной темы обуславливается нынешним состоянием системы образования. Резкое изменение направленности образовательного процесса и его формы вызывает некоторые проблемы с адаптацией обучающихся. Если последние пару лет юношей и девушек нагружают в школе, на дополнительных занятиях, кружках, чтобы максимально подготовить их к тестам ЕГЭ, то в высших учебных заведениях тесты, как правило, не так сильно развиты. У обучающихся больше нет нужды отвечать на вопросы выбирая ответ из ниже предложенных. В вузе до сих пор наиболее распространенные формы занятий – лекция и семинар, на которых студенты должны отвечать развернутым текстом. Таких же ответов от них требуют и на экзаменах. Возникает справедливый вопрос, готовы ли они к этому?

Д. А. Маргиева [5] в своей диссертации выделяет 2 группы показателей эффективности адаптации к обучению в вузе:

1) Группа объективных критериев: успешность учебной деятельности, стабильность функционального состояния организма обучающихся, отсутствие явных признаков утомления в процессе учебной деятельности.

2) Группа субъективных критериев: удовлетворенность процессом обучения, удовлетворенность отношениями внутри сложившегося коллектива, проявление активности как в учебной, так и в общественной деятельности.

Таким образом, мы видим, что адаптация к учебной деятельности в вузе проходит как на физическом, так и на психическом уровне.

По данным О.А. Ащеуловой [1] адаптация студентов зависит от следующих факторов:

— мотива поступления на данное направление подготовки;

— протекания приспособления к новым условиям обучения. Целых 82% опрошенных ответили, что испытывают затруднения в учебе. 32% обучающихся обучение кажется не интересным. Более чем 50% респондентов сложно готовиться к семинарам.

— посещения первокурсниками дополнительных занятий в период подготовки к поступлению в вуз;

— проживания студентов с родителями или без них;

— наличия куратора.

Итак, мы видим, что одним из факторов успешной адаптации к новым условиям обучения является мотив выбора профессии, а также, вероятно, мотив учебной деятельности.

Мотивация учебной деятельности является сложной многомерной структурой. На неоднородность учебной мотивации указывала еще Л.И. Божович, которая выделяет 2 типа учебных мотивов: связанные с самой учебной деятельностью, получением удовлетворения от приобретения новых знаний, и связанные с общением и желанием ребенка занять

свое место в обществе [2]. Классификация Л.И. Божович разрабатывалась и дополнялась такими учеными как А. К. Маркова[6], М.В. Матюхина и др. Важно заметить, что не только в отечественной традиции было принято разделять мотивы на внутренние по отношению к процессу учения и внешние по отношению к нему.

В теории самодетерминации Э. Диси и Р. Райана авторы также подразделяют мотивы на внутренние и внешние[3]. При этом если внутренняя мотивация это стремление человека к развитию, упражнению своих способностей, поиску и решению задач оптимального уровня сложности, то внешние мотивы разделены на несколько уровней:

— Экстернальная регуляция, то есть выполнение какой-либо деятельности во избежание наказания или для получения поощрения;

— Интроецированная регуляция, то есть выполнение какой-либо деятельности из-за чувства долга;

— Идентифицированная регуляция, то есть выполнение какой-то деятельности из-за понимания ценности приобретаемых знаний, умений, навыков.

В этой теории нам кажется также важным выделение трех базовых потребности личности: потребность в автономии, в компетентности и в связи с окружающими людьми. Для студентов как для будущих профессионалов важно удовлетворение этих трех базовых потребностей.

Для исследования мы опирались на классификацию мотивов учебной деятельности Т. О. Гордеевой[4]. Она выделяет следующие мотивы: мотив познания, достижения, саморазвития (как части внутренней мотивации) и мотивы самоуважения, интроецированная мотивация, эстарнальная (как части внешней мотивации), а также амотивация (как отсутствие мотивации).

Целью настоящего исследования стало выявление динамики базовых потребностей личности и направленности учебной мотивации в процессе адаптации студентов к обучению в университете на 1 курсе.

Методики. Для диагностики уровня мотивации мы использовали опросник, состоящий из 7 развернутых высказываний, описывающих тот или иной мотив учебной деятельности. Участникам предлагалось, прочитав эти высказывания, определить какой процент каждый мотив занимает в их диаграмме учебной мотивации.

Для диагностики удовлетворенности базовых потребностей мы использовали опросник базовых потребностей в учебной деятельности Т. О. Гордеевой, состоящий из 30 высказываний, для которых надо определить степень согласия от 1 до 7.

Участники исследования проходили данные опросники 2 раза: в начале и в конце учебного года. Это проводилось для выявления динамики показателей описанных выше.

Участники исследования. В исследовании участвовало 36 человек в возрасте от 16 до 23 лет (средний возраст 18). 28 девушек и 8 юношей. Все участники обучались на первом курсе бакалавриата факультета гуманитарных наук ФГБОУ ВО МГЛУ, по двум направлениям подготовки: Психология и Психолого-педагогическое образование.

В результате проведения исследования мы получили следующие результаты:

- 1) Повышение уровня мотивации достижения (Т-Стьюдента $p=0,008$);
- 2) Понижение уровня мотивации самоуважения (Т-Стьюдента $p=0,04$);
- 3) Понижение уровня интроецированной мотивации (Т-Стьюдента $p=0,005$);
- 4) Понижение уровня удовлетворенности базовой потребности в автономии (Т-Стьюдента $p=0,0006$).

Повышение уровня мотивации достижения может объясняться высоким уровнем активности студентов, как на занятиях, так и в общественной деятельности. На кафедре был организован психологический кружок, и начал свое существование студенческий театр. Представители первого курса активно участвовали в этих организациях. Также этими причинами может быть объяснен спад мотивации самоуважения. Для студентов стало важнее ставить перед собой какие-то сложные задачи и решать их, нежели просто получить образование в престижном университете и доказать самому себе, что они могут

успешно закончить обучение.

Понижение уровня интроецированной мотивации, вероятно, произошло из-за постепенного привыкания к новым условиям обучения: пониженному контролю по сравнению со школой, где оценки и посещаемость строго отслеживалась как учителями, так и родителями. В вузе далеко не каждый преподаватель проверяет посещаемость на занятии. Текущих оценок мало или вообще нет, важны только оценки за промежуточную аттестацию в конце семестра. Таким образом, студенты постепенно перестают чувствовать вину за пропуски или текущую неуспеваемость.

Помимо всего перечисленного мы можем наблюдать у студентов понижение уровня удовлетворенности базовой потребности в автономии. Хотя мы и констатируем большую свободу по формальным признакам, студенты все же чувствуют, что у них нет выбора, что и как изучать. Процесс обучения в университете имеет строгие рамки: учебный план, программы дисциплин, распределение аудиторных часов на лекционные, практические и семинарские. Постепенно ореол вседозволенности спадает и к концу первого курса студенты понимают, что в рамках данного конкретного направления подготовки им придется следовать требованиям преподавателей и своему учебному плану.

Таким образом, мы видим определенные изменения, как в мотивационной структуре личности студента, так и в сфере базовых потребностей. Если в начале года у студентов, еще остаются какие-то представления об учебе со школы, то под конец первого года обучения представления об автономии меняются. Однако же нельзя не отметить позитивную тенденцию в понижении внешних мотивов и повышении внутреннего мотива к обучению.

Библиографический список

1. Ащеулова О.А., Савочка О. Н. Факторы, влияющие на адаптацию первокурсника АМГУ // Вестник Амурского государственного университета. 2009. № 44. С. 87-89.
2. Божович Л.И., Благонадежиной Л.В. Изучение мотивации поведения детей и подростков. М.: Педагогика, 1972. С. 22-29.
3. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Смысл, 2015. 334 с.
4. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е. Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 36. № 4. С. 96-107.
5. Маргиева Д.А. Социально-педагогическая адаптация студентов младших курсов к учебно-воспитательному процессу в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ: 2010. 188 с.
6. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1990. 192с.

УДК 159.923

САМОРЕГУЛЯЦИЯ СТИЛЕЙ ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Дмитриева Людмила Геннадьевна,

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии,

Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы,

dmitrievalg@mail.ru

В статье ставится проблема роли саморегуляции поведения студентов в условиях учебной деятельности в вузе. Проведено пилотажное исследование, свидетельствующее о том, что студенты вузов демонстрируют низкий уровень системы саморегуляции. В этой связи автор статьи ставит проблему разработки специальной программы сопровождения и совершенствования процесса

саморегуляции, что позволит студенту стать активным, гибким в меняющихся условиях жизнедеятельности, адекватно оценивать свои достижения, планировать и моделировать собственную учебно-профессиональную деятельность

Ключевые слова: саморегуляция, учебная деятельность, программа саморегуляции, адаптация.

SELF-CONTROL OF STYLES OF BEHAVIOUR OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL ACTIVITY: STATEMENT OF THE PROBLEM

Dmitriyeva L. G.,
Bashkir state pedagogical university of M. Aknulla
dmitrievalg@mail.ru

In this article the problem of a role of self-control of behavior of students in the conditions of educational activity in higher education institution is put. The flight research demonstrating that students of higher education institutions show the low level of system of self-control is conducted. In this regard the author of article puts a problem of development of the special program of maintenance and improvement of process of self-control that will allow the student to become active, flexible in the changing activity conditions, adequately to estimate the achievements, to plan and model own educational professional activity

Keywords: self-control, educational activity, program of self-control, adaptation.

Образовательная система в России претерпела массу изменений и находится в активной стадии развития. Эти изменения коснулись не только организационной стороны, но и образовательного процесса. Ставится задача формирования активности со стороны студентов, их самостоятельности в образовательном процессе, что в конечном итоге должно положительно влиять на эффективность учебной деятельности. Основой самостоятельности в обучении является сформированная система саморегуляции, позволяющая ставить перед собой учебные цели, реализовывать их, оценивать перспективы профессиональной деятельности и совершенствоваться в роли специалиста в выбранной сфере. По мнению В.И. Моросановой, саморегуляция дает перспективные возможности выхода в практику образования. От того, как развивается и формируется у конкретной индивидуальности система саморегуляции, зависит ее личностное становление, успешность учебной деятельности и профессиональное самоопределение[4].

Между тем, ученику школы или колледжа сформировать навык саморегуляции сложно, так как учитель берет на себя ответственность в постановке целей, определяет, как они будут достигаться, и тщательно контролирует получение результатов. В таком случае происходит подмена понятий: «самостоятельным учеником» называется тот, кто самостоятельно выполняет указания педагога, но исполнительный и самостоятельный – это не тождественные качества. В обучении, которое строится только на выполнении требований педагога, ученику сложно проявить себя, фактически он лишается возможности развить инициативность и самостоятельность. Такой подход разобщает учителя и учащихся, возводя между ними непреодолимый барьер. Приходя в высшее учебное заведение, вчерашний школьник, лишенный возможности самостоятельно контролировать учебный процесс, теряется в новых условиях. Распространенность явления, при котором студенту на начальных этапах обучения сложно адаптироваться к самообразованию, говорит о том, что важность саморегуляции для эффективности учебной деятельности недооценена. Более того, выпускники вузов могут не приобретать необходимый навык саморегуляции в течение всего времени обучения, подходя к окончанию высшей школы с острой необходимостью «опереться» на преподавателя, например, в вопросах выбора темы для квалификационной работы и дальнейшей ее разработке. Сложившаяся система в некотором роде поощряет подобное явление, так как имеет место быть контроль со стороны руководства – от старосты группы до научного руководителя или деканата. В результате студент, оканчивая высшую школу, так и не «добирает» необходимых умений в личностном разви-

тии, остается инфантильным, зависимым от обстоятельств, теряется в выборе места работы, не зная, что необходимо предпринять для того, чтобы все-таки трудиться по специальности. И как мы понимаем, истоки такого отношения к жизненным трудностям во многом связываются с процессом адаптации к вузовской, а значит, в чем-то, и «взрослой» жизни.

Человек, по утверждению О.И. Зотовой и И.К. Кряжевой, постоянно сталкивается с новыми условиями деятельности и общения. Изменяющиеся условия жизни диктуют свои правила: приспосабливаться к ним нужно, и успешно делать это может только развитая личность. В современной психологии проблема личностного развития считается в достаточной степени исследованной. (А.Г. Асмолов, В.Г. Бочарова, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Л.М. Митина, Н.Д. Никандров, В.И. Панов, А.А. Реан, В.В. Рубцов, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков, И.С. Якиманская и др.).

Разработаны и теоретико-методологические подходы, которые востребованы нашим исследованием: личностно-ориентированный (А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, Э.Ф. Зеер, С.В. Кульневич, Л.М. Митина, Н.П. Селиванова, В.В. Сериков, А.С. Чернышев, И.С. Якиманская и др.), компетентностный (И.А. Зимняя, А.К. Маркова, М.В. Рыжаков, А.В. Хуторской и др.), акмеологический (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина и др.), аксиологический (В.А. Сластенин и др.), коммуникативно-ориентированный; (А.А. Бодалев, В.В. Рубцов и др.), антрополого-психологический (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев), экологический (С.Д. Дерябо, В.И. Панов, В.А. Ясвин и др.) и др. Субъектный подход (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.).

Исследования Э.Г. Булича, О.В. Жбанкова, А.В. Чоговадзе и других показывают, что приспособление студентов-первокурсников к новым социальным условиям активизирует мобилизацию, за которой следует истощение физических ресурсов организма, характеризующееся снижением его работоспособности в результате длительной или чрезмерной нагрузки.

Студенты высшей школы, по мнению В.К. Бальсевич, М.Я. Виленский, А.В. Лотоненко, Л.И. Лубышева, становятся одной из социальных групп с повышенным уровнем риска развития утомления и следующим за этим падением работоспособности. Замкнутый круг, в котором процесс обучения несет с собой утомляемость, мешающую нормальному образовательному процессу, может быть разомкнут, если студент имеет достаточный уровень компетенции в области самоорганизации и саморегуляции в условиях учебной деятельности.

Саморегуляция (от латинского «regulare» — приводить в порядок, налаживать) — это целесообразное функционирование живых систем различных уровней организации и сложности. В. И. Моросанова дает следующую трактовку термина саморегуляции: это «интегративные психические явления, процессы и состояния», обеспечивающие «самоорганизацию различных видов психической активности» человека, «целостность индивидуальности и становление бытия человека». Основные принципы саморегуляции деятельности человека — системность, активность, осознанность. По мысли К. Роджерса (клиент-центрированная терапия) и Ф. Перлза (гештальт-терапия), необходимо актуализировать способность личности к самопознанию и саморегуляции, что является непреложным условием здоровья психики и реализации творческого потенциала каждого конкретного человека. Общим для всех определений понятия «саморегуляция», на наш взгляд, является выделение состояния человека (как объекта воздействия) и направленность на применение внутренних средств регуляции, приемов психологического самовоздействия

Саморегуляция, реализуемая и востребованная в учебной деятельности, имеет структуру, повторяющую саморегуляции других видов деятельности. Условно ее можно разделить на компоненты, к которым относятся осознанные цели деятельности, модель значимых условий, программы действий, оценку результатов и их коррекцию [5]. Саморегуляцию в условиях учебной деятельности Р.Р. Гасанова определяет как осознанную саморе-

гуляцию, направленную на организацию действий, необходимых для выполнения задач развития личности, обучения и воспитания, профессионального развития, а также становления субъектности. Н.С. Ткаченко называет основой успешного обучения в вузе наличие развитой системы навыков саморегуляции и мотивацию к освоению выбранного вида деятельности одновременно.

Не последнюю роль в процессе обучения играет и адаптация к разнообразным видам учебной — профессиональной деятельности. Адаптация к обучению, — процесс развивающийся. В ходе адаптации студент приобретает устойчивость к определенным влияниям внешней среды и таким образом учится решать задачи, ранее казавшиеся слишком сложными.

О наибольшей эффективности обучения можно говорить тогда, когда учащийся сам начинает управлять процессом получения образования [1].

Эмпирическое исследование процесса саморегуляции в условиях учебной деятельности студентов проходило в течение 2016 – 2017 учебного года. Контингент исследования представлен студентами различных вузов, в количестве 42 человек, которые были привлечены к участию в исследовании через средства сети Интернет. Возраст респондентов – от 18 до 22 лет. Гендерный состав студентов, вошедших в выборку – 7 юношей (16,6%), 35 девушек (83,3%). Исследование проводилось при помощи средств работы с опросами в режиме онлайн Google Form.

Цель исследования – изучение психологических особенностей саморегуляции в условиях учебной деятельности студентов в вузе. Для достижения поставленной цели мы использовали методику «Стиль саморегуляция поведения-98» В. И. Моросановой.

Как выяснилось, общая картина саморегуляции у студентов оставляет желать лучшего, так как по всем показателям испытуемые продемонстрировали низкий уровень саморегуляции, за исключением шкалы «Оценивание результатов» (3,7), где выявлен средний уровень этого показателя. Это значит, что испытуемые способны адекватно оценивать себя, результаты своей деятельности и поведения. Также они обладают умением оценивать факты рассогласования достигнутых результатов с целью деятельности и их причины. Следующие две шкалы «Планирование» и «Моделирование» (соответственно, 2,8 и 2,9) оказались самыми неблагополучными, то есть студенты испытывают серьезные трудности в целеполагающей деятельности, оставляет желать лучшего и уровень сформированности осознанного планирования своей деятельности. Что касается умения моделировать собственную деятельность, то наши испытуемые оказались неспособными составлять адекватную планам программу действий, быть гибкими при смене деятельности. Шкала «Программирование» также определяет низкий уровень развития данного навыка саморегуляции (3,6). Это свидетельствует о том, что у испытуемых слабо сформирована потребность продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей. Низкими оказались показатели шкал «Гибкость» и «Самостоятельность» (3,5 и 3,2), что также может говорить об их слабой сформированности. То есть студенты ригидны и не самостоятельны в ситуации перестройки системы саморегуляции в связи с изменениями внешних и внутренних условий (в частности, в процессе адаптации к условиям обучения в вузе). На основании описанных выше результатов можно предположить, что и общий уровень саморегуляции студентов также вызывает определенную тревогу (21,4). Он также находится на низком уровне.

Добавим, что следует отличать поставленную нами исследовательскую задачу саморегуляции в условиях учебной деятельности от близкого, но, все-таки, иного по смыслу понятия «саморегуляция учебной деятельности». Мы берем данное понятие более широко, как целостное явление, которое включает в себя саморегуляцию не только как умение регулировать собственно учебную деятельность, но и как способность приспосабливаться к новым условиям обучения. Считаем, что саморегуляция учебной деятельности является только частью более широкого понятия саморегуляции как умения приспособиться к новым условиям образовательной среды в целом. И в этой связи вполне закономерным явля-

ется вопрос о том, каким же образом процесс формирования саморегуляции в условиях учебной деятельности сопровождать, что необходимо делать для того, чтобы студент был включен в студенческую жизнь в целом. Если же мы будем говорить о саморегуляции учебной деятельности, то в данном случае речь пойдет только лишь о технологической стороне проблемы. Без налаживания межличностных контактов в студенческой среде, осознания себя как части большого и сложного организма, — высшей школы, — успешная саморегуляция стилей поведения студента невозможна. Данная проблема еще не решена нами в полной мере. Необходимы более широкая выборка студентов, глубокая проработка теоретических аспектов, разработка практической составляющей в плане создания специальной программы психолого-педагогического сопровождения процесса обучения саморегуляции поведения в условиях учебной деятельности в вузе. Более того, эта программа должна стать востребованной высшей школой, так как мы отмечали в начале нашей статьи, что сегодня обществу необходимы активные, ответственные, личностно зрелые молодые люди, которые способны быть гибкими в меняющихся условиях их жизнедеятельности, адекватно оценивать свои достижения, планировать и моделировать собственную профессиональную деятельность.

Библиографический список

1. Дворникова Т.А. Мотивация учебной деятельности и саморегуляция студента // Вестник СПбГУ. Сер. 12. Социология. 2011. №3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-uchebnoy-deyatelnosti-i-samoregulyatsiya-studenta> (дата обращения: 03.05.2017).
2. Зобков А.В. Саморегуляция учебной деятельности : монография / А. В. Зобков, А. С. Турчин ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых ; Иван. гос. ун-т. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2013. .
3. Киселевская Н.А.. Стили саморегуляции учебной деятельности и их формирование у студентов вуза : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07. Иркутск, 2005. 148 с.
4. Моросанова В. И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психологический журнал. 2014. Т. 23. № 6. С. 5-17.
5. Осницкий А.К. Психологические механизмы самостоятельности. М.,2010.

УДК 316.346.32-053.6

СОЦИАЛЬНО-КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ СОПРОВОЖДЕНИЯ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Ермоленкова Галина Викторовна,
старший преподаватель,
кафедра ТиМ ФТО ГАУ ДПО «СОИРО»,
Саратов, Россия,
gvermolenkova@mail.ru

Преображенская Елена Владимировна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры ТиМ ФТО ГАУ ДПО «СОИРО»,
Саратов, Россия,
preobev@list.ru

Черняева Татьяна Николаевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Саратовский государственный университет имени Н.Г.Чернышевского,
Саратов, Россия, cherniaeva@inbox.ru

Представлены результаты исследования, доказывающие эффективность социально-компетентностной модели сопровождения самоопределения подростков в современном образовательном процессе. Показано, что феномен «самоопределения» личности, имея глубокие исторические корни, отражает требования современного общества и выражается в таких предикторах как самостоятельность, социальная зрелость, готовность творить себя. В условиях «не самоопределившегося» общества, «не самоопределившиеся подростки» наиболее уязвимы. Социальная компетентность, как качественная характеристика личности, позволяет творчески и эффективно взаимодействовать с социумом, производить в процессе самоопределения и самореализации позитивные преобразования себя и социальной действительности. Цель исследования – произвести анализ модели, факторов и условий ее функционирования. Предположительно, результаты внедрения модели в образовательный процесс будут взаимосвязаны с видами и формами деятельности субъектов модели, деятельностью учителя в тьюторской сети, обеспечивающей непрерывность образования и самообразования, повышение уровня его педагогического мастерства. Выявлены научно-методологические основания модели: гуманистический, личностно ориентированный, системно-деятельностный подходы; теории общения, коллектива, развивающего и проблемного обучения; принципы самодеятельности, рефлексивности, педагогической целостности, непрерывности развития и мотивации личности к самообразованию; психолого-педагогические механизмы заражения, подражания, внушения. Показано, каким образом взаимосвязь, взаимозависимость проективного, организационного, контрольно-результативного компонентов и нелинейностью процесса их управления обеспечивает результативность, гибкость, управляемость и устойчивость всей модели. Исходя из особенностей российского менталитета, современного общества, в качестве основной формы взаимодействия субъектов модели определена коллективная социально значимая проектная деятельность, обеспечивающая возможность подростку из отдельных модулей-конструктов интеллектуальной, преобразовательной и аналитической деятельности конструировать свою индивидуальную траекторию решения значимых проблем. Установлено влияние социальной компетентности на самоопределение подростков. В заключении сделан вывод о том, что деятельность тьюторской сети позволяет повысить эффективность функционирования социально-компетентностной модели сопровождения самоопределения подростков в образовательном процессе.

Ключевые слова: самоопределение, социальная компетентность, подросток, тьюторская сеть, социально значимые коллективные проекты.

SOCIAL-COMPETENTAL MODEL OF SUPPORT OF THE SELF-DETERMINATION OF ADOLESCENTS IN THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS

Ermolenkova G. V.,
Department of T&M of "SOIRO",
Saratov, Russia,
gvermolenkova@mail.ru
Preobrazhenskaya E. V.,
Department of T&M of "SOIRO" Saratov, Russia
preobev@list.ru
Chernyaeva T. N.,
Saratov State University,
Saratov, Russia,
cherniaeva@inbox.ru

The results of the research are presented, which prove the effectiveness of the social-competental model of support of the self-determination of adolescents in the modern educational process. It is shown that the phenomenon of "self-determination" of a person, having deep historical roots, reflects the requirements of the modern society and is expressed in such predictors as independence, social maturity, readiness to create oneself. In a "not self-determined" society, "non-self-identified adolescents" are the most vulnerable. Social competence, as a qualitative characteristic of the personality, allows you to interact creatively and effectively with the society, to make positive changes in oneself and in social reality in the process of self-determination and self-realization. The purpose of the study is to analyze the model, factors and conditions of its functioning. Presumably, the results of introducing the model into the educational process will be interrelated with the types and forms of activity of the subjects of the model, the

activity of the teacher in the tutor's network, ensuring the continuity of education and self-education, raising the level of his pedagogical skills. The scientific and methodological foundations of the model are revealed: humanistic, personally oriented, system-activity approaches; the theory of communication, collective, developmental and problem-based learning; principles of initiative, reflexivity, pedagogical integrity, continuity of development and motivation of the individual to self-education; psychological and pedagogical mechanisms of infection, imitation, suggestion. It is shown how the interrelation, interdependence of the design, organizational, control-effective components and the non-linearity of their control process ensures the effectiveness, flexibility, controllability and stability of the entire model. Based on the peculiarities of the Russian mentality, modern society, as a basic form of interaction between the subjects of the model, a collective socially significant project activity is identified that provides the opportunity for an adolescent from individual modules-constructs of intellectual, transformative and analytical activity to construct his individual trajectory for solving significant problems. The influence of social competence on the self-determination of adolescents has been established. In conclusion, it is drawn that the activity of the tutoring network makes it possible to improve the efficiency of the social-competent model of support of the self-determination of adolescents in the modern educational process.

Keywords: self-determination, social competence, adolescent, tutoring network, socially significant collective projects.

Сегодня понятие «самоопределение» личности трактуют с позиций ее субъектности, творческой и нравственной активности, выраженной в готовности быть творцом «своей истории» [1, с. 5], создателем общества. В качестве составляющих (показателей) самоопределения выделяют самостоятельность и возможность осуществлять свободный выбор (Е. А. Климов), способность противостоять условиям, оставаясь гуманной личностью (В. Франкл), суверенность в основных сферах жизнедеятельности, социальную зрелость и готовность творить себя как личность (В.Ф. Сафин). Т.е., самоопределение соотносится с ценностными, значимыми для социума ориентирами, целеполаганием как отдельных видов деятельности, так и всей жизни, умением осуществлять проектирование в краткосрочной и долгосрочной перспективе, выбирать и разрабатывать стратегии взаимодействия с социальным окружением на принципах взаимного уважения.

Самоопределение подростком осуществляется в различных жизненных сферах, наиболее значимыми из которых являются социальная (общение, организация досуга), образовательная (учеба), профориентационная (выбор профессии, предпрофессиональное обучение). Качество процесса и результата самоопределения подростка зависит от уровня сформированности социальной компетентности личности (Е.А. Вобищевич, Е.В. Величко, Е. В. Габелая), как интегративной качественной характеристики «благодаря которой происходит творческое, эффективное взаимодействие» с социумом, позитивное «преобразования себя и социальной действительности» [2].

Нами выделены основные показатели (умение общаться, осуществлять познавательную деятельность, решать проблемы личного, учебного, социального характера, работать в коллективе, создавать значимый для социума продукт деятельности); сферы (мотивационно-ценностная, эмоционально-волевая, содержательно-операциональная, оценочно-результативная); уровни (I отклоняющийся, II нестабильный, III адаптированный, IV социально-ориентированный, V креативный) социальной компетентности подростков.

Идеи человеколюбия, доминирующие в современном обществе, приоритет прав и свобод, ориентирует педагогических работников к построению взаимодействия с подростком с точки зрения гуманизма. Более того, учитель создает условия, побуждающие к этим действиям самого подростка, порождая духовную красоту и нравственность, готовность осуществлять саморазвитие, осваивать науку человечности (В.А. Сухомлинский). Адекватное самоопределение подразумевает смещение акцентов с культуры полезности, базирующейся на востребованности личности как источника доходов, на культуру достоинства, подразумевающую приоритет ценности личности как таковой, ее уникальности, самобытности. Гуманизм, как «философия здравого смысла» [3] способствует более высокому результату не только в образовательном процессе, но и общества в целом, улучшая его социально-психологический климат [4]. Гуманистический подход дает подросткам,

как «носителям» потенциала, возможность для самоизучения, самопознания, проектирования своих изменений к лучшему, переводу потенциальных качественных характеристик в актуальные.

Самодвижение подростка, направляемое личностными смыслами в осознании им значения и особенностей окружающего его мира, наличием у него совокупности индивидуальных свойств, требует построения модели сопровождения самоопределения подростков с точки зрения личностного и системно-деятельностного подходов. Самоценность и социальная значимость подросткового периода, как важнейшего этапа «жизненного утверждения человека» [5, с. 5], обеспечивается за счет актуализации основополагающей роли деятельности в становлении личностных качественных характеристик подростков, порождающей новые потребности, отношения, ценности, смыслы, способы жизнедеятельности, формы взаимодействия с социальным окружением.

Общение, как способ организации деятельности (Г.М. Андреева, А.В. Соколов, А. А. Леонтьев), является приоритетным в подростковой среде, объединяя их в «многоплановый процесс установления и развития контактов ... порождаемый потребностями» [6] референтной группы. Перцептивная, коммуникативная, интерактивная стороны общения проявляются в умении выстраивать кооперативное и/или конкурирующее взаимодействие друг с другом. Кооперация, отличающаяся слаженностью действий, способствует развитию социальной компетентности при коллективном достижении целей социально значимых, направляемых высокими идеями и гуманистическими ценностями. В конкуренции возрастает риск взаимодействия, выраженного в конфликтных формах, что можно рассматривать как негативное явление.

В то же время, конфликт может носить не только деструктивный, но и продуктивный характер. Переходя в аргументированный спор, рождающий истину, подросток осуществляет личностный рост, так как «сам факт другой аргументации, признания ее законности способствует развитию элементов кооперативного взаимодействия внутри конфликта и тем самым открывает возможности его регулирования и разрешения, а значит, и нахождения оптимального решения дискутируемой проблемы» [7]. Участие в кооперативном и конкурирующем взаимодействии дает возможность подростку повысить уровень критического и творческого мышления, развить рефлексивность, умение распределять обязанности, отстаивать свою точку зрения, соотносить свои потребности с потребностями коллектива, сформировать лидерские качества, найти группу единомышленников.

Необходимость включения подростка в коллективную деятельность обосновывается двумя весомыми факторами. С одной стороны, при коллективном взаимодействии наблюдается прямо пропорциональное снижение процента издержек, затраченных на одного участника, числу всех участников (Дж. М. Бьюкенен, М. В. Власов, Л.И. Якобсон). Как следствие, научая успешному действию в коллективе, педагог показывает подростку пути минимизации современных рисков. С другой стороны, неоспорима действенность коллектива, как ведущего субъекта, ориентирующего подростков в процессе определения себя, своего места в группе, саморазвития (В. А. Лай, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий), побуждающего к раскрытию своего потенциала и достижению «совершенно непредвиденных высот» [8, с. 103].

Одним из эффективных средств, обеспечивающих становление качественных характеристик личности в коллективе мы, вслед за А.С. Макаренко, С.Т. Шацким, рассматриваем методы, направленные на стимулирование «изобретательности мысли» [там же, с. 15], обеспечение обучения «забегающего» вперед развития (Л.С. Выготский). Это способствует интенсивному переходу подростка с одного уровня своего развития на другой, более высокий. Системная и целенаправленная развивающая учебная деятельность, направленная на открытие нового знания (В.В. Давыдов), осуществляется на высоком уровне трудности (Л. В. Занков), предоставляя возможность подростку осмыслить взаимосвязи и взаимозависимости процессов, фактор и явлений (М.А. Данилов, Б.П. Есипов, М.Н. Скаткин).

Интенсивный анализ, осознанное «преодоление ситуации затруднения, связанной с интересом и эмоциональным переживанием» (М.И. Махмутов [9, с. 13]) позволяет учителю активизировать их развитие (С.Ф. Жуйков, А.М. Матюшкин, В. Оконь), создавать условия для коррекции и самокоррекции поставленных целей, способов их решения, анализа полученных результатов, себя в деятельности.

Решенные подростком проблемные ситуации утрачивают свой проблемный характер (В. Оконь), постановка же новых, более сложных, обеспечивает переход из зоны актуального в зону ближайшего развития, повышая уровень социальной компетентности. Переход с одного уровня на другой, характеризуется умением самостоятельно осуществлять познавательную деятельность (М.И. Махмутов).

При этом самостоятельность подростка «никак не исчерпывается способностью выполнять те или иные задания», она содержит в себе умение «сознательно ставить перед собой те или иные задачи, цели, определять направление своей деятельности» [10, с. 637]. Большое значение в этом процессе играет учитель, его мастерство, умение проектировать взаимодействие с подростком, «заражать» его, передавая свое эмоциональное состояние [11], желанием определять для себя новые социально значимые цели, осуществлять познавательный процесс, общаться и т.д. Чем ниже уровень развития социальной компетентности подростков, тем более значим в его жизни учитель, как образец для подражания. Желание подростка подражать тем, кто успешен, справляется с поставленными задачами, позволяет легче пережить сложные эмоциональные состояния, решить свои значимые проблемы, что актуализирует роль учителя, его педагогического мастерства.

Все вышеизложенное послужило научно-методологическим основанием разработки социально-компетентностной модели сопровождения самоопределения подростков в образовательном процессе. Модель адаптирована к особенностям современного общества, соответствует критериям научности, управляемости, самоорганизации, гибкости (адаптивности) и устойчивости. Лежащие в основе модели актуальные методологические и теоретические основания, принципы организации и функционирования, психолого-педагогические механизмы взаимодействия субъектов, дают возможность приспособляться к новым условиям, быстро переходить к состоянию порядка, стабильности, самоуправления, быть эффективной в современном образовательном процессе.

В структуре модели выделены проектировочный, организационный и контрольно-результативный компоненты, взаимосвязь и нелинейность процесса управления которыми обеспечивает ее результативность.

Проектировочный компонент включает диагностику актуального состояния социальной компетентности подростков, прогноз развития ее изменения в мотивационно-ценностной, эмоционально-волевой, содержательно-операциональной, оценочно-результативной сферах, целеполагание (вычленение стратегических, тактических и операциональных целей), распределение обязательств, социальных ролей, определение сроков, ресурсов, механизмов взаимодействия. Использование блока психолого-педагогических методов и методик (педагогическое наблюдение, анализ продуктов деятельности, беседы, анкетирование, методики А. М. Прихожан «Диагностика мотивации учения», «Диагностика готовности к саморазвитию» [12]) позволяет определить исходный уровень сформированности социальной компетентности подростков и определить траекторию ее развития в рамках реализации проектировочного компонента.

Суть организационного компонента заключается в выявлении необходимых ресурсов, обеспечении гибкости модели за счет своевременно внесенных корректив в деятельность субъектов модели. Осуществляется внешняя и внутренняя оценка имеющихся ресурсов, в том числе человеческих (кадровое обеспечение), временных (сроки получения текущих и итоговых результатов), материально-технических (материальная база, оборудование, инструменты, материалы, приспособления и т.д.), интеллектуальных (педагогическое мастерство), личностных (степень готовности субъектов к взаимодействию). Рефлексивный анализ позволяет выявить дефицит, изыскать альтернативные источники, соотне-

сти возможности и потребности, рассмотреть пути получения максимального результата при минимальных тратах ресурсов, внести по необходимости коррективы на основании изменившихся факторов, подобрать стимулы для субъектов модели.

В содержание контрольно-результативного компонента входит оценка текущих и итоговых результатов, эффективности выбранных средств и способов взаимодействия, рефлексивный анализ (с привлечением всех субъектов модели) выявленных затруднений и факторов успеха. При расхождении запланированного и актуального результатов, анализируются причины этих расхождений, анализируются дальнейшие действия, вносятся коррективы. Таким образом, контрольно-результативный компонент позволяет выявить динамику изменения показателей социальной компетентности подростков, определить факторы, влияющие на этот процесс.

Особенность модели заключается в том, что каждый компонент выполняет основную функцию, позволяющую учителю достигать поставленные цели, и функцию расширения, предоставляющую возможность выбора альтернативного построения процесса. Рациональное включение отдельных элементов одного компонента в структуру другого, обеспечивает нелинейный переход от одного компонента к другому. Так, на этапе диагностики актуального состояния социальной компетентности подростков (проектировочный компонент) возможно, по необходимости, уточнение имеющегося диагностического инструментария, его оценка и пополнение ресурсного дефицита (организационный компонент), что часто требуется при проведении уточняющих опросов и бесед. Необходимость в стимулировании субъектов модели может возникать на всех этапах деятельности и поэтому необходимо учитывать условия функционирования разработанной социально-компетентностной модели.

Эффективность формирования личности подростка, его самоопределение зависит от тех видов деятельности, в которые он включен (А.А. Бодалева, А.Г. Ковалева, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков), особенностей окружающей его культуры, фундаментальных традиций в условиях которой проходило его становление, осуществлялось развитие его социальной компетентности (Ю. Мель, Г.-Ю. Маац).

Исходя из особенностей российского менталитета, требований современного общества, основной формой взаимодействия субъектов модели является социально значимая коллективная проектная деятельность (А.А. Бодалев, Н.В. Бордовская, И.П. Иванов, Н.В. Калинина, Е.С. Полат, А. Реан, В.А. Сластенин). Успешность в проектировании собственной жизненной траектории во многом зависит от эффективности образовательной, таким образом, в основе «проекта жизни» лежит «проект образования и самообразования».

Проект, как метод обучения (Дж. Питт, В.Д. Симоненко, И.А. Сасова), средство развития социальной компетентности подростков (Г.Г. Богачева, З.И. Кольчева) позволяет подростку войти в интереснейший мир познания и самопознания (Е.С. Полат), освоить роль творца социальной действительности и самого себя.

Активное использование педагогом коллективных социально значимых проектов побуждает подростка через поиск решения социально значимых проблем подбирать действенные способы решения проблем учебных и личностных; через совместное творение значимого для социума продукта, выстраивать продуктивное взаимодействие с другими людьми (разного статуса и возраста); через побуждение к ответственности перед коллективом, к ответственности перед собой; через проектирование социальной действительности к созиданию себя в ней, к саморазвитию. Таким образом, подросток получает возможность реализовать внутренний потенциал «в соответствии с конкретными социально-психологическим сценарием, автором которого выступает» он сам, осуществить переоценку «своего статуса в системе социальных отношений, переосмысление своей жизненной позиции, жизненной перспективы и в целом концепции жизни»[13].

Понятие «социально значимый» в отношении проектной деятельности мы рассматриваем как ее направленность на удовлетворение нужд, потребностей социальных групп и

отдельных ее представителей. Поэтому, социально значимым может выступать проект творческий, исследовательский, практико-ориентированный, ролевой, информационный и затрагивать сферы здоровья, организации досуга, получения профессии, организации образовательного процесса, профилактики вредных привычек у подрастающего поколения, сохранения и преумножения национальных и культурных ценностей и т.д.

Разрабатывая социально значимый проект, подростки осваивают новые методы исследования (анализ, интервьюирование, опрос, наблюдение и т.д.) и социальные роли (аналитик, генератор идей, критик, проектировщик, наставник и т.д.). В процессе работы, проектанты осознают социальные ориентиры, нормы, совершенствуют способы межличностного продуктивного общения, обогащают опыт взаимодействия с социумом, тем самым улучшая показатели социальной компетентности.

Творческий процесс предполагает гибкое его построение и, тем не менее, условно, проектную деятельность можно разделить на несколько этапов: поисковый (организационный), деятельностный (технологический), аналитический (заключительный), каждый из которых состоит из отдельных конструкторов, объединенных в модули аналитической, интеллектуальной и преобразовательной деятельности. На первом этапе осуществляется анализ актуальной проблемы, определяется целевая аудитория благополучателей (т.е. тех, кто нуждается в помощи подростков) и продукт проектной деятельности, разрабатываются критерии оценивания его качества, формулируются цель и задачи. Второй этап включает поиск эффективных механизмов поставленной цели, разработку плана деятельности, анализ необходимых для этого условий, внесение корректив (по необходимости), распределение ресурсов и обязанностей. На заключительном этапе осуществляется анализ: степени достижения поставленной цели; соответствия продукта заявленным критериям; эффективности подобранных механизмов решения проблемы; себя в деятельности (рефлексия).

Традиционно считалось, что аналитико-рефлексивный модуль замыкает проектную деятельность, позволяя определить эффективность всей выполненной работы (В.Д. Симоненко). Непредсказуемость современного общественного развития диктует новые условия построения проектной деятельности. Стремительная «мутация» факторов требует от проектантов умений анализировать, генерировать, сравнивать, сопоставлять, оценивать, вносить коррективы на каждом этапе проектной деятельности и побуждает к гибкому построению индивидуальной траектории решения поставленной проблемы из отдельных конструкторов (анализ, проектирование, генерация идей, целеполагание, продукт проектной деятельности и т.д.) в модули интеллектуальной, аналитической, преобразовательной деятельности.

Опираясь на уровни проблемного обучения М.И. Махмутова, полагаем, что алгоритмизация учителем процесса деятельности в коллективном социально значимом проекте, показана для подростков с низким уровнем социальной компетентности. В этом случае алгоритм помогает подросткам, не обладающим в достаточной мере необходимыми знаниями, умениями, навыками и качественными характеристиками, выстроить качественное взаимодействие с социумом, осознать особенности проектирования индивидуальной образовательной траектории. Подросткам, обладающим высоким уровнем социальной компетентности, «помощь» учителя посредством алгоритмизации процесса разработки проекта будет скорее мешать, искусственно удерживая их на актуальном уровне, лишая перспектив ближайшего развития. Поэтому педагогу необходимо обеспечивать максимально самостоятельный выбор подростка в каждой конкретной ситуации, предоставлять ему возможность построения из отдельных модулей-конструкторов индивидуальной траектории разработки и реализации проекта. При этом, «постигая содержание своего индивидуального пространства и вырабатывая определенное отношение к нему, согласовывая ... внешние и внутренние условия, возможности и ограничения» подросток «самоопределяется в способе своих отношений» [14, с. 28], переосмысливает личностные позиции и жизненные цели.

В зависимости от уровня сформированности социальной компетентности подростков, поставленных стратегических и тактических целей, учитель выстраивает линейное, веерное, фрактальное, комбинированное построение взаимодействия с субъектами модели.

Линейный способ предполагает взаимодействие «учитель-подросток/группа подростков», при котором, в рамках педагогического проекта, созданного учителем, осуществляется сопровождение подростков в проектировании своей деятельности и приносит максимальный результат у подростков с крайне выраженными уровнями социальной компетентности (очень низкий – I отклоняющийся, II нестабильный или очень высокий – V креативный).

Веерный способ позволяет включить в проектное взаимодействие ряд подростков/групп подростков, используя различные виды проектной деятельности. В рамках педагогического проекта подростки фронтально, на одном уровне сложности (уровня проблемного обучения), разрабатывают различные по тематике и видам (творческие, исследовательские, практико-ориентированные и т.д.) проекты, объединенные одной идеей, но разными способами решения.

Фрактальный способ (по принципу матрешки) позволяет выстроить вертикальное взаимодействие между учителем и учащимися с разным уровнем подготовленности к решению социально значимых проблем. Педагогический проект, в этом случае, задает направление проектной деятельности подростков с высоким уровнем социальной компетентности, те, в свою очередь, вовлекают в нее обучающихся других (младших) возрастных групп или ровесников с более низким уровнем социальной компетентности.

Комбинированный способ подразумевает использование двух-трех способов одновременно.

Такая вариативность в проектной деятельности позволяет подростку спроектировать свою, индивидуальную траекторию решения проблемы и способствует позитивной динамике в мотивационно-ценностной, эмоционально-волевой, содержательно-операциональной, оценочно-результативной сферах социальной компетентности.

Ведущим фактором, определяющим качество образовательного процесса, является педагог (В.В. Давыдов, Я.А. Каменский, А.С. Макаренко), его педагогическое мастерство, включающее определенный объем специальных знаний, умений, навыков, качественных характеристик личности, позволяющими достигать высоких результатов профессиональной деятельности. В то же время, ситуация развития общества и системы образования, их нестабильность, создает ситуации [15], в которых сам педагог испытывает острую необходимость в сопровождении более знающего, опытного специалиста, способного «передать» свои знания, поделиться опытом, помочь в построении индивидуальной траектории образования и самообразования. В качестве такого специалиста сегодня успешно выступает тьютор [16, 17], осуществляющий поддержку и сопровождение определенной категории обучающихся (школьников, студентов, коллег-учителей и т.д.) и объединяются в профессиональные сетевые сообщества, для повышения качества преподавания, повышения уровня своего педагогического мастерства.

Данные вопросы требуют дополнительного изучения и осмысления и являются целью нашего дальнейшего исследования.

Таким образом, разработанная модель, отвечает критериям научности, т.к. основана на ведущих научно-методологических основах, позволяющих учитывать передовой опыт человечества и особенности современного общества; критериям управляемости, самоорганизованности, гибкости и устойчивости, позволяя субъектам выстраивать нелинейный, взаимосвязанный процесс на микро- и макроуровнях взаимодействия, быстро и адекватно реагируя на изменения внешние и внутренние факторы.

Феномен «самоопределения» личности в современном обществе выражается в таких предикторах как самостоятельность, социальная зрелость, готовность творить себя. В условиях «не самоопределившегося» общества, «не самоопределившиеся подростки» тре-

буют сопровождения со стороны педагога. Социальная компетентность, как качественная характеристика личности, позволяет творчески и эффективно взаимодействовать с социумом, производить в процессе самоопределения и самореализации позитивные преобразования себя и социальной действительности. Модель эффективна, если ее основой служат: гуманистический, личностно ориентированный, системно-деятельностный подходы; теории общения, коллектива, развивающего и проблемного обучения; принципы самостоятельности, рефлексивности, педагогической целостности, непрерывности развития и мотивации личности к самообразованию; психолого-педагогические механизмы заражения, подражания, внушения. Взаимосвязь и взаимозависимость проекторочного, организационного, контрольно-результативного компонентов, нелинейный процесс их управления обеспечивает результативность, гибкость, управляемость и устойчивость всей модели.

Исходя из особенностей российского менталитета, современного общества, в качестве основной формы взаимодействия субъектов модели определена коллективная социально значимая проектная деятельность, обеспечивающая возможность подростку из отдельных модулей-конструктов интеллектуальной, преобразовательной и аналитической деятельности конструировать свою индивидуальную траекторию решения значимых проблем. Установлено влияние социальной компетентности на самоопределение подростков. Деятельность тьюторской сети позволяет повысить эффективность функционирования социально-компетентностной модели сопровождения самоопределения подростков в образовательном процессе.

Библиографический список

1. Брушлинский А.В. К проблеме субъекта в психологической науке // Гуманистические проблемы психологической теории / под ред. К.А. Альбухановой-Славской. М.: Наука, 1995. 214 с.
2. Ермоленкова Г.В., Преображенская Е.В. Организация общения в образовательном процессе как фактор развития социальной компетентности подростков [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=8119> (дата обращения: 25.01.2017).
3. Мейдер В.А. Гуманистические идеалы Цицерона // Вестник ВолГУ. Сер. 7: Философия. Социология и социальные технологии. 2006. №5. С. 41-46.
4. Психологи – гуманизации общества. Советская ассоциация гуманистической психологии (проект предложения) [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. 1990. №1 С. 13-15 URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1990/901/901013.htm> (дата обращения: 22.10.2015)
5. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы [Электронный ресурс]: монография. М., 1998. 182 с. URL: http://www.bimbad.ru/docs/serikov_education_of_personality.pdf (дата обращения 03.01.2017).
6. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990.
7. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс, 2001.
8. Макаренко А.С. Публичные выступления (1936-1939 гг.). Аутентичное издание. Составитель, автор комментариев: Гетц Хиллиг. Серия: Научные публикации в Елецком и Марбургском университетах. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2012. 501 с.
9. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. М.: Просвещение, 1977. 240 с.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2004. 713 с.
11. Ольшанский Д. В. Психология масс. СПб.: Питер, 2002. 368 с.
12. Прихожан А.М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. М.: АНО «ПЭБ», 2007. 56 с.

13. Бочарова Е.Е. Современные тренды содержательных методов анализа процесса социализации личности [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем. 2013. № 9 (29). URL:<http://soc-journal.ru> (дата обращения 25.12.2016)
14. Бочарова Е.Е. Личность как субъект социализации в условиях изменяющегося общества // Перспективы науки. 2012 . № 10(37). С. 27 – 30.
15. Ермоленкова Г.В., Преображенская Е.В. Становление педагогического мастерства в условиях тьюторской сети [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25930> (дата обращения: 10.02.2017).
16. Александрова Е.А., Андреева Е.А. Теория и практика тьюторской деятельности в России // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2013. № 2. Т.2. С. 222-231
17. Ковалева Т. М., Кобыща Е. И., Попова (Смолик) С. Ю., Теров А. А., Чередилина М. Ю. Профессия «тьютор». М.-Тверь: «СФК-офис», 2012.

УДК 801.51

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЖАНРЕ БАСНИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТВОРЧЕСТВА Л.Н. ТОЛСТОГО

Жигалина Екатерина Владимировна,

магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования,
Саратовский государственный университет имени Чернышевского,
Саратов, Россия,
szhigalina.katya@mail.ru

В статье рассматриваются жанровые особенности басен Л.Н. Толстого, рассматривается процесс формирования представлений о жанре басне при изучении творчества Л.Н. Толстого на уроках литературного чтения по разным образовательным системам.

Ключевые слова: басня, жанр, литературное чтение, анализ произведения.

THE FORMATION OF THE FABLE GENRE IN THE STUDY OF L.N.TOLSTOY

Zhigalina E.V.,
Saratov State University,
Saratov, Russia,
szhigalina.katya@mail.ru

The article deals with the genre specificity of fables L.N. Tolstoy compares the various methodological approaches to the study of the works of this genre on the lessons of literary reading in primary school.

Keywords: fable, genre, literary reading, analysis of the product.

Произведения Л.Н. Толстого для детей еще при жизни писателя изучались в начальной школе. Не секрет, что свои произведения Толстой писал для сборника «Русские книги для чтения», который состоит из четырех книг. Каждая книга представлена примерно пятьюдесятью произведениями, которые имеют подзаголовок – жанровую отнесенность. Например, «Отец и сыновья» (басня), «Филиппок» (быль), «Какая бывает роса на траве» (описание) и т.д. Писатель обладал своеобразным жанровым мышлением. Среди традиционных жанровых форм, таких как басня, сказка, рассказ, в его книге встречаются и нетрадиционные для литературы жанры: рассуждение, описание, быль, история [1, с. 152].

В настоящее время младшие школьники изучают достаточно большое количество произведений Л.Н. Толстого, относящихся к разным жанрам. Несмотря на программные установки и требования ФГОС НОО, освоение этих произведений с учетом их родо-

жанровой специфики на практике происходит крайне редко. Родо-жанровый подход к анализу произведения остается недостаточно разработанным и в методике начального образования. Есть ряд исследований (М.П. Воюшиной, М.Р. Львова, Л.И. Черемисиновой, О.В. Астафьевой и др.), направленных на решение данной проблемы. Однако их недостаточно для построения методики литературоведческой подготовки младших школьников и, в конечном счете, формирования их читательской компетентности [2, с. 53].

Произведения Л.Н. Толстого для детей служат хорошим материалом для формирования жанрового мышления младших школьников. Важно только понимать специфику отдельных жанровых форм и правильно организовывать методику ее изучения на уроках литературного чтения.

Важное место в творчестве великого писателя занимает жанр басни. Половина «Русских книг для чтения» отведена басням – такое большое значение им придавал Толстой [1, с. 152].

Басни Л.Н. Толстого имеют свою специфику. Они прозаические по типу речевой организации, большую роль в них играет иносказание, мораль. Несмотря на то, что эти басни не содержат морали как структурной части, нравоучение присутствует в них, вытекает из содержания рассказа, и это обуславливает однозначность трактовки толстовских произведений [3, с. 32].

Толстой утверждал, что в произведениях для детей не должно быть абстрактной дидактики [4, с. 120]. Моральное воздействие оказывается на маленьких читателей не нравоучениями, а тем, что басни бичуют дурное и ярко показывают хорошее. Писатель обращал внимание на то, что «дети любят мораль, но только умную, а не глупую» [5, с. 241]. Басни Толстого содержат глубокий смысл, обращают ребенка к постижению основного нравственного правила: «поступай с другими так, как хочешь, чтобы поступали с тобой» [5, с. 240].

Рассмотрим процесс формирования представлений о жанре басни при изучении творчества Л.Н. Толстого. Обратимся к образовательным программам «Диалог» (автор М.П. Воюшина) и «Система развивающего обучения Л.В. Занкова» (автора В.Ю. Свиридова).

Знакомство первоклассников, обучающихся по образовательной системе «Диалог», с миром литературы начинается именно с изучения басен Л.Н. Толстого. На первом уроке дети знакомятся сразу с двумя баснями: «Муравей и голубка» и «Осел и лошадь». Одной из задач урока является создание условий для того, чтобы школьники получили представление о цели выразительного чтения, о прозаической басне и пословице, о прямом и переносном смысле пословиц. В ходе урока М.П. Воюшина советует учителю обратить внимание на то, что басня – это очень древний жанр. Анализ начинается с вопросов «Как же автор относится к муравью и к голубке? Достаточно ли одного слова, чтобы определить это отношение?» Отвечая на данные вопросы, учитель вместе с детьми подробно разбирает каждое предложение и определяет, с какой интонацией его нужно прочитать. Работа над интонацией становится основным приемом анализа произведения на уроке. В итоге делается вывод, что одного слова недостаточно, чтобы определить отношение автора и читателей к героям.

Затем учащимся предлагается прочесть басню вслух выразительно, т.е. прочесть, передавая авторское отношение. М.П. Воюшина предлагает рассмотреть иллюстрацию к басне в учебнике и ответить на вопрос: «Как вы считаете, почему художник изобразил муравья таким же большим, как голубку?». Дети вместе с учителем должны сделать вывод, что голубка и муравей очень похожи в своем стремлении прийти на помощь друг другу. Это оказывается важнее, чем истинный, физический размер животных. Иллюстрация передает смысл художественного текста, отступает от правды жизни.

Басню «Осел и лошадь» автор учебника предлагает проанализировать, используя прием чтения по ролям. Сначала разбирается, с какой интонацией нужно прочитать ту или иную реплику, а затем дети читают произведение выразительно.

После знакомства с пословицами школьники получают представление о наличии в них прямого и переносного смысла. Затем ставится проблемный вопрос: «Как вы думаете, басня Толстого «Муравей и голубка» имеет переносный смысл? Впервые историю о муравье и голубке рассказал Эзоп, древнегреческий баснописец, живший около VI века до нашей эры. Эту и другие басни Эзопа на протяжении веков люди сохранили в своей памяти, многие писатели обращались к его сюжетам. Что же такого важного в истории о муравье и голубке, что Л.Н. Толстой пересказал ее больше чем через тысячу лет, а мы читаем басню, написанную Толстым больше ста лет назад, и с этой басни начинаем изучение литературы?». В методических рекомендациях М.П. Воюшина дает комментарий к этим вопросам. Она пишет: «Басня имеет глубокий смысл. В ней заключено самое важное жизненное правило — относись к другому так, как ты хочешь, чтобы относились к тебе» [6, с. 80]. Это правило важно во все времена.

В конце урока детям предлагается подобрать пословицы к басням Толстого; дается определение басни: «Басня – это маленький поучительный рассказ, созданный писателем и имеющий переносный смысл, или иносказание» [7, с. 80].

Таким образом, уже с первого урока М.П. Воюшина акцентирует внимание детей на том, что любое литературное произведение – творение писателя, оно создано по определенным законам, имеет специфические черты; в данном случае – маленький объем, поучительный характер, иносказание.

Можно сделать вывод, что в учебнике «Литературное чтение», входящем в состав образовательной системы «Диалог», уделяется пристальное внимание жанровой специфике басен Толстого. «Формальные» особенности текстов писателя становятся отправной точкой их анализа, проникновения в их смысл.

Теперь обратимся к УМК «Система развивающего обучения Л.В. Занкова» и посмотрим, какой подход используется при изучении басен Л.Н. Толстого в рамках этой программы на примере басен «Отец и сыновья» и «Лгун», входящих в круг чтения школьников 1 года обучения.

Данные басни изучаются на уроке литературного чтения вместе с произведениями В. Берестова «Весенняя сказка», С. Пшеничных «И летом и зимою», П. Неруды «Книга вопросов» и другими короткими текстами из «Азбуки» Л.Н. Толстого.

В методических рекомендациях В. Ю. Свиридова советует сосредоточить работу с короткими текстами и баснями Л. Н. Толстого, направленную на обсуждение их смысла и возможных заголовков к ним, в менее сильном классе. Автор отмечает, что произведения Толстого для детей носят «нейтральные» заголовки, в них не показана точка зрения автора. «Для писателя принципиально важно, чтобы юный читатель самостоятельно оценил поступки героев, разобрался, какой нравственный урок содержится в тексте» [8, с. 134]. Действительно, это полностью соответствует точке зрения Л.Н. Толстого, для которого было важно, чтобы дети сами «вычитывали» мораль из его произведений, делали нравственные выводы.

Обращает на себя внимание жанровая отнесенность произведений «Отец и сыновья» и «Лгун» к форме рассказа. Между тем сам Толстой считал эти произведения баснями, о чем написал в подзаголовках к ним в «Русских книгах для чтения». Как видим, нарушена авторская воля, влекущая за собой изменение содержания работы с текстом в ходе его анализа на уроке.

В учебнике В. Ю. Свиридовой басни Л. Н. Толстого «Отец и сыновья» и «Лгун» изучаются как рассказы, без учета их родо-жанровой специфики. К басне «Отец и сыновья» автор учебника предлагает следующие вопросы: «Придумай другой заголовок, который выразит поучительный смысл рассказа. Кажется ли тебе поучительным заголовок к следующему тексту? Почему?» [9, с. 125]. В методических рекомендациях никаких пояснений к данной басне не содержится.

К басне «Лгун» в учебнике предложены такие вопросы: «Подумай: фантазировать и лгать – это одно и то же? Как ты понимаешь такое выражение: тайное всегда становится

явным?» [9, с. 125-126]. Причем автор рекомендует организовать знакомство с данным произведением дома, самостоятельно. При работе с произведением «Лгун» сосредотачивается внимание на том, что неправда или корыстная ложь не имеют ничего общего с творческим вымыслом или фантазией [8, с. 134].

Отметим, что вопросы, предлагаемые В. Ю. Свиридовой к данным басням, имеют репродуктивный характер и не способствуют постижению жанровой специфики произведений. При такой постановке вопросов у детей нет необходимости задуматься над смыслом авторского слова, понять авторскую идею, или хотя бы приблизиться к ней.

Обобщая все выше сказанное, можно сделать вывод, что несмотря на требования ФГОС НОО, составители школьных программ и учебников, а также авторы методических рекомендаций не всегда учитывают родо-жанровую принадлежность произведений, изучаемых на уроках литературного чтения, что в свою очередь ведет к неполноценному восприятию произведения и к неправильному представлению учащихся о родах и жанрах литературы.

Библиографический список

1. Жигалина Е.В. Жанр басни в творчестве Л.Н. Толстого // Теоретические и прикладные аспекты современной науки: сборник научных трудов по материалам IV Международной научно-практической конференции 31 октября 2014 г.: в 3 ч. / Под общ. ред. М.Г. Петровой. Белгород: ИП Петрова М.Г., 2014. Часть III. С. 151-154.
2. Черемисинова Л.И., Жигалина Е.В. Были Л.Н. Толстого в начальной школе: теоретическое и методическое рассмотрение // Проблемы филологического образования: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. Л.И. Черемисиновой. Саратов: Саратовский источник, 2016. Вып. 8. 310 с.
3. Жигалина Е.В. Литературоведческая пропедевтика на уроках литературного чтения в процессе изучения творчества Л.Н. Толстого // Современные тенденции развития науки и технологий: сборник научных трудов по материалам VIII Международной научно-практической конференции 30 ноября 2015 г.: в 10 ч. № 8 Ч. V. / Под общ. ред. Е.П. Ткачевой. Белгород: ИП Ткачева, 2015. С. 30-35.
4. Черемисинова Л.И., Жигалина Е.В. Воплощение педагогических идей Л.Н. Толстого в произведениях для детей // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 6. С. 118-123.
5. Арзамасцева И.Н. Детская литература. М.: ИЦ «Академия», 2005. 578 с.
6. Воюшина М.П. Литературное чтение. 1 класс: методическое пособие. М.: Дрофа, 2014. 256 с.
7. Воюшина М.П. Литературное чтение. 1 класс. Учебник. ФГОС / М.П. Воюшина. М.: Дрофа, 2014. 176 с.
8. Свиридова В.Ю. Методические рекомендации к курсу «Литературное чтение». 1 класс. ФГОС. Самара: Издательство «Дом Федорова», 2012. 160 с.
9. Свиридова В.Ю. Литературное чтение: Учебник для 1 класса. Самара: Издательство «Учебная литература», 2010. 144 с.

УВЕРЕННОСТЬ ЧЕЛОВЕКА В СЕБЕ КАК АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Зобков Валерий Александрович,

доктор психологических наук, профессор,
профессор кафедры психологии личности специальной педагогики,
Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых,
Владимир, Россия.
zobkov@gmail.com

Уверенность в себе рассматривается как опредмеченное переживание, предметом которого выступает задача действия, включающая в себя переживания, связанные с постановкой цели действия; переживания степени веры в свои возможности по реализации цели действия; переживания по поводу психомоторной активности в процессе выполнения действия.

В статье приводится формула оптимальной степени уверенности в реализации цели действия, а также уровни уверенности, содержательное наполнение которых оказывает влияние на поведение личности и ее продуктивность в жизнедеятельности.

Уверенность в себе, активно формируясь в дошкольном детстве, на последующих этапах возрастного развития, входя в структуру самооценки, выполняет функцию акмеологического условия, оказывающего существенное влияние на продуктивность деятельности, на поведение личности в социуме.

Ключевые слова: уверенность, самооценка, поведение, личность, жизнедеятельность.

A PERSON'S CONFIDENCE IN HIMSELF AS ACMEOLOGICAL CONDITION FOR THE REGULATION OF BEHAVIOR AND ACTIVITY

Zobkov V. A.,
Vladimir state University,
Vladimir, Russia
zobkov@gmail.com

The confidence is considered as an objectified experience, the subject of which is the performance goal, including experiences associated with goal setting action; experience the degree of faith in their ability to deliver the objectives of the actions; feelings about psychomotor activity during execution of actions.

The article provides a formula for the optimal degree of confidence in the implementation of the action target, as well as levels of confidence, the content of which influences the behavior of the person and its productivity in life.

Confidence, actively forming in the preschool child, at the subsequent stages of development of age, entering into the structure of the self, the function of acmeological conditions that have a significant impact on productivity, the behaviour of the individual in society.

Keywords: confidence, self-esteem, behavior, personality, activity.

Современные социально-экономические условия все больше требуют от личности уверенности в своих возможностях, в себе, самостоятельности и инициативности. Поэтому психологический анализ феномена уверенности как акмеологического условия регуляции поведения личности представляется весьма актуальным.

Уверенность (неуверенность) человека в себе начинает формироваться с раннего детства и имеет свое проявление на всем протяжении жизни человека, оказывая существенное влияние на регуляцию поведения и деятельности. Основным фактором формирования уверенности (неуверенности) человека в себе выступает взрослый человек (роди-

тели, воспитатели, учителя, педагоги). От их нравственно-воспитывающей позиции зависит содержание личности растущего, развивающегося человека, его социальная позиция и смысл жизнедеятельности.

По мнению К.А. Абульхановой [1] психологический анализ чувств является важным источником информации о социальном типе «способа жизни» субъекта, его коллективистских или потребностно-эгоистических мотивах.

Уверенность в себе, активно формируясь в первые семь лет жизни ребенка, в дальнейшем, входя в структуру самооценки, оказывает существенное влияние на ее содержание, на регуляцию субъект-объект-субъектной связи, на отношение человека к жизнедеятельности и ее продуктивность [2, 3, 4, 7 и др.].

Отношение человека к жизнедеятельности — это сложное целостное структурное образование, интегрирующее в себя отношение к себе, отношение к деятельности и отношению к другим людям, которое формируется в процессе развития человека и проявляется в процессе его жизни.

Уверенность человека в себе, являясь эмоциональной составляющей самооценки, определяет эмоциональное состояние человека, его настойчивость, мотивацию в достижении цели действия и деятельности, влияя тем самым на продуктивность деятельности и взаимоотношений [3, 6].

Рядом исследований убедительно показано, что эмоции тесно «вплетены» в структуру самосознания и, прежде всего, в самооценку. И.И. Чеснокова [9] определяет самооценку как эмоционально-ценностное отношение личности к себе, возникающее на основе переживаний, включенных в рациональные моменты самосознания.

Самооценка, по мнению С.Л. Рубинштейна [8] связана с социальным мотивом — стремлением выполнить общественный долг: проявить себя, заслужить признание членов коллектива, общества в целом.

Мы определяем самооценку как внутренний личностный план целостной регуляции действия, интегрирующий в себе особенности целеполагания, оценку вероятности достижения цели, оценку достигнутого результата. Таким образом, самооценка рассматривается нами как системное личностное образование, включающее целый ряд важнейших механизмов регуляции действия и деятельности в их взаимосвязи. Можно утверждать, что самооценка является акмеологическим компонентом регуляции поведения и деятельности. Существенным аспектом, определяющим уровень самооценки, являются изменения в эмоциональной сфере, в переживаниях уверенности-сомнений в достижении цели действия, которые можно рассматривать как акмеологическое условие, влияющее на выраженность уровня самооценки.

Уверенность в себе, являясь сущностной характеристикой самооценки, определяет ее направленность и тенденции в сторону адекватности, завышения или занижения, выполняет функцию высшего внутреннего регулятора поведения личности.

Уверенность в себе — это интегративное эмоциональное состояние, включающее в свою структуру переживания, связанные с постановкой цели действия в конкретных условиях; переживания степени веры (по сто процентной самооценочной шкале) в свои возможности по реализации цели действия; переживания по поводу психомоторной активности в процессе выполнения действия, внутренней установки на реализацию целеполагания. Можно говорить также о том, что уверенность в себе — это опредмеченное переживание, предметом которого выступает задача действия, включающая в себя вышеназванные интегративные показатели уверенности.

Оптимальная степень вероятности реализации цели действия, уровня притязаний (степень уверенности в успехе), как показали наши исследования [6], соотносится с 2/3 собственной уверенности по сто процентной самооценочной шкале и с 1/3 дефицита уверенности или неуверенности в себе. Формула оптимальной степени уверенности в реализации цели действия состоит в том, что Уверенность в успехе равна 67% собственной уверенности плюс 33% сомнений ($U_{\text{опт.}} = 67\% \text{ соб.ув.} + 33\% \text{ сомнений}$).

Содержание 67% уверенности по сто процентной самооценочной шкале указывает на ответственное отношение к выполняемому действию, веру в проделанный труд, свое дело, на готовность к выполнению действия и проявлению настойчивости в преодолении возможных трудностей, на психомоторную активность по реализации цели действия.

Дефицит уверенности или собственная неуверенность указывает на сложность (трудность) целевой установки и мобилизацию внутренних ресурсов человека на ее достижение. В этом цифровом выражении заключен уровень доверия к себе (67+1%) и уровень мобилизации внутренних ресурсов человека по реализации цели действия (33+1%). Доверие указывает как раз на то, что существует допуск «веры» (33+1%), которая внутренне настраивает человека на преодоление трудностей, возникающих при реализации цели действия. Дефицит уверенности (33+1%) – это скрытый потенциал личности, в котором есть Мудрость. При наличии сто процентной вероятности в успехе, следует говорить о том, что человек или завысил свои возможности, или целевая установка занижена. Как показывает практика, у значительной части молодых людей (около 70%) в настоящее время, как правило, завышено и то, и другое.

Наши исследования показали, что оптимальный показатель уверенности в себе имеет тесную корреляционную связь с показателями самостоятельности и инициативности, ответственности, организованности, трудолюбия, эффективности и надежности деятельности ($P < 0,01$) [6].

К сожалению, следует констатировать, что как в родительско-семейных условиях, так и в общественных воспитательно-образовательных учреждениях на формирование этих важнейших интеллектуально-волевых характеристик личности ребенка, учащегося недостаточно уделяют внимания.

Уверенность человека в себе как сущностная характеристика самооценки, а также сама самооценка, обладают определенной устойчивостью. Однако отметим, что в зависимости от условий конкретной ситуации самооценка и связанная с ней уверенность человека в себе могут в определенных границах меняться, как пульс и давление, указывая тем самым на своеобразную текучесть эмоциональных состояний, человеческого сознания и поведения. В исследованиях А.В. Зобкова показано, что дифференцирована самооценка у человека складывается к 21-22 годам [5].

Степень уверенности равная 83,5% – 100% связывается нами с самоуверенностью человека в своих возможностях. Самоуверенность указывает на то, что социальные условия в сознании человека не обозначаются как изменчивые, они отражены как застывшие, не меняющиеся.

Ярко выраженная уверенность в себе (83 – 100 %) выступает одним из важных аспектов деструктивного и аутодеструктивного поведения человека (особенно у подростков), принимает участие в становлении неадекватно завышенной самооценки и оказывает отрицательное регулирующее влияние личности на поведение.

Ниже обозначим уровни уверенности человека в себе:

— 83,5 – 100% — уровень завышенной уверенности (самоуверенность);

— 75-83,5% – уровень адекватно высокой уверенности;

— 58,5-75% – уровень оптимальной степени уверенности в себе;

— 50 – 58% – уровень адекватно низкой уверенности;

— 41,5 -50% — уровень необоснованных сомнений в успехе;

— 33 – 41,5% -уровень пессимизма, выраженных сомнений в успехе;

— 16,5 – 33% – уровень низкой уверенности

— 0 – 16,5% – уровень ярко выраженной неуверенности в себе, в своих возможностях, проявление безволия.

Отметим, что шаги уверенности, равные 33 процентам, а также 16,5-ти и 8,5-ти процентам, следует учитывать при характеристике уровня самооценки: адекватно высокая, адекватно низкая, с тенденцией к занижению, с тенденцией к завышению, завышенная, заниженная, несформированная (неустойчивая), дезадаптивная.

Неуверенность человека в себе начинает ярко проявляться, когда ребенок становится младшим школьником, когда формируется и проявляется социальная ответственность за результаты учебной деятельности. Радость в познании нового, радость от процесса учения делает человека уверенным в себе, делает его счастливым.

Ярко выраженная неуверенность в себе (менее 50-ти процентов) – это опредмеченное переживание, предметом которого является отсутствие веры в свои возможности, в достижение внутренней установки на успех в конкретном действии, в основе которого, как правило, лежит подготовленность, затрата больших волевых усилий. Переживание неуверенности в себе снижает психомоторную активность человека при реализации цели действия и приводит к стабильно неэффективному результату, что усиливает эффект неуверенности в себе. В данном случае можно говорить о том, что социальная среда, особенности ее властвую над человеком, и ему (человеку) следует менять обстоятельства и отношение к ним.

Эффект неуверенности в реальной практике может проявляться в депрессивном состоянии или в состоянии страха как качества/черты неуверенного в себе человека, в состоянии пассивности.

Заложенная неуверенность (уверенность) человека в себе в дошкольный, школьный, вузовский (колледжский) период формирования личности, как Я-отношения к отношению, будет проявляться и на профессиональном уровне жизнедеятельности человека, где он предстает как субъект жизнедеятельности.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Диалектика человеческой жизни. М.: Мысль, 1977. 223 с.
2. Головина Е.В. Уверенность в себе как фактор удовлетворенности жизнью // Методы исследования психологических структур и их динамики. Вып. 4 / Под ред. Т. Н. Савченко, Г. М. Головиной. М.: ИП РАН, 2007. С. 38-55.
3. Дашкевич О.В. Эмоциональная регуляция деятельности в экстремальных условиях. Автореферат дис... докт. психол. наук. М., 1985. 36 с.
4. Зобков А.В. Личностные компоненты саморегуляции учебной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2010. Т. 2. № 3. С. 234-237.
5. Зобков А.В. Акмеология саморегуляции учебной деятельности. Владимир, Санкт-Петербург: ВлГУ, 2013. 320 с.
6. Зобков В.А. Психология отношения человека к деятельности: теория и практика. Владимир: Транзит Икс, 2016. 251 с.
7. Зобков В.А. Генезис отношения человека к жизнедеятельности. Владимир: Транзит Икс, 2016. 97 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1940. 596 с.
9. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977. 144 с.

УДК 13 + 37.0

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ И КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Зубкова Ирина Владимировна,

старший преподаватель, кафедра педагогической психологии и психодиагностики,
Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского,
Саратов, Россия,
zubkova64@rambler.ru

В статье рассматриваются вопросы формирования социальной и культурной идентичности людей, вовлеченных в процесс изучения иностранного языка. Дается определение термина «меж-

культурная коммуникация», изучаются особенности формирования межкультурной компетентности в процессе межкультурной адаптации к иному языковому сообществу. Также в статье затрагивается проблема изучения иностранного языка не столько с точки зрения овладения символической системой, сколько с точки зрения формирования образа мышления на иностранном языке.

Ключевые слова: культурная идентичность, межкультурная коммуникация, лингвокультурная общность, межкультурная адаптация.

DEVELOPMENT OF SOCIAL AND CULTURAL IDENTITY IN THE COURSE OF THE LEARNING OF FOREIGN LANGUAGE

Irina V. Zubkova,
Saratov State University,
Saratov, Russia.
zubkova64@rambler.ru

In article questions of development of social and cultural identity of the people involved in process of a learning of foreign language are considered. Definition of the term "cross-cultural communication" is given, features of formation of cross-cultural competence of process of cross-cultural adaptation with other language community are studied. Also in article the issue of a learning of foreign language not so much from the point of view of mastering symbolical system how many from the point of view of formation of a mentality in a foreign language is touched.

Keywords: cultural identity, cross-cultural communication, linguocultural community, cross-cultural adaptation.

Естественный или родной язык представляет собой неоднозначную символическую систему, и, тем не менее, реализация данной системы в коммуникативных событиях обычно приводит к взаимному соглашению коммуникантов о трактовке языковых значений. Этому способствует культурно обусловленная коммуникативная компетентность – «...несколько видов общих знаний, разделяемых коммуникантами. Во-первых, это знания собственно символической системы, в терминах которой происходит коммуникация, и, во-вторых, знания об устройстве внешнего мира» [1].

«Межкультурная коммуникация – это общение, осуществляемое в условиях культурно значимых различий ее участников. Межкультурная коммуникация характеризуется тем, что ее участники при прямом контакте используют специальные языковые варианты и дискурсивные стратегии, отличные от тех, которыми они пользуются при общении внутри одной и той же культуры. Часто используемый термин «кросс-культурная коммуникация» обычно относится к изучению некоторого конкретного феномена в двух или более культурах и имеет дополнительное значение сравнения коммуникативной компетенции общающихся представителей различных культур» [1].

Межкультурная коммуникация — двухсторонний или многосторонний обмен ценностями материальной и духовной культуры, характерных для той или иной общности. Межкультурную коммуникацию Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров определяют как: «...адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [2].

В структуре межкультурной коммуникации можно выделить следующие уровни:

— знание об особенностях и традициях культуры страны изучаемого языка и их учет в процессе коммуникации;

— способность осознать и принять нормы, установки, традиции и ценности другой культуры (т.е. быть толерантным);

— умение, при возникновении непонимания собеседником того или иного явления, не навязывать свои традиции, и использовать при этом развернутое объяснение.

Основой межкультурной коммуникации является толерантное стремление к взаимопониманию. Если оно имеется, то будут легко прощены (если вообще будут замечены) и языковые ошибки, и отличия в культуре (манере) общения, и естественные социокультурные несоответствия. Важно наличие готовности (установки по Д.Н. Узнадзе) принять «без

возражений» те или иные культурные факты иноязычной общности, особенно если они отличаются от норм, правил, обычаев, принятых в родной культуре.

Межкультурная коммуникация – явление многокомпонентное и предполагает изучение внутренних (общение между представителями различных этнических групп внутри поликультурного государства) и внешних (общение между представителями различных культурных сообществ) аспектов различий в общении. Кроме того, межкультурные особенности коммуникации охватывают различия межнационального, гендерного, социального, демографического, языкового и пр. порядка.

В современном образовательном процессе обучение иностранному языку идет по пути формирования коммуникативной и межкультурной компетенции. Школьников и студентов обучают межличностному и межкультурному общению с носителями иностранного языка. Это возможно только на основе овладения языковыми средствами нового для обучающихся языка и соответствующими лингвистическими и социокультурными (в том числе страноведческими) знаниями. Одновременно субъекты обучения приобщаются к другой национальной культуре, учатся представлять культуру своей страны на иностранном языке, включаются в диалог культур. Это способствует созданию у них более целостной картины мира, развитию критического мышления, ценностных ориентаций и в целом воспитанию и развитию.

В ситуации, когда язык и культура переплетаются, возникает естественная связь между общением и культурной идентичностью индивида, где общение рассматривается как отражение членства в группе. Язык, акцент, выбор слов, и образец речи индивида, идентифицирует его как члена специфической социальной и культурной группы. Культурная идентификация как психологический процесс осуществляется через выбор образца поведения из имеющегося их разнообразия.

Язык представляет собой многокомпонентную многоуровневую иерархическую систему. В данной системе ряд уровней, считающихся базовыми, содержат информацию в виде конкретных понятий выраженных лексическими, фонетическими, грамматическими, стилистическими правилами. На других уровнях информация не обладает такой конкретикой, как на базовых уровнях и представляет собой знания о традициях, нормах, обычаях и культуре народа, говорящего на этом языке.

При определении функций языка делается акцент на том, что язык – это, прежде всего, средство мышления и общения. С другой стороны, с помощью языка человек выражает свое мировоззрение, мироощущение, свои традиции и ценности, усвоенные под влиянием культуры в процессе овладения родным языком. Т.е. в языке отражается культура народа.

В процессе изучения иностранного языка человеку необходимо не столько усвоить правила сочетания графических и фонетических символов, сколько понять и усвоить культурное наследие другого народа. Овладение иностранным языком, таким образом, будет наблюдаться при взаимодействии культур в процессе межкультурной коммуникации.

К компонентам культуры, несущим национально-специфическую окраску, можно отнести как минимум следующие:

а) традиции (или устойчивые элементы культуры), а также обычаи (определяемые как традиции в «соционормативной» сфере культуры) и обряды (выполняющие функцию неосознанного приобщения к имеющимся в данной системе нормативным требованиям);

б) бытовую культуру, тесно связанную с традициями, вследствие чего ее обычно именуют как «традиционно-бытовая культура»;

в) поведение в повседневной реальности (привычки носителей определенной культуры; принятые в данном социуме нормы общения), а также связанные с ним мимический и пантомимический (кинестический) коды, используемые носителями определенной лингвокультурной общности;

г) «национальные картины мира», отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры;

д) художественную культуру, отражающую культурные традиции того или иного народа [3].

При изучении иностранного языка на сформированной базе родного языка можно выделить несколько уровней формирования образа языка. Основу данной иерархии уровней составляет формирование фонетического, лексического, грамматического, стилистического и других образов изучаемого языка. На более высоких ступенях иерархии находится межкультурное взаимодействие и, соответственно, формирование социальной и культурной идентичности.

Социальная и культурная идентичность быстрее формируется, если индивид находится в иноязычной среде (например, эмигранты). В этом случае человек находится внутри культурной общности и считает себя ее членом. Межкультурная коммуникация имеет несколько функциональных сфер. Можно выделить межличностную, социальную, публичную, межгрупповую, профессиональную, массовую и коммуникацию внутри малых групп. В социальной коммуникации задействованы схемы и сценарии поведения в соответствующих жизненных ситуациях. Профессиональная коммуникация требует знаний и поведения, характерных для данной профессии. Межличностная коммуникация опирается на индивидуальный опыт и возможна только при определенной степени общности участников коммуникативного процесса. Общность формируется только тогда, когда группа является для индивида референтной, он чувствует себя членом этой группы, перенимает ее традиции и нормы и воспринимает себя зависимым от группы, в которой он находится. Находясь в иноязычном сообществе, человек адаптируется к его традициям, нормам и ценностям.

Межкультурная адаптация представляет собой процесс вхождения в новую культуру, постепенное освоение ее норм, ценностей, образцов поведения. Успешность адаптации предполагает достижение социальной и психологической интеграции с другой культурой без потери богатств собственной. При этом формируется социальная и культурная идентичность с сообществом, в котором находится индивид.

Интеграция в общество является наиболее успешной стратегией адаптации к новой культуре, так как предполагает освоение и овладение навыками этой культуры до достижения полной социальной адекватности в ней. Причем, подчеркнем, приобретение знаний о новой культуре предполагает не разрыв с собственной культурой в пользу ценностей другого народа, а сохранение также своей культурной индивидуальности. В социально-психологическом плане это наиболее позитивный вид межкультурного взаимодействия, так как представители разных культур стремятся преодолеть межкультурный барьер, понять и принять другое видение мира, и признается право личности на культурное своеобразие и равные возможности существования. Данный подход традиционно применялся при изучении процесса межкультурного взаимодействия между представителями, принадлежащими к разным этническим группам.

В области прикладной лингвопсихологии, идентичность занимает особое место при исследовании процесса овладения иностранным языком. Несомненно, для приобретения черт культурной и социальной идентичности необходимо обладать коммуникативной компетентностью.

В ситуации, когда язык и культура переплетаются, происходит естественная связь между общением и культурной идентичностью индивида, где общение рассматривается как отражение членства группы. Язык, акцент, выбор слов, и образец речи индивида, идентифицирует его как члена специфической социальной и культурной группы. Социальная и культурная идентификация как психологический процесс осуществляется через выбор образца поведения из разнообразия образцов поведения.

Таким образом, формирование социальной и культурной идентичности возможно при сформированности коммуникативной и межкультурной компетенции, т.е. при развитии способности соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, при наличии способности не только понимать, но и принимать нормы и традиции иноязычной

культуры, но без потери культуры собственного этнолингвокультурного сообщества.

Значительным потенциалом развития социальной и культурной идентичности личности обладает образовательная деятельность студентов в рамках дисциплины «Иностранный язык». Исследователи в сфере лингводидактики — Н.Д. Гальскова, В.В. Сафонова, И.М. Синагатуллин, П.В. Сысоев, Е.И. Пассов, И.И. Халеева — выделяют в качестве важной особенности лингвистического образования возможность обогащения индивидуальной картины мира обучающихся в сопоставительном контексте различных лингвокультур. Следствием данного сопоставления является осознание и эмоциональное принятие студентами как факта индивидуальной принадлежности к определенной национально-культурной общности, так и собственной универсальной сущности в качестве субъекта мирового культурно-исторического диалога.

Библиографический список

1. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2008. 624 с.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М.: Индрик, 2005. 1038 с.
3. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков / Пер. с англ. А.Д. Шмелева / Под ред. Т.В. Булыгиной. М.: Языки русской культуры, 1999. 265 с.

УДК 316.334.52

ВОСПРИЯТИЕ ШКОЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ОБУЧАЮЩИМИСЯ

Иванова Елена Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент,
заведующая лабораторией образовательных инфраструктур
Института системных проектов,
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,
Москва, Россия,
obrazpress@gmail.com

Виноградова Ирина Анатольевна,

кандидат психологических наук, доцент,
ведущий научный сотрудник лаборатории образовательных инфраструктур
Института системных проектов,
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,
Москва, Россия,
vinogradov.ir@yandex.ru

Нестерова Оксана Валерьевна,

кандидат психологических наук,
старший научный сотрудник лаборатории образовательных инфраструктур
Института системных проектов,
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,
Москва, Россия,
nesterova_ov@mail.ru

В статье представлены результаты исследования особенностей восприятия школьного пространства обучающимися московских школ, выявлена специфика предпочитаемых мест в условиях различных типов среды: «обогащенной», «стандартной» и «обедненной», определены особенности восприятия пространства школы в группах девочек и мальчиков. Данные исследования анализируются на основе авторской типологии мест в школе. В исследовании приняли участие 565 обучающихся образовательных организаций г. Москва. Для решения задач исследования использовался ассоциативный опрос и модификация методики С. Леви «Незаконченные предложения». В группе обучающихся выявлены предпочитаемые и негативно воспринимаемые параметры школьного пространства и установлены значимые различия в восприятии школьного пространства в

группах с разным типом среды и группах, различающихся по гендерному признаку.

Ключевые слова: внешнее пространство школы, внутренне пространство школы, индивидуальные места, рекреационные места, субъектно-деятельностные места.

THE PERCEPTIONS OF THE SCHOOL SPACE BY STUDENTS

Ivanova E. V.,
The Moscow City Teachers' Training University,
Moscow, Russia,
obrazpress@gmail.com
Vinogradova I. A.,
The Moscow City Teachers' Training University,
Moscow, Russia,
vinogradov.ir@yandex.ru
Nesterova O. V.,
The Moscow City Teachers' Training University,
Moscow, Russia,
nesterova_ov@mail.ru

The article presents the results of research of features of perception of school space by students of Moscow schools, the specifics of the preferred places in various types of environment: "enriched", "standard" and "depleted", the features of perception of the space school groups of girls and boys. The data are analyzed based on the author's typology of places in the school. The study involved 565 students of educational institutions of Moscow. for the solution of research tasks used associative survey and modification techniques S. Levi "Incomplete sentences". In the group of students identified preferred and negatively perceived options school of space and found significant differences in perceptions of the school space in groups with different types of environments and groups, distinguished by gender.

Keywords: external environment around the school, internally the space of the school, an individual designated, recreational designated, subject-activity places.

Актуальность исследований школьного пространства обусловлена появившимися в последние годы работами, в которых выявлена взаимосвязь между параметрами среды и образовательными результатами обучающихся, включая мотивированность, учебные показатели, проявления творчества (П. Баррет, Л. Баррет, А. Блайта, Ф. Девиса, Ю. Цянь и др.). При этом не только специфика, но и восприятие школьной среды определяет смысл и характер обучения, развития и саморазвития участников образовательного процесса, детерминируют их действия в ней.

В исследовании приняли участие обучающиеся 6-9-х классов образовательных организаций г. Москвы. Общее количество испытуемых – 565 человек.

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе для исследования школьного пространства мы использовали свободный ассоциативный опрос. Опрос представлен в виде открытых вопросов: Если Вас попросят провести экскурсию по школе, куда, в первую очередь, Вы поведете людей? Какое место в школе Вы не станете показывать во время экскурсии?

На втором этапе исследования для выявления эмоционального образа школьной среды мы использовали модификацию методики «Незаконченные предложения» Сакса Леви. Нами были предложены следующие вопросы: «Мне нравится в школе ...», «Мне не нравится в школе...», «Мое любимое место в школе ...» [1].

Ответы испытуемых подвергались качественной и количественной оценке: контент-анализ, шкалирование; частотный анализ; методы описательной статистики. Для сравнения независимых групп применялся однофакторный дисперсионный анализ ANOVA и тест Дункана; Т-критерий Стьюдента для независимых выборок.

Результаты первого этапа исследования позволили нам составить классификацию школьного пространства:

1. Внутреннее пространство школы:

— индивидуальные места поведения связаны с удовлетворением физиологических потребностей (столовая, буфеты, туалеты и т.п.);

— субъектно-деятельностные места связаны с поведением человека как субъекта учебной деятельности (учебные кабинеты, лаборатории, библиотеки, элементы учебной среды и т.п.);

— рекреационные места связаны с восстановлением сил (рекреации, спортзал, комнаты отдыха и релаксации и т.п.);

— презентативные места (актовый зал, вестибюль, входы, фасад, вывески, элементы, свидетельствующие о принадлежности к данному учебному заведению и т.п.);

— вспомогательные места связаны с обслуживанием учебного процесса (бухгалтерия, канцелярия, раздевалка и т.п.);

— пути – лестницы, входы.

2. Внешнее пространство школы.

Данные, полученные с использованием методики «Незаконченные предложения» показывают, что наиболее предпочитаемыми местами в школе по выборке в целом являются субъектно-деятельностные места (32% от общего числа выборов). Большая часть выборов приходится на учебные кабинеты. При этом обучающиеся следующие характеристики предпочитаемого пространства: «нравится общаться с учителем», «нравится учитель», «любимый учитель», «узнаю новое», «интересно», «любимый предмет», указывая на коммуникативные и познавательные параметры.

При этом существуют определенные проблемы обустройства пространства учебных кабинетов. Это нехватка учебных площадей, монотонность и обедненность оформления классных комнат, невозможность трансформации пространства для организации разных форм урочной и внеурочной деятельности.

В группе субъектно-деятельностных мест привлекательными для обучающихся являются библиотеки. Библиотека должна стать местом взаимодействия, местом порождения инициативы и активности учащихся в познании нового, местом стимулирования познавательной активности учащихся, центром исследовательской деятельности учащихся. Это пространство общения должно быть комфортным как для групповых встреч, так и для одного-двух человек, информационно оснащенным. В школе возможно размещение открытых (мобильных) библиотек, выходящих за пределы традиционного библиотечного пространства. Это могут быть стеллажи и этажерки с книгами по всем этажам школы (рядом – скамейки, мягкие модули, лавки, пуфы, стулья, места для сидения).

Рекреационные места также значимы для исследуемой группы обучающихся. На данный тип мест школьного пространства приходится 23,7% выборов обучающихся. Основное назначение рекреационных мест – восстановление сил после учебной нагрузки и обеспечение двигательной активности, именно такую функцию и выполняет для обучающихся спортивный зал. Это подтверждается характером ответов обучающихся, в которых указываются следующие параметры, определяющие привлекательность спортивного зала: «можно играть», «можно бегать, двигаться», «можно покричать».

Рекреационные места не могут ограничиваться площадью спортзала. Обучающиеся должны иметь возможность двигаться и восстанавливаться на переменах, поэтому в рекреациях и коридорах возможно оборудовать стенку для скалолазания, разместить складные тренажеры, турник для подтягивания, теннисные столы. В коридорах и рекреациях возможно размещение мягких модулей, пуфов, банкеток. Эти элементы позволяют трансформировать пространство, создавая зоны уединения или взаимодействия в зависимости от потребностей детей, что в свою очередь выполняет рекреационную функцию в школьном пространстве [1].

Высокий процент выборов обучающихся индивидуальных мест достигается за счет столовой (21% от общего числа выборов). Столовая привлекает обучающихся своей многофункциональностью. Здесь можно покушать, пообщаться и позаниматься, при этом столовая является пространством для неформального общения с педагогами. Практика со-

временных школ показывает возможность организации в пространстве школьной столовой зоны кафе, зон уединения и общения в составе небольшой группы.

Презентативные места также указываются обучающимися в качестве предпочитаемых мест (8,5% от общего числа выборов). Наиболее часто встречающийся выбор приходится на пространство первого этажа. Холл первого этажа является многофункциональным пространством выполняющим функцию брендинга, подчеркивающую специфику обучения в образовательной организации. Именно в пространстве входной группы и холла первого этажа размещаются атрибуты, символы, позволяющие обучающимся идентифицировать себя со своей школой, что в свою очередь создает ощущение эмоционального и когнитивного комфорта от пребывания в ней. Дополнительно ощущение комфорта создается за счет наличия в этой зоне в большинстве школ диванов и мягких модулей.

Внешнее пространство школы не нашло отражение в ответах обучающихся о школьном пространстве. Это может свидетельствовать о том, что пришкольная территория, внутренний двор не воспринимается обучающимися как школьное пространство. Этот факт говорит о недостаточном использовании пространства непосредственно прилегающего к образовательной организации в образовательном процессе.

Анализ характеристик предпочитаемых мест показал, что наиболее часто в ответах обучающихся встречаются следующие параметры: «можно поесть», «пообщаться с друзьями», «посидеть компанией», «тихо и спокойно», «можно уединиться», «можно бегать, двигаться». Данные характеристики определяют приоритет удовлетворения физиологических, коммуникативных потребностей, потребностей в двигательной активности и уединении в ответах исследуемой группы обучающихся.

С целью исследования особенностей восприятия среды в зависимости от характера предметно-пространственной среды выборка была поделена на три группы: школа с «обогащенной» средой, со «стандартной» средой, с «обедненной» средой.

Полученные результаты показывают, что в условиях обогащенной предметной среды наиболее привлекательными являются рекреационные места, в то время как в школах со «стандартной» и «обедненной» средой – субъектно-деятельностные, что подтверждается значимыми различиями между тремя сравниваемыми группами ($p > 0,05$).

При этом следует отметить, что в школе с «обедненной» средой выявлен наибольший процент встречаемости ответов обучающихся – «такого места нет», что может свидетельствовать о более низкой удовлетворенности условиями в школе.

В категорию негативно воспринимаемых пространств в школе обучающиеся всех типов школ относят «зоны личной гигиены» (35% от общего числа ответов). Данное пространство негативно характеризуется с гигиенической точки зрения и недостаточной площади.

Деление группы испытуемых по гендерному признаку позволило выявить следующие особенности восприятия школьного пространства. В группе девочек наблюдается предпочтение субъектно-деятельностных мест (учебные кабинеты, библиотека) ($r = 3,152$ при $p > 0,01$), в то время как в группе мальчиков – рекреационных ($r = 6,557$ при $p > 0,001$).

В качестве пренебрегаемых мест девочки указывают вспомогательные (раздевалка) и индивидуальные (столовая) места. Различия в группах по данным показателям значимы ($r = 2,862$ при $p > 0,01$ и $r = 2,235$ при $p > 0,05$). В группе мальчиков негативно воспринимаются субъектно-деятельностные места (учебные кабинеты) и индивидуальные (туалет) места.

Таким образом, проведенное исследование позволило нам выявить следующие особенности восприятия обучающимися школьного пространства:

— предпочитаемыми местами в школе являются субъектно-деятельностные (учебные кабинеты, библиотеки) и рекреационные места;

— характеристики пространства в школе указывают на приоритет физиологических, коммуникативных потребностей, потребностей в двигательной активности и уединении в выборе предпочитаемых мест;

— внешнее пространство школы (пришкольная территория, школьный двор) не

нашло отражение в ответах обучающихся о школьном пространстве, что может свидетельствовать о недостаточном использовании пространства непосредственно прилегающего к образовательной организации в образовательном процессе;

— в условиях обогащенной предметной среды наиболее привлекательными являются рекреационные места, в школах со «стандартной» и «обедненной» средой – субъектно-деятельностные,

— в группе девочек выявлено предпочтение субъектно-деятельностных мест, в группе мальчиков – рекреационных.

Библиографический список

1. Виноградова И.А., Иванова Е.В., Нестерова О.В. Система оценки эффектов редизайна пространств образовательных организаций // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 4.; URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26650>.

2. Виноградова И.А. Предметно-пространственная среда: требования ФГОС, потребности и возможности образовательной организации // Сборник научных трудов II межрегиональной научно-практической конференции «Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса». М., 2015. С. 110–114.

УДК 159.9

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ РЕГУЛЯТОРНОЙ СИСТЕМЫ СТУДЕНТОВ

Капцов Александр Васильевич,

кандидат технических наук, доцент,
заведующий кафедрой психологии управления,
Самарская гуманитарная академия,
Самара, Россия
avkaptsov@mail.ru

Колесникова Екатерина Ивановна,

кандидат психологических наук, доцент,
кафедра социально-гуманитарных наук, Архитектурно-строительный институт
Самарского государственного технического университета,
Самара, Россия
KolesnikovaEI@yandex.ru

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

Изложена проблема моделирования развития регуляторной сферы студентов в процессе обучения в вузе. Показано влияние ценностей, асимметричных типов взаимодействия и изменений в типах взаимодействия на развитие регуляторной сферы студентов. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке студентов (n=76 чел, 17-19 лет; 1-2 курс) с применением диагностического инструментария: опросник стиля саморегуляции поведения, тест аксиологической направленности личности, методика типов экпсихологического взаимодействия, социометрическая методика; лонгитюдный метод. Установлены взаимосвязи динамики звеньев саморегуляции студентов от социально-психологических факторов. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в прогнозировании развития универсальных и общекультурных компетенций студентов, а именно ценностной и регулятивной сферы с учетом социально-психологических методов интенсификации групповой динамики

Ключевые слова: регуляция, ценности, динамика, типы общения.

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FACTORS OF DEVELOPMENT OF THE REGULATORY SYSTEM OF STUDENTS

Kaptsov A. V.,
Samara Academy of Humanities,
Samara, Russia.
avkaptsov@mail.ru

Kolesnikova E. I.,
Architecture and Construction Institute of the Samara State Technical University,
Samara, Russia
KolesnikovaEI@yandex.ru

The problem of modeling the development of the regulatory sphere of students in the process of training in the university is outlined. The influence of values, asymmetric types of interaction and changes in the types of interaction on the development of the regulatory sphere of students is shown. Presented are the results of an empirical study performed on a sample of students (n = 76 people, 17-19 years, 1-2 years) with the use of diagnostic tools: questionnaire of self-control behavior style, axiological personality test, method of types of ecopsychological interaction, sociometric technique; longitudinal method. The interrelationships between the dynamics of the self-regulation of students from socio-psychological factors are established. Applied aspect of the investigated problem can be realized in forecasting the development of universal and general cultural competences of students, namely the value and regulatory sphere, taking into account the socio-psychological methods of intensifying group dynamics

Keywords: regulation, values, dynamics, types of communication.

Успешность в профессиональной деятельности обусловлена, прежде всего, личностным развитием человека, важнейшую роль в которой играет осознанная саморегуляция, заключающаяся в постановке личностью целей, выборе способов их достижения, контроле и коррекции результатов [1, с. 12]. При этом развитие личностной саморегуляции В.И. Моросанова видит в «повышении степени осознанности регуляции достижения цели <...> и повышении уровня развития регуляторно-личностных свойств» [1, с. 469]. А повышение степени осознанности невозможно без развития сознания и его ценностного основания, в качестве которого выступает ценностная сфера личности, тесно связанная с регуляторной системой [2, с. 100].

Ценности присваиваются из окружающей среды и становятся личностными через взаимодействие субъектов, причем типы и виды взаимодействия могут быть различные [3]. Одним из основных механизмов развития личности является идентификация–обособление субъектов коммуникативного взаимодействия, в результате которого, с одной стороны, происходит уподобление психологических характеристик, выражающееся в увеличении сходства общающихся. Однако по мере уменьшения различий между партнерами по общению возрастает неудовлетворенность взаимодействием. С другой стороны, обособление как естественная потребность человека, помещенного в положение скученности, в положении «Я», задавленного насильственным присутствием других. Именно обособление индивидуализирует присвоенное поведение, ценностные ориентации и мотивы человека [3]. И хотя каждый индивид присваивает структуру самосознания через идентификационные механизмы, обособление определяет индивидуальное развитие каждого звена этой структуры.

На сегодняшний день наиболее изучены закономерности взаимосвязи ценностей и компонентов регуляции студентов без учета механизмов развития идентификация–обособление.

В теоретических моделях личностного развития субъекта образовательного процесса [3, 4] показано, что условиями и факторами развития являются межличностное взаимодействие и наличие между ними неоднородности психологических характеристик (неравновесности в терминах синергетики или анизотропности по А.И. Миракяну и В.И. Панову). Эмпирические исследования выявили ряд закономерностей развития личностных ценностей, мотивов и некоторых личностных качеств студентов, заключающиеся в про-

порциональности развития анизотропности этих характеристик при наличии взаимных (симметричных) экопсихологических типов взаимодействия [3]. В тоже время исследования [5] показали, что взаимные типы в общей палитре взаимодействий субъектов составляют лишь часть, причем не самую большую. Поэтому актуальной задачей настоящего исследования являлось исследование парного механизма идентификация–обособление при асимметричных экопсихологических типах взаимодействия, которые по сути своей представляют в терминах экопсихологии развития анизотропность типов взаимодействия, а не психологических свойств.

Если в теоретической модели личностного развития [3, с. 87] анизотропность психологических характеристик субъектов образовательного процесса и анизотропность типов взаимодействия условно можно отнести к «статической» составляющей развития, то, рассматривая модель в процессе жизнедеятельности, она должна быть дополнена динамической составляющей, обусловленной изменением во времени как психологических характеристик, в частности личностных ценностей, так и типа взаимодействия, что явилось второй задачей настоящего исследования.

Для выявления роли типов экопсихологического взаимодействия и ценностей на развитие компонентов регуляторной системы было проведено лонгитюдное исследование на выборке студентов первого курса технического вуза в количестве 76 человек (17–19 лет). Психологическая диагностика осуществлялась дважды (в сентябре на первом и втором курсах). Стабильность состава участников исследования за один год наблюдения составила 0,93. В качестве диагностического инструментария использовался опросник стиля саморегуляции поведения ССП-М В.И. Моросановой [1], тест аксиологической направленности личности АНЛ4.5.2 А.В. Капцова, методика типов экопсихологического коммуникативного взаимодействия А.В. Капцова [3] и социометрическая методика Дж. Морено (непараметрическая форма с направленностью на совместную учебную деятельность).

Поскольку количество экотипов взаимодействий в сочетании с психологическими отношениями между студентами в учебной группе разнородно, а для сопоставляемости полученных результатов нужен единый математический аппарат, то для определения взаимосвязи между переменными использовался непараметрический коэффициент корреляции тау Кендалла и критерий Вилкоксона для выявления динамики звеньев саморегуляции (пакет STATISTICA 10).

Исследование динамики отдельных звеньев саморегуляции студентов первого курса за один год обучения не дали статистически значимых результатов в целом по всей выборке, т.к. в выборке были выявлены студенты с тремя стилями саморегуляции, каждый из которых имел свои закономерности изменений. Первый тип представлен гармоничным профилем саморегуляции с высоким общим уровнем, второй тип отличается недостаточно развитым планированием, а третий тип – с низким уровнем моделирования. Через год обучения (критерий Вилкоксона) первый тип студентов значительно понизил общий уровень саморегуляции ($Z = 1,99$ при $p = 0,046$) и оценку результатов ($Z = 2,7$ при $p = 0,007$). Во втором типе повысился уровень планирования ($Z = 2,1$ при $p = 0,035$) и гибкости, а в третьем типе повысился уровень развития моделирования ($Z = 2,17$ при $p = 0,030$). Иначе говоря, наблюдается преимущественное проявление механизма идентификации, согласно которого типы с низким уровнем развития звена регуляции повысили его значение, а гармоничный тип с высоким уровнем регуляции – понизил.

Студенты с гармоничным профилем саморегуляции понизили общий уровень саморегуляции с 34,42 балла среднее значение на 1 курсе до 32,92 балла на 2 курсе. При рассмотрении закономерностей изменения общей саморегуляции у различных категорий студентов получены следующие частные закономерности, например:

1) у студентов с субъект-процессным экотипом взаимодействия при безразличных отношениях друг к другу за один год обучения развитие общего уровня саморегуляции взаимосвязано с анизотропностью общего уровня саморегуляции взаимодействующих студентов (при этом выявлена инвариантность к изменениям в ценностной сфере

студентов);

2) у студентов, изменивших тип взаимодействия с субъект-нормативного на дружеский (субъект-порождающий), которых оказалось 12% в выборке, динамическая составляющая развития общего уровня саморегуляции пропорциональна анизотропности саморегуляции этой категории студентов и обратно пропорциональна развитию их ценности коллективности с почти в два раза большим коэффициентом влияния ($\beta_t = 0,47$; $\beta_{ц.к.} = -0,93$).

Студенты с акцентуированным профилем саморегуляции, имеющим пониженный уровень развития планирования в среднем увеличили его с 2,73 до 4,13, которое произошло за счет изменений у следующих категорий студентов:

1) у студентов, изменивших тип взаимодействия с субъект-совместного на субъект-порождающий развитие планирования пропорционально развитию личностных ценностей достижения (30% от количества студентов данного профиля), коллективности (12%), материального благополучия (12,7%), а также уровня планирования на первом курсе (8,8%);

2) у студентов с взаимными типами взаимодействия (субъект-совместный или субъект-порождающий с взаимно положительными отношениями) развитие планирования взаимосвязано с развитием ценностей традиций (14,9%) или духовной удовлетворенности (12,9%).

Таким образом, эмпирическое исследование подтвердило основные гипотезы исследования, а именно:

1) составляющая развития любого звена саморегуляции сопровождается преобладанием механизма идентификации и имеет три компонента, обусловленных анизотропностью регуляции при постоянстве типа взаимодействия;

2) постоянство уровней звеньев регуляции сопровождается изменением типа взаимодействия;

3) изменение как типа взаимодействия, так и уровня звеньев саморегуляции сопровождается изменением личностных ценностей.

Теоретические и эмпирические исследования проблемы развития уровня саморегуляции студентов и их компонентов показало, что учебная группа представляет собой систему взаимодействующих между собой субъектов образовательного процесса, отличающихся высоким уровнем вариативности и разнообразием, требующих выработки оснований для классификации.

Используя классификационные основания, предложенные В.И. Моросановой в виде профиля саморегуляции студентов, выделено три подгруппы студентов с гармоничным и акцентуированными профилями. В ходе лонгитюдного исследования продолжительностью один год установлено, что преобладающим механизмом развития звеньев саморегуляции является идентификация, в результате которого в подгруппе студентов с гармоничным профилем произошло снижение уровня общей саморегуляции, а в подгруппах с низким уровнем планирования и моделирования произошло соответствующее развитие звеньев саморегуляции. Ведущую роль в развитии саморегуляции играют: тип взаимодействий и психологических отношений в диадах, анизотропность звеньев саморегуляции, развитие личностных ценностей студентов.

Полученная модель динамики саморегуляции студентов создает предпосылки к прогнозированию развития регуляторной сферы с учетом коммуникативных тренингов и других социально-психологических методов интенсификации групповой динамики.

Библиографический список

1. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М.: Наука, 2012. 519 с.
2. Капцов А.В., Колесникова Е.И. Ценностные предикторы осознанной саморегуляции студентов вуза // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия Психоло-

гия. 2016. №1 (19). С. 100–113.

3. Капцов А.В. Личностное и интеллектуальное развитие студентов в условиях учебной группы современного вуза. Самара: Изд-во СНЦ РАН, 2011. 214 с.

4. Григорьева М.В. Психология взаимодействий школьника и образовательной среды. Саратов: ООО «Приволжское издательство», 2009. 175 с.

5. Капцов А.В. Роль асимметричных экопсихологических типов коммуникативного взаимодействия в развитии ценностей студентов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т.3. Вып.4 (12). С. 352–354.

УДК 159.92

СПЕЦИФИКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ И ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ ПРОФЕССИЙ

Кленова Милена Александровна,

кандидат психологических наук,

доцент кафедры социальной психологии образования и развития,

Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского;

Россия, Саратов,

milena_d@bk.ru

В статье предпринята попытка анализа самосознания представителей экстремальных профессий. Проанализирована ценностная и мотивационная сферы личности полицейских, медиков и пожарных. Установлено, что полицейских и пожарных значимыми, являются: уверенность в себе, аккуратность, исполнительность, честность, терпимость, ответственность, эффективность в делах. Выявлено, что более половины всех респондентов ориентированы на успех в своей деятельности. Выявлены положительные связи между мотивацией на успех и перечисленными некоторыми ценностями. Выявлены положительные связи между мотивацией на успех и такими шкалами опросника самоотношения, как отношение друг к другу, самоуважение, самопонимание.

Ключевые слова: самоотношение, ценности, мотивация на успех, мотивация избегания, экстремальные профессии.

SPECIFICS OF THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF CONSCIOUSNESS AND VALUABLE AND MOTIVATIONAL SPHERE OF REPRESENTATIVES OF EXTREME PROFESSIONS

Klenova M. A.,

Saratov State University;

Russia, Saratov,

milena_d@bk.ru

In this article an attempt of the analysis of consciousness of representatives of extreme professions is made. It is analysed valuable and motivational spheres of the identity of police officers, physicians and firefighters. It is established that police officers and firefighters significant, are: self-confidence, accuracy, sense of duty, honesty, tolerance, responsibility, efficiency in affairs. It is revealed that more than a half of all respondents are focused on success in the activity. Positive communications between motivation on success and the listed some values are revealed. Positive communications between motivation on success and such scales of the questionnaire of the self-relation as the relation of others, self-esteem, self-understanding are revealed.

Keywords: the self-relation, values, motivation on success, motivation of avoiding, extreme professions

В социальной психологии самоотношение, как правило, включается в структуру самосознания. Изучение содержания самосознания необходимо в первую очередь, для объяснения поведения человека. Насколько оно определяется самосознанием субъекта, играет ли самосознание определяющую роль при принятии решений? На современном этапе проблема самосознания изучается, в основном, в русле Я-концепции, как структуры представлений человека о себе.

Самосознание является ядром личности человека, необходимым условием ее становления, за которым стоит способность индивидуума выделить себя из объективного мира, осознавать и оценивать свое отношение к миру, к себе как к личности, к своим действиям и чувствам [4].

С.Ю. Головин определяет самосознание как осознание человеком своего общественного статуса и своих жизненно важных потребностей. Как высший уровень развития сознания – основа формирования умственной активности и самостоятельности личности в ее суждениях и действиях. Самосознание также коротко можно определить как образ себя и отношение к себе. Эти образ и отношение неразрывно связаны со стремлением к самоизменению, самоусовершенствованию. И одна из высших форм работы самосознания – попытки найти смысл собственной деятельности, что нередко вырастает в поиск смысла жизни [2].

По мнению В.И. Моросановой, в структуре самосознания можно выделить 3 основные функции. Первая из них представляет собой способность человека к самоидентификации, самооценке себя и своего отношения к миру, другими словами – поддержание внутреннего мира и самоидентичности. Другая функция представляет собой способность человека быть субъектом осознанного влияния и направленного изменения себя. Она проявляется в усовершенствовании себя за счет самопознания и изменения способов собственной жизнедеятельности. Наименее исследованной является третья функция самосознания – собственно направленная регуляция поведения и жизнедеятельности посредством самосознания, обеспечивающего их осмысленность [4].

Б. В. Зейгарник говорила о том, что смысловое связывание – это основной механизм саморегуляции, который делает возможным поддержание целостности и самоидентичности [3]. Особая роль этого механизма проявляется также в преодолении критических жизненных ситуаций, когда эта функция самосознания становится наиболее важной. Данная функция самосознания, а также проявление ее роли, является для нас особенно важной, т.к. в своем исследовании мы имеем дело с представителями экстремальных профессий. Преодоление себя и осмысливание своего поведения в опасных жизненных ситуациях – это основная составляющая профессий пожарного и полицейского.

Е. В. Селезнева подробно рассматривает самоотношение как акмеологический феномен, определяющий область значимого в сфере Я, выступающий как непосредственная представленность в сознании личностного смысла Я и задающий ориентиры взаимосвязанных процессов самоактуализации, самоусовершенствования и самореализации [5].

Целью нашего экспериментального исследования является изучение уровня развития самосознания и ценностно-мотивационной сферы представителей потенциально экстремальных профессий, а именно – пожарных и работников милиции.

Из вышеизложенной цели можно сформулировать следующие задачи:

1. Изучить ценностно-мотивационную сферу личности испытуемых.
2. Исследовать структуру самоотношения респондентов.
3. Изучить корреляционную связь полученных результатов.

Диагностический инструментарий:

1. Методика «Ценностные ориентации личности» М. Рокича. При использовании данной методики нами предлагалось оценить по 10-бальной шкале значимость каждой из предложенных ценностей. Также в список инструментальных ценностей нами была добавлена рискованность (решительность, смелость) и расчетливость (обдумывание, про-

считывание шагов, возможных вариантов).

2. Опросник «Мотивация успеха и боязни неудачи» А. Реана.

3. Опросник самоотношения В. В. Столина, С. Р. Пантеева.

Выбор этих методик определялся тем, что они в наибольшей степени отвечали задачам нашего исследования.

Методика ЦОЛ позволяет оценить уровень значимости терминальных и инструментальных ценностей для представителей экстремальных профессий.

Опросник «Мотивация успеха и боязни неудачи» позволяет выявить мотивационный полюс испытуемых.

Опросник самоотношения позволяет выявить внутреннюю структуру самоотношения респондентов.

Исследовательская база: общая выборка составила 51 человек, из них 25 человек – работники органов внутренних дел (МВД), 26 человек – пожарные (МЧС).

Руководствуясь первой поставленной задачей нашего исследования, нами была проанализирована ценностная сфера личности испытуемых.

Таблица 1

Среднестатистическая оценка представленных ценностей

Терминальные ценности	Среднее		Инструментальные ценности	Среднее	
	МВД	МЧС		МВД	МЧС
активная жизнь	8,4118	8,5556	аккуратность	9,0588	9,1111
жизненная мудрость	8,7647	8,9630	воспитанность	8,9412	8,8148
здоровье	9,4314	9,7037	высокие запросы	6,1765	6,0000
интересная работа	8,9216	8,8148	жизнерадостность	8,8235	8,9259
красота природы	7,6275	7,5185	исполнительность	9,1373	9,1481
любовь	9,0196	9,0370	независимость	8,7059	9,0370
материально обеспеченная жизнь	8,4118	8,7037	непримиримость к недостаткам других	6,6863	7,1852
наличие хороших друзей	8,9412	9,4815	образованность	8,1765	8,2222
общественное признание	8,3922	8,8519	ответственность	9,3725	9,2963
познание	8,1569	8,3333	рационализм	8,4314	8,4815
продуктивная жизнь	8,4314	8,5926	самоконтроль	8,2353	8,6667
развитие	8,0196	8,5185	смелость в отстаивании своего мнения	8,5098	8,7778
развлечения	6,0784	6,2963	твердая воля	8,5882	8,6667
свобода	7,9020	8,1481	терпимость	8,2353	7,8148
счастливая семейная жизнь	9,2745	9,7037	широта взглядов	7,8627	7,6296
счастье других	7,9216	8,0370	честность	9,1373	8,8519
творчество	6,5686	6,3333	эффективность в делах	9,1373	9,1852
уверенность в себе	8,6667	9,4074	чуткость	8,8235	9,0000
			рискованность	6,4510	7,1481
			расчетливость	8,0000	7,2157

В Таблице 1 показана среднестатистическая оценка предложенных ценностей, напоминаем, что интервал при оценке предполагал бальную систему в промежутке 1-10. Обратим внимание, на небольшие различия при сравнении данных, относительно социального статуса. Работники МЧС «уверенность в себе» оценили в среднем на 9,4074 балла, что превышает показатели полицейских на 0,74 балла по этой же шкале. Таким образом, уверенность в себе для пожарных представляет большую ценность, в отличие от полицейских. Довольно сложно судить о том, в какой именно профессиональной среде уверенность в себе представляет большую значимость: среди полицейских, или среди пожарных,

однако, работа пожарного, наверняка предполагает более быстрое принятие решений в чрезвычайной ситуации, и также предполагает более высокий риск для здоровья. Также необходимо отметить, что в предложенной нами выборке 26 работников МЧС – пожарные, реально принимающие участие в локализации возгораний, а 25 работников МВД, это не только участковые и следователи, но также – административные служащие, которым, по долгу службы не приходится сталкиваться лицом к лицу с преступниками и ситуациями, реально угрожающими жизни и здоровью. Данное наблюдение также объясняет разницу в оценках рискованности и расчетливости, как ценностей. Риск, как ценность, пожарными оценен в среднем на 7,1481 балла, что на 0,7 больше, чем у служащих милиции. То же касается и расчетливости, у представителей МВД она оценена в среднем на 8 баллов, это объясняется, прежде всего тем, что сфера работы полицейского – Человек-Человек, а данный тип профессии предполагает продуманность и тщательное просчитывание возможных вариантов. Этим же объясняются более высокие оценки полицейских такой инструментальной ценности, как терпимость (8,2353). Однако и у пожарных, и у полицейских, оценки по данным шкалам достаточно высоки.

Следует также обратить внимание на то, что наиболее высокие оценки в списке инструментальных ценностей, как среди пожарных, так и среди полицейских, были выставлены по критерию «ответственность» (9,3725 – МВД; 9,2963 – МЧС). Действительно, и та и другая профессии изначально предполагают высокую степень ответственности в выполняемой работе. Такая инструментальная ценность, как «самоконтроль» была одинаково высоко оценена как пожарными, так и полицейскими (8,2353 – МВД; 8,6667 – МЧС).

В продолжение анализа ценностно-мотивационной сферы представителей экстремальных профессий приводим анализ по шкале «мотивация успеха и боязни неудачи» А. Реана.

При обработке данных методики мотивации успеха мы не разделяли испытуемых по социальному статусу на работников МВД и МЧС, т.к. при разделении полученные результаты отличаются незначительно.

Ниже представлена таблица, отражающая результаты методики.

Таблица 2

<i>Выраженная мотивация</i>	<i>Валидный процент</i>
Мотивация на успех	62,8%
Мотивация на неудачу	2%
Мотивационный полюс не выражен	35,2%

В Таблице 2 показан выраженный мотивационный полюс у представителей потенциально экстремальных профессий. Из полученных данных мы видим, что 62,8% испытуемых мотивированы на успех. Мотивация успеха носит положительный характер. В этом случае действия человека направлены на достижение положительных результатов. Личности, мотивированные на успех, как правило, очень активны и инициативны. При встрече с препятствиями, они ищут способы их преодоления и отличаются настойчивостью в достижении цели, планируя свое будущее на большие промежутки времени. При этом они предпочитают брать на себя средние по трудности или завышенные, но выполнимые обязательства и ставят перед собой реально достижимые цели. Если рискуют, то расчетливо [8]. Все вышесказанное в полной мере можно отнести к представителям экстремальных профессий. Более половины всех испытуемых мотивированы на успех. Однако, несколько смущает тот факт, что у 35,2% респондентов мотивационный полюс не выражен. Возможно, это объясняется тем, что как в работе полицейского, так и в работе пожарного, никогда нельзя быть полностью уверенным в том, что исход чрезвычайной ситуации всегда будет успешным. Отсюда и диагностируются достаточно высокие показатели невыраженного мотивационного полюса.

Мотивация боязни неудачи носит негативный характер. При таком типе мотивации человек стремится, прежде всего, избежать плохого отношения к себе, и даже наказания. Ожидание неприятностей определяет его деятельность. В этом случае, думая о предстоя-

щей деятельности, человек уже боится возможного провала и ищет выход, как его избежать, а не прилагает усилия к достижению успеха в деле. В нашем исследовании мотивация на неудачу диагностируется у 2% испытуемых.

Подводя итог вышесказанному, можно отметить, что профессия, накладывает свой отпечаток на ценностно-мотивационную сферу личности человека. У представителей экстремальных профессий доминирующую роль играют такие ценности, — как уверенность в себе, исполнительность, аккуратность, ответственность, как подтверждение неотъемлемых критериев для работников милиции и пожарных. В мотивационной сфере преобладает настрой на успех: более половины респондентов ориентированы на удачу в деятельности. Также, более, чем у трети опрошенных мотивационный полюс не выражен, что говорит о некоторой неопределенности в результате своей работы.

Анализ данных опросника самоотношения выстроен в соответствии с разработанной В. В. Столиным иерархической моделью структуры самоотношения. Опросник позволяет выявить три уровня самоотношения отличающихся по степени обобщенности:

1. глобальное самоотношение;
2. самоотношение, дифференцируемое по самоуважению, аутосимпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе;
3. уровень конкретных действий (готовности к ним) в отношении к своему «Я» [7].

Проанализируем данные, полученные при помощи опросника самоотношения.

Таблица 3

Среднее значение показателей по шкалам опросника самоотношения

<i>Шкала</i>	<i>Сырой балл</i>	<i>Накопленные частоты</i>
Глобальное самоотношение	20,4902	93,33%
Самоуважения	10,8431	86,67%
Аутосимпатии	9,3137	69,67%
Ожидаемое отношение от других	9,5294	53%
Самоинтересов	5,0980	49,67%
Самоуверенности	4,9608	65,67%
Отношения других	5,9608	51,33%
Самопринятия	5,1176	70,67%
Самопоследовательности	4,5882	79,67%
Самообвинения	4,1961	43,33%
Самоинтереса	4,8431	54,67%
Самопонимания	3,6078	83,67%

Как мы видим из представленной таблицы, показатели по шкале глобальное самоотношение имеют самые высокие накопленные частоты, что говорит о том, что внутренне-недифференцированное чувство «за» и «против» самого себя, ярко выражено.

По второму уровню самоотношения, включающему самоотношение, дифференцируемое по самоуважению, аутосимпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе, средний показатель по всем перечисленным шкалам равен 64,8%.

Самоуважение определяется, как аспект самоотношения, который эмоционально и содержательно объединяет веру в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, оценку своих возможностей контролировать свою жизнь и быть самопоследовательным, понимание самого себя [6]. Данный показатель среди испытуемых ярко выражен (86,67%).

Данные, полученные при анализе шкалы аутосимпатии находятся на позитивном полюсе (69,67%), что говорит о ярко выраженном показателе. Аутосимпатия объединяет одобрение себя в целом и в существенных частностях, доверие к себе и позитивную самооценку [6].

Показатель самоинтересов выражен в достаточной мере (49,67%), что отражает высокую меру близости к самому себе, в частности интерес к собственным мыслям и чувствам, готовность общаться с собой «на равных», уверенность в своей интересности для других [8].

Показатель ожидаемого отношения от других также выражен в достаточной мере (53%). Данный показатель отражает ожидание позитивного или негативного отношения к себе окружающих.

Что касается уровня конкретных действий (готовности к ним) в отношении к своему «Я», средний показатель по шкалам, включенным в данный уровень самооотношения, равен 66,4%, что также говорит о высоких показателях выраженности установки на те, или иные внутренние действия в адрес «Я» испытуемых.

Таким образом, проанализировав результаты опросника самооотношения полицейских и пожарных, мы можем говорить, что показатели по всем трем уровням самооотношения, выделенные В. В. Столиным — выражены в достаточной мере. Это говорит о том, что испытуемые обладают индивидуально переживаемым, устойчивым типом восприятия себя, характеризующимся определенной динамикой психических процессов, высоким уровнем осознания Я и выражается в устойчивом типе поведения саморегуляции.

Проанализируем корреляционные связи между полученными результатами. Для начала определим, существуют ли взаимосвязи в ценностной и мотивационной сферах личности испытуемых.

Таблица 4

<i>С какой шкалой коррелирует</i>	<i>Показатель корреляции</i>
Жизненная мудрость	0,560**
Общественное признание	0,333*
Аккуратность	0,429**
Исполнительность	0,276*
Образованность	0,308*
Чуткость	0,348*
Рискованность	0,250*

* — корреляция значима на уровне 0,01

** — корреляция значима на уровне 0,05

Мы видим, что все значимые корреляции положительные. Обратим внимание на некоторые из них, показавшиеся наиболее информативными. Связь между мотивацией на успех и жизненной мудростью, аккуратностью, образованностью и исполнительностью, казалось бы, не вызывает никаких противоречий. Действительно, чем выше человеком оцениваются такие терминальные и инструментальные ценности, тем более он мотивирован на успех в своей деятельности. Успех для полицейских и пожарных невозможен без обладания определенным уровнем просвещенности, немаловажно умение выполнять приказы и тщательность их исполнения, ведь зачастую, от принятых ими решений зависит человеческая жизнь.

Мотивация на успех также зависит от степени готовности к риску. Чем более высоко человек оценивает риск, тем более он мотивирован на успех в своей работе.

Следующим пунктом в нашей работе мы попытаемся выявить взаимосвязи между мотивацией на успех уровнями самооотношения.

Таблица 5

Корреляционные связи между показателями по «Методике мотивации на успех и боязни неудачи» и методике самооотношения

<i>С какой шкалой коррелирует</i>	<i>Показатель корреляции</i>
Глобальное самооотношение	0,370**
Самоуважение	0,394*
Ожидаемое отношение от других	0,328*
Отношение других	0,315*
Самопонимание	0,393**

* — корреляция значима на уровне 0,01

** — корреляция значима на уровне 0,05

В данном случае также прослеживается положительная корреляция между мотивацией на успех и некоторыми шкалами опросника самооотношения. Интересен тот факт, что мотивация на успех положительно коррелирует с обеими шкалами опросника самооотно-

шения, отражающими отношение других, то есть, чем выше испытуемыми оценивается важность влияния окружающих на самоотношение, тем более они мотивированы на успех. Это можно объяснить тем, что и профессия полицейского, и профессия пожарного в большей степени предполагают выполнение приказов от вышестоящего руководства, что не может не сказываться на той стороне самоотношения, которая отражает значимость отношения к себе окружающих. Немаловажна также связь между самоуважением, самопониманием и мотивацией на успех. Действительно, человек, ориентированный на успешную деятельность, активную жизненную позицию, непременно должен обладать высоким уровнем самоуважения. Уважение к своей личности – неотъемлемый атрибут успешной работы, уверенности в своих силах. Понимание себя – также представляет собой важный критерий при оценке мотивации успеха. Ведь человек, действия и мысли которого направлены на положительный исход любого начатого или планируемого им дела, должен понимать его значимость для себя, мотивы, которые побуждают его к выполнению этой работы. И то, и другое, в равной степени, можно отнести к нашим испытуемым. Полицейский, не обладающий самоуважением, вряд ли добьется авторитета у преступника, а пожарный, не понимающий всей ответственности и значимости его работы, не только сам может пострадать в пожаре, но и подвергнуть опасности жизни других людей.

Подводя итог анализу всех результатов исследования, направленного на изучение ценностно-мотивационной сферы и самоотношения представителей потенциально экстремальных профессии, а также, исходя из цели и задач нашего исследования, можно сформулировать следующие выводы:

1. При сопоставлении данных работников МВД и МЧС, нами не было выявлено существенных различий, что позволяет утверждать, что данные профессии в равной степени можно отнести к категории потенциально экстремальных.

2. Профессия человека накладывает отпечаток на ценностную сферу личности человека. Так, для полицейских и пожарных значимыми, помимо таких терминальных ценностей как здоровье, любовь, счастливая семейная жизнь, являются: уверенность в себе, аккуратность, исполнительность, честность, терпимость, ответственность, эффективность в делах.

3. В результате анализа данных, полученных на основе методики «Мотивация на успех и боязнь неудачи» нами было выявлено, что более половины всех респондентов ориентированы на успех в своей деятельности. Треть опрошенных – не имеет выраженного мотивационного полюса.

4. По всем уровням самоотношения показатели выражены достаточно явно, что позволяет говорить о сформированности содержания «образа-Я» испытуемых, знания или адекватного представления о себе, в том числе и в форме оценки выраженности тех или иных черт.

5. Выявлены положительные корреляционные связи между мотивацией на успех и перечисленными выше значимыми ценностями.

6. Выявлены положительные корреляционные связи между мотивацией на успех и такими шкалами опросника самоотношения, как отношение других, самоуважение, самопонимание.

Библиографический список

1. Гозман Л. Я. Взаимосвязь отношения к себе и другим // Вестн. Моск. ун-та. Сер 14. Психология. 1982. №4. С. 21-30.
2. Головин С.Ю. Словарь психолога-практика. М., 2003. 976 с.
3. Зейгарник Б. В. Саморегуляция поведения в норме и патологии // Психологический журнал. Т.10. №2. С.122-132.
4. Моросанова В. И. Саморегуляция и самосознание субъекта // Психологический журнал. Т.29 .2008. №1. С. 14-22.

5. Селезнева Е.В. Самоотношение как акмеологический феномен // Мир психологии, 2008. №4. С. 238-249
6. Столин В. В. Самосознание личности. М., 1983. 288 с.
7. Пантилеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М.: МГУ, 1991. 100 с.

УДК 159.9

ОРГАНИЗОВАННОСТЬ КОНТАКТНОЙ ГРУППЫ КАК ИНВАРИАНТ ПРИБЛИЖЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА К ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ

Клименко Владислав Владиславович,

кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики,
Воронежский государственный педагогический университет,
Воронеж, Россия,
sitov82@yandex.ru

В статье представлены идеи значения группы сверстников в социальном и личностном становлении ребенка; включенность как результат и средство формирования организованности группы; включенность как инструмент психолого-педагогического воздействия как на личность ребенка, так и на группу сверстников.

Ключевые слова: организованность, включенность, малая контактная группа школьников.

ORGANIZATION OF THE CONTACT GROUP AS THE INVARIANT PROXIMITY OF THE INDIVIDUAL STUDENT TO PEER GROUP

Klimenko V. V.,
Voronezh State Pedagogical University,
Voronezh, Russia,
sitov82@yandex.ru

The article presents the idea of the value of the peer group in social and personal development of the child; inclusion as a result and a tool of formation of organization of the group; inclusion as a tool of psycho-pedagogical impact on both the child's personality and the peer group.

Keywords: organization, involvement, small contact group of schoolchildren.

Современные условия ставят перед учеными и педагогами актуальные вопросы о норме выстраивания отношений между людьми и, особенно, о системе реализуемых при этом ценностей. В свете повсеместного внедрения рыночных отношений во все сферы жизни человека кажется, что современное российское общество готово «реформировать», к примеру, и наши традиционные ценности, и взгляды на коллективную жизнь людей, совместный труд, общение, творчество. По мнению профессора А.В. Репринцева, «модернизация всей системы российского образования в первое десятилетие XXI века вылилась в откровенную и циничную ревизию всех ценностно-смысловых основ исторически складывавшейся теории и практики социального воспитания молодежи, ее инкультурации, в откровенное выхолащивание сути социализации личности, понимания результатов воспитания и образования, места и роли институтов социализации в этих процессах» [3, с. 19]. Ученый говорит о появлении нового типа личности – «рыночного», ориентированного исключительно на индивидуальные, личные материальные потребности и интересы, в ущерб общественным, полезным и нужным для всех. В этой связи воспитание человека, ориентированного на ценности коллектива, способного принимать во внимание чужую точку зрения и выстраивать межличностные отношения на договорной основе, становится сверхактуальной задачей современной школы, так как ее выполнение позволит остановить мно-

гие негативные общественные тенденции.

Современный ребенок обладает собственной жизненной позицией, отражающей его своеобразные «требования» к окружающим взрослым, особенно к тем, кто непосредственно находится рядом и выполняет роль ответственного за будущее ребенка. Социальное и личностное становление ребенка – сложная и чрезвычайно важная траектория его движения к собственной жизненной цели. В каждом возрасте содержательное наполнение этого движения имеет выраженную специфику. Не последнюю роль в социально-психологическом развитии школьника играет его потребность в общении и взаимодействии с одноклассниками, входящими в его малую контактную группу – школьный класс, поэтому важно вовремя научить ребенка общаться, чтобы он был принят в эту важную для его развития группу. Излишняя положительная или отрицательная индивидуализация школьника разрушает его связи с коллективом и не позволяет сформироваться члену общества, который ощущал бы себя его частью. Важность недопущения подобной ситуации очевидна. В последние десятилетия отмечаются попытки преуменьшить роль коллектива детей в учебно-воспитательном процессе средней школы. На наш взгляд, это принципиальная ошибка (хотя и вынужденная), которая может привести к ощутимому снижению эффективности обучения и воспитания детей, особенно в подростковых классах. Прямая или косвенная недооценка роли детского коллектива может повлечь за собой рост эгоизма и индивидуализма, а значит и антигуманности в детской среде, что уже демонстрирует нам положение дел в современной школе.

Отмечаемый в последнее время резкий рост трудновоспитуемости части учащихся подростковых и даже младших классов связан не только с определенными социальными предпосылками, но и с трудностями поиска педагогами эффективных организационных и содержательных основ учебно-воспитательного процесса. На наш взгляд, в настоящее время не нашла практического подтверждения эффективность многих педагогических начинаний и «инноваций». Современный ребенок проявляет в своем развитии большую динамичность, и научно-практические средства его подготовки к жизни должны соответствовать этой необходимой тенденции. Затянувшийся кризис сегодняшнего российского образования – это весьма ощутимая в психолого-педагогической практике реальность, которая имеет конкретные «точки» проявления, в том числе и в коллективной (групповой) жизни наших детей.

На этом реальном «общесоциальном» фоне вести разговор о психологических качествах современной контактной группы школьников не только не просто, но в некоторых направлениях и проблематично. Наиболее рационально к рассмотрению психологии контактной группы (школьного класса) подходил Л.И. Уманский, по мнению которого контактный коллектив может характеризоваться «психологическим единством структуры параметров», а именно: социальной направленностью группы, подготовленностью, организованностью, интеллектуальным, эмоциональным и волевым коммуникационным единством, что позволят создать порциально-параметрическую модель организованности малой группы» [4].

В отечественной социально-психологической литературе до сих пор нет однозначного толкования понятия «организованность». Т.В. Бендас [1] считает, что организованность группы подвержена влиянию межличностных отношений, но только в аспекте дисциплинированности, т.е. имеет значение способность членов группы подчинять свои симпатии и антипатии групповой цели. Организованность не означает, что в группе преобладают только хорошие или плохие отношения. Т.В. Бендас считает, что организованность группы (или коллектива) – это «интегральная ее характеристика, выражающаяся в способности членов группы при выполнении совместной деятельности подчинять ее целям и задачам свои индивидуальные проявления (способ действия, свойства личности, симпатии-антипатии к рядовым и лидирующим членам группы) и свои мотивы по отношению к деятельности и при этом добиваться в этой деятельности определенного уровня успешности» [1].

Л.И. Уманский, А.С. Чернышев дают определение организованности как способности организации (группа, коллектив) сочетать разнообразие мнений и форм инициативного поведения ее участников с единством действия, направленного на достижение цели [4; 5]. Полной близости у вышеприведенных определений нет. Главное в первом определении – это способность группы «подчинять», обязывать личность, а во втором – «сочетать разнообразие мнений», действий и форм инициативного поведения. С нашей точки зрения, организованность отражает состояние взаимодействия между субъектами группы, которое можно представить, как совокупность интегрированных действий общения, обязательно скоординированных между собой по определенному принципу, создающих обратимые, устойчивые и одновременно подвижные структуры. Тогда, к примеру, конфликт во взаимоотношениях представляет собой специфические «организационные действия» субъектов, зависимые и от состояния организованности. Чем ниже организованность группы, тем больше в ней вероятность таких действий, которые могут быть представлены, как конфликтные. Организованность – интегральная характеристика группы, которая «вбирает» в себя не только состояние основных организационных показателей, но и создает соответствующие условия для функционирования каждого своего члена. При условии ориентировки в состоянии организованности появляется возможность достаточно объективно представить позицию личности в группе, что очень важно особенно для «проектирования» воспитательного процесса. Проблему организованности группы вообще и группы школьников в частности считать анахронизмом в социальной психологии не только нельзя, но и опасно, так как ее недооценка может серьезно сказаться и на практике учебной работы со школьниками.

По характеру общения детская малая контактная группа исключительно динамична, в ней присутствует непостоянство личностных предпосылок, необходимость управляющего воздействия педагога и др. Все это не допускает использования в оценке взаимоотношений, к примеру, в подростковой группе какой-либо «готовой» организационной структуры. Подобная структура может быть лишь изначальным ориентиром общения и деятельности учащегося и педагога. Реальное проявление личностных особенностей членов коллектива, изменение условий общения и отношений могут выйти за рамки любой «оптимальной» структуры психологических характеристик группы. Вольная или невольная подгонка к какой-либо «стандартизированной» структуре реального взаимодействия и отношений подростков в классном коллективе может стать тормозом на пути включения их в состав данной группы, организации ее жизнедеятельности. В этом случае налицо проблема взаимовлияния «внутреннего» и «внешнего» в групповой организации, что может выразиться, в частности, «в неадекватности желаемого и возможного» [5]. Важнейшей социально-психологической составляющей организованности группы школьников является включенность, что обеспечивает приближенность личности школьника к группе сверстников в школьном классе, создает положительную социальную установку на «про-социальность», «интеграцию с группой» и является существенным фактором динамики его личности [6, с. 4].

Многолетний теоретический анализ проблемы социально-психологического воздействия на становление личности школьника, опыт работы в средней общеобразовательной школе, лагерях летнего отдыха подростков, опыт психолого-педагогического консультирования позволяет нам рассматривать школьный коллектив как средство коррекции психологического состояния отдельных его членов, то есть, например, нацелено, с помощью группы сверстников осуществлять поддержку проблемного школьника с целью повышения комфортности нахождения в коллективе за счет участия в жизни группы или подчинения его нормам поведения, принятым в ней. Появляются условия, когда ребенка, к примеру, с ОВЗ не «терпят» и «жалуют», а дают ему возможность наравне с другими сверстниками реализовать свои лучшие качества. Проблема эффективной психологической помощи в обучении и воспитании и в случае инклюзии должна быть предметом академического изучения с использованием ценного опыта прошлых лет, но одновременно и «заказ-

чиком» адекватного экспериментирования. В этом вопросе опора на знания психологии организованности малой группы незаменима.

Крайне сложным остается и вопрос методологического обоснования продолжающихся исследований организованности малой контактной группы школьников. Не вызывает сомнений, что значительную формирующую роль здесь играет парциально-параметрическая концепция Л.И. Уманского. Время показало необходимость активной и трудной в новых общественных условиях работы в направлении дальнейшего уяснения содержания параметрической теории коллектива Л.И. Уманского, как и самой социально-психологической теории коллектива, особенно воспитывающего. Судя по наличествующим научным источникам [5], новое поколение исследователей обладает высоким теоретическим и практическим статусом и способно решить эти современные и актуальные, особенно для практики, задачи. Но одного желания оставаться в пределах научной репутации в этом случае явно недостаточно. Нужна смелость и даже дерзость в привлечении опыта поколения Л.И. Уманского в постановке социально-педагогического эксперимента, защиты идеи детского коллективизма.

Библиографический список

1. Бендас Т.В. Уровень организованности группы и проблема лидерства (на примере студенческих групп) : автореф. дисс. канд. психол. наук. Л., 1981. 21 с.
2. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива. Система взаимоотношений. Минск, 1984.
3. Репринцев А.В. Рыночный тип личности как «социальный заказ» современному социальному воспитанию: традиции этноса и дебри «модернизации» // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 5. С. 18–27.
4. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. М. : Просвещение, 1980. 160 с.
5. Чернышев А.С. Параметрическая теория коллектива: история создания и тенденции развития. Курск: КГУ, 2009.
6. Шамионов Р. М. Социализация и ресоциализация личности: нормативность и процессуальность // Изв. Саратов. ун-та. 2012. Т. 12. Сер. Акмеология образования. Психология развития. Вып. 4.

УДК 371

СРАВНЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-КОГНИТИВНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ДЕВУШЕК И ЮНОШЕЙ С ОДИНАКОВОЙ СТЕПЕНЬЮ ВЫРАЖЕННОСТИ ПОДЧИНЯЕМОСТИ

Князев Евгений Борисович,

аспирант, кафедра консультативной психологии,

факультет психологии,

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского,

Саратов, Россия.

eknyaze@gmail.com

В статье представлены результаты исследования, имеющего своей целью поиск и описание различий в социально-когнитивных характеристиках девушек и юношей с одинаковой степенью выраженности подчиняемости. Полученные данные показывают статистически значимое различие в социальном интеллекте, уровне субъективного контроля в области здоровья, показатели которых выше у девушек. При этом уровень интернальности в области производственных отношений выше у юношей. Также найдены различия в представлении личности о себе. Так, девушки по сравнению с юношами считают себя более тревожными, напряженными, склонными к мечтательности. Обна-

руженные различия при этом более всего характерны для респондентов с низкой степенью выраженности подчиняемости. Отличия в социальных установках мотивационно-потребностной сферы личности не обнаружены.

Ключевые слова: подчинение, социальный интеллект, интернальность, представление о себе, социальные установки.

COMPARISON OF THE SOCIAL AND COGNITIVE CHARACTERISTICS OF GIRLS AND BOYS WITH THE SAME DEGREE OF EXPRESSION OF OBEDIENCE

Knyazev E. B.,
Saratov State University,
Saratov, Russia,
eknyaze@gmail.com

This article represents results of the research directed to search and description of differences in the social and cognitive characteristics of girls and boys with the same degree of expression of obedience. The obtained data show a statistically significant difference in social intelligence, the level of subjective control in the field of health, the indicators of which are higher for girls. At the same time, the level of subjective control in the field of production relations is higher for boys. There are also differences in the person's self-perception. So, girls in comparison with boys consider themselves more anxious, tense and inclined to dreaminess. The observed differences are most typical for respondents with a low degree of expression of obedience. There are no differences in social attitudes of the motivational and need sphere of personality.

Keywords: obedience, social intelligence, internal locus of control, self-perception, social attitudes.

Изучение проблемы подчинения личности авторитету, неизменно ставит перед исследователем вопрос о половых различиях. Известно, что культурные особенности оказывают влияние на подчиненное положение, так в странах востока это положение отводится женщине [1]. Естественно полагать, что культурный фактор имеет в проблеме подчинения человека авторитету определенное значение и что женщина более склонна к подчинению, чем мужчина. Если же отстраниться от культурного фактора и принять во внимание результаты восьмой вариации эксперимента С. Милгрэма [2], то можно прийти к выводу, что в целом половые различия в проблеме подчинения человека авторитету не играют существенной роли. В то же время исследования Ч. Шеридана и Р. Кинга, заставивших студентов бить током живого щенка и представляющие собой более жесткую вариацию экспериментов С. Милгрэма, наоборот, показывают отличия между женской и мужской подчиняемостью [3]. Таким образом, если различия между полами в проблеме подчинения личности авторитету существуют, то они с необходимостью должны проявиться в социально-когнитивных характеристиках личности. Основанием для такого предположения является высказанная Г.М. Андреевой аксиома о том, что человек действует в социальном мире в зависимости от того как он его познает и при этом познание человеком социального мира происходит в зависимости от того как человек в нем действует [4]. А значит можно предположить, что в социально-когнитивных характеристиках юношей и девушек, имеющих одинаковую степень выраженности подчиняемости, должны существовать различия.

Таким образом, данное исследование имеет своей целью поиск и краткое описание различий в социально-когнитивных характеристиках девушек и юношей с одинаковой степенью выраженности подчиняемости.

При проведении исследования были использованы следующие методики: диагностика социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливена, в адаптации Е.С. Михайловой (Алешинной) [5]; опросник для выявления уровня субъективного контроля Дж. Роттера в адаптации Е.Ф. Бажина, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинда [6]; опросник для диагностики межличностных отношений Т. Лири (ДМО) в адаптации Л.Н. Собчик [7]; пятифакторный личностный опросник (5FPQ), адаптированный А.Б. Хромовым [8], диагностика устано-

вок мотивационно-потребностной сферы О.Ф. Потемкиной [6].

В соответствии с поставленной целью методом исследования был избран U-критерий Манна-Уитни, так как проведенный тест на проверку нормальности распределения Колмогорова-Смирнова показал отклонение выборки от нормального распределения.

Выборка составляет 82 человека, являющихся студентами СГУ им. Н.Г. Чернышевского, из них девушки – 41 человек, юноши – 41 человек. Так как респондентов мужского пола значительно меньше, чем респондентов женского пола, то последние были отобраны случайным образом из общей выборки и первично разделены на 4 группы в соответствии со степенью выраженности подчиняемости, зафиксированной на основе субъективной оценки, полученной с помощью методики ДМО Т. Лири. Далее, после первичного разделения, респонденты были вновь разделены на группы по половому признаку, при этом в каждой из 8 групп получилось одинаковое количество участников.

Согласно полученным данным у респондентов женского пола, имеющих низкую степень выраженности подчиняемости выше показатели по социальному интеллекту в области познания результатов поведения ($U=46$, $p\leq 0,05$, $N=13/13$). Таким образом, девушки этой группы способны лучше прогнозировать последствия поведения людей, их дальнейшие действия и поступки. По сравнению с юношами этой же группы, девушки, стремясь достичь определенной цели, лучше выстраивают стратегию своего поведения. Однако при этом у них могут возникать трудности в прогнозировании поведения тех людей, которые отличаются склонностями к неожиданным и не типичным поступкам. Юноши данной группы наоборот, хуже понимают связь между поведением людей и его последствиями, хуже ориентируются в общепринятых нормах поведения и поэтому они могут попадать в конфликтные и потенциально опасные ситуации.

Также девушки, имеющие высокую степень выраженности подчиняемости в сравнении с юношами, имеющими ту же степень, демонстрируют более высокие показатели по социальному интеллекту в области познания преобразований поведения ($U=10,5$, $p\leq 0,05$, $N=8/8$). То есть, девушки этой группы лучше распознают сложную структуру межличностных отношений в изменяющемся ситуативном контексте. Лучше понимают логику развития ситуаций взаимодействия, способны достраивать недостающие элементы в цепи взаимодействий людей, точнее прогнозируют дальнейшее поведение человека и легче находят причины того или иного поведения людей. Наоборот, юноши при анализе ситуаций взаимодействий могут испытывать затруднения. В целом они хуже понимают скрытые причины определенных поступков людей, хуже приспосабливаются к сложившимся взаимоотношениям людей в той или иной группе.

Уровень субъективного контроля в области здоровья выше у девушек с низкой степенью выраженности подчиняемости ($U=45,5$, $p\leq 0,05$, $N=13/13$). Таким образом, девушки, по сравнению с юношами из той же группы, считают себя более ответственными за свое здоровье, полагая, что большинство болезней являются закономерными следствиями их действий, а выздоровление также во многом зависит от них самих. Юноши напротив склонны считать, что болезни и выздоровление являются случайностями и слабо зависят от их действий. При этом юноши с умеренной степенью выраженности подчиняемости демонстрируют более высокие показатели интернальности в области производственных отношений ($U=48,5$, $p\leq 0,05$, $N=14/14$), в сравнении с девушками из той же группы. То есть юноши считают себя ответственными за свою карьеру, сложившиеся отношения с коллегами в рабочей группе и производственную деятельность которой они занимаются (для этой выборки – учебную). В тоже время девушки данной группы склонны полагать, что их производственные успехи или неудачи есть результат случая, действий руководства или ситуации.

В представлении о себе у юношей и девушек, имеющих одинаковую степень выраженности подчиняемости, также выявлены различия. При этом подавляющее большинство различий приходится на группу респондентов с низкой степенью выраженности подчиняемости. Девушки этой группы считают себя людьми привлекающими внимание

($U=44,5$, $p\leq 0,05$, $N=13/13$), тревожными ($U=11,0$, $p\leq 0,01$), напряженными ($U=33,0$, $p\leq 0,01$), склонными к депрессии ($U=30,0$, $p\leq 0,01$), эмоционально лабильными ($U=3,0$, $p\leq 0,01$), мечтательными ($U=34,0$, $p\leq 0,01$) и в целом более пластичными ($U=14,0$, $p\leq 0,01$). Юноши же напротив воспринимают себя как людей старающихся избегать привлечения внимания к своей персоне, более беззаботными, расслабленными, менее подверженными депрессии и эмоционально уравновешенными, не склонными к мечтательности и более ригидными.

Девушки с умеренной степенью выраженности подчиняемости, в сравнении с юношами этой же группы видят себя более напряженными ($U=52,5$, $p\leq 0,05$, $N=14/14$). Для респондентов с высокой степенью выраженности подчиняемости различий не обнаружено. Наконец, девушки с экстремальной степенью в сравнении с юношами считают себя более общительными ($U=4,0$, $p\leq 0,05$, $N=6/6$).

Проведенный анализ U-критерия не показал наличия различий в социальных установках юношей и девушек с одинаковой степенью подчиняемости.

Итак, в социально-когнитивных характеристиках юношей и девушек, имеющих одинаковую степень выраженности подчиняемости, существуют различия, таким образом, гипотеза исследования находит свое подтверждение. При этом стоит учитывать, что, во-первых, различия в социально-когнитивных характеристиках по половому признаку более всего характерны для респондентов с низкой степенью выраженности подчиняемости. Во-вторых, анализ социальных установок в сфере мотивации и потребностей показал отсутствие различий между девушками и юношами. В-третьих, наиболее значимые различия существуют в представлениях девушек и юношей о самих себе.

Библиографический список

1. Мацумото Д. Психология и культура. СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. 416с.
2. Milgram S. Obedience to authority: an experimental view. London: Tavistock publications, 1974. 240 p.
3. Sheridan C.L., King R.G. Obedience to authority with an authentic victim // Proceedings of the annual convention of the American Psychological Association, 1972. 7(1), pp. 165–166.
4. Андреева Г.М. Психология социального познания М.: Аспект Пресс, 2000. 288 с.
5. Михайлова (Алешина) Е.С. Тест Гилфорда диагностика социального интеллекта: методическое руководство. СПб.: Иматон, 2006. 56 с.
6. Райгородский Д.Я. (Ред.). Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Самара: Бахрах-М, 2001. 672 с.
7. Собчик Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. СПб.: Речь, 2005. 624 с.
8. Хромов А.Б. Пятифакторный личностный опросник: тест 5FPQ. Курган: Курган. гос. университет, 2000. 23 с.

УДК 373.1.02

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В НАУЧНОМ ТВОРЧЕСТВЕ АЛЕКСЕЯ МИХАЙЛОВИЧА МАТЮШКИНА

Ковалевская Елена Витальевна,

доктор педагогических наук, профессор, академик МАНПО,
заведующая научно-исследовательской лаборатории
«Лингво-педагогика и проблемного обучения»,
ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»,
АНО ДПО Лингво-педагогический колледж «Лингвастарт»,
Нижевартовск, Россия,

Статья посвящена анализу значения идей академика А.М. Матюшкина в становлении и развитии теории проблемного обучения. В статье рассматриваются пять основных идей А.М. Матюшкина: определение основных понятий проблемного обучения в системе; систематизация моделей проблемной ситуации в соответствии с условием, вызывающим проблему и способом ее решения; разработка классификации проблемных ситуаций с учетом уровней развития действия, структурных компонентов действия, интеллектуальных возможностей субъекта; системное рассмотрение процессов обучения, воспитания и развития личности, основанное на системообразующем компоненте – проблемной ситуации; прогнозирование направлений исследований в области развития творческой личности в процессе творческой деятельности. Именно эти идеи легли в основу исследований лаборатории «Лингвопедагогики и проблемного обучения» Нижневартовского государственного университета.

Ключевые слова: Становление и развитие теории проблемного обучения; основные понятия проблемного обучения; процесс решения проблемы в проблемной ситуации; модели проблемной ситуации; классификация проблемных ситуаций.

ALEXSEY MIKHAILOVITCH MATYUSHKIN: ORIGINATION AND DEVELOPMENT OF THE PROBLEM-SOLVING EDUCATIONAL THEORY

Kovalevskaya E. V.,
Nizhnevartovskiy State University
Nizhnevartovsk, Russia
Kovalevskaya.e@linguastart.ru

The article gives praise to Academician A.M. Matyushkin's scientific contribution to formation and development of the theory of problem-solving education. The article focuses on his 5 main scientific assumptions, such as: systematic approach to the major notions of the problem-solving theory; the nomenclature of problem-solving situational models in accordance with their causes and modes of resolving problems; classification of problem-solving situations on the basis of their development scope, structural components of necessary actions, intellectual abilities of the person; systematic overview of education, upbringing and intellectual growth of the person that stem from the system-forming educational component, namely: a problem-solving situation format; and finally, prognosticating research trends in development of creative activities of able personalities.

The above-mentioned concepts have formed the research basis in R & D Laboratory "Lingua-Pedagogy and Problem-Solving Education" at Nizhnevartovsk State University.

Keywords: Origination and development of the problem-solving theory, major notions of the problem-solving education theory, problem-solving situational models, modes of resolving problems, classification of problem-solving situations.

Проблемное обучение было представлено Алексеем Михайловичем Матюшкиным сначала в послесловии к книге В. Оконя «Основы проблемного обучения» (1968 г.), затем в монографии «Проблемные ситуации в мышлении и обучении» (1972 г.), и в одноименной докторской диссертации (1973), а так же в монографии «Мышление, обучение, творчество» (2003 г.) и т.д.

Определяя понятие «проблемное обучение» А.М. Матюшкин писал: «Составляя один из типов обучения, проблемное обучение относится к начальному этапу становления действия, на котором происходит усвоение (открытие) его принципа» [1, с. 190]. Некоторое ограничение применения проблемного обучения начальным этапом усвоения определяется тем, что в этот период еще недостаточно были систематизированы «... данные, которые позволяют улучшить управление процессом усвоения учащимися знаний и действий» [1, с. 194].

Характеризуя основные понятия проблемного обучения, А.М. Матюшкин отмечал: «Задача – способ знакового предъявления задания одним человеком другому (или самому себе), включающий указание на цель и условие ее достижения... Задача проблемная тре-

бует для достижения искомого обнаружения таких новых отношений, которые не известны учащемуся... Проблемная ситуация – особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта; характеризуется таким психическим состоянием, возникающим у субъекта (учащегося) при выполнении им задания, которое требует найти (открыть или усвоить) новые, ранее не известные субъекту знания или способы действия... Проблемное задание – практическое задание, вызывающее познавательную потребность в новом неизвестном знании, служащем для правильного выполнения действия, приводящего к достижению цели» [1, с. 186 — 203].

Исследуя процесс решения проблемы в проблемной ситуации, А.М. Матюшкин выделил пять следующих этапов: «1) возникновение проблемной ситуации; 2) использование известных способов решения – этап «закрытого» решения проблемы; 3) расширение области поиска новых способов решения – этап «открытого» решения проблемы, – нахождение нового отношения или принципа действия; 4) реализация найденного принципа; 5) проверка правильности полученного решения – составляют лишь общую схему процесса решения» [1, с. 193 — 194]. Эти идеи легли в основу построения «понятийной цепи» категорий проблемного обучения, в контексте анализа генезиса и современного состояния проблемного обучения (Е.В. Ковалевская, 2000; С.П. Микитченко, 2004; Е.А. Хохлова, 2005).

Анализируя теоретические модели проблемной ситуации, А.М. Матюшкин еще в докторской диссертации «Проблемные ситуации в мышлении и обучении» (1973 г.) и позднее в монографии «Мышление, обучение, творчество» (2003 г.) систематизировал четыре модели проблемной ситуации: поведенческая модель, гештальт-модель, вероятностная модель, информационная модель. Трактовка этих моделей А.М. Матюшкиным как теоретических моделей проблемной ситуации определяется тем, что каждая из представленных моделей соотносится с историей исследований психологии мышления и с одной из сторон процесса мышления.

Поведенческая модель проблемной ситуации, описанная представителями психологии бихевиоризма, по мнению А.М. Матюшкина, является наиболее распространенной и вызывается препятствием на пути достижения цели. Изучая, причины возникновения мышления в поведенческой модели проблемной ситуации и способы ее разрешения, А.М. Матюшкин писал: «Главная черта этой психологической модели заключается в том, что мышление возникает в таких условиях, когда субъект не может непосредственно достигнуть поставленную перед ним цель в результате препятствия, стоящего между субъектом и достигаемой им целью» [2, с. 95]. В качестве примера поведенческой модели проблемной ситуации, А.М. Матюшкин приводил ситуацию выхода из лабиринта, где нужно найти новый способ действия в процессе преодоления препятствий на пути достижения цели.

Гештальт-модель проблемной ситуации, раскрываемая в гештальт-психологии, является, в соответствии с точкой зрения А.М. Матюшкина, также достаточно известной, она возникает вследствие деструктурированности условий и предмета мышления. Так, раскрывая причины возникновения мышления в гештальт-модели проблемной ситуации и способы ее разрешения, А.М. Матюшкин отмечал: «Во второй (курсив автора) достаточно известной модели проблемной ситуации процесс мышления вызывается «неструктурированностью» предмета мышления, разрывами» и т.п., характеризующими предмет мысли. Этот тип проблемных ситуаций может быть обозначен в соответствии с теорией, впервые экспериментально исследовавшей процесс мышления в данных условиях, как гештальт-модель.... Типичными ситуациями этого типа являются ситуации на «понимание», в которых человек должен найти некоторое отношение, определяющее нужную структуру» [2, с. 96]. В качестве примера гештальт-модели проблемной ситуации А.М. Матюшкин приводил ситуацию наглядного представления условий действия при решении геометрических, конструктивных и др. задач, где нужно найти свойство, отношение, закон, определяющие принцип действия.

Вероятностная модель проблемной ситуации, по мнению А.М. Матюшкина, имеет место при наличии препятствия, выраженного в альтернативе в ситуации выбора. При соотнесении причин возникновения мышления в вероятностной модели проблемной ситуации и способов ее разрешения А.М. Матюшкин подчеркивал: «Вероятностная модель проблемной ситуации исходит из понимания мышления как вероятностного процесса, осуществляющего выбор нужного действия из числа наиболее оптимальных для выполнения поставленного задания» [2, с. 96]. Типичным примером такой ситуации, по мнению А.М. Матюшкина, может стать «ситуация Буриданова осла», который не мог сделать выбор между двумя стогами сена, эта ситуация принятия решения по принципу «да / нет» требует установления отношений между системами логических оснований и следствий.

Информационная модель проблемной ситуации, по А.М. Матюшкину, возникает при отсутствии или недостаточности необходимой информации для осуществления действия. Так, рассматривая причины возникновения мышления в информационной модели проблемной ситуации и способы ее разрешения, А.М. Матюшкин писал: «Информационная модель проблемной ситуации исходит из того, что основой акта мышления является преобразование и приобретение человеком новой информации, новых знаний и действий. Информационная модель предполагает, что процесс мышления возникает в результате потребности в новой информации, необходимой для выполнения действий» [2, с. 97]. В качестве примера, А.М. Матюшкин приводил ситуации, возникающие при решении тестовых задач с недостаточной или с избыточной информацией для оценки математических способностей.

Подводя итог анализу четырех моделей проблемной ситуации, А.М. Матюшкин отмечал: «Каждой из этих моделей соответствует определенная психологическая реальность: в основе каждой модели лежит и определенное теоретическое представление о процессе мышления человека, выделяющее одну из сторон, и реальные конкретные факты, полученные в соответствующих экспериментальных исследованиях» [2, с. 99]. На основе моделей проблемной ситуации, соотносимых с главным условием, вызывающим проблему и способами ее решения, были разработаны типологии проблемных заданий, стимулирующих конкретную модель проблемной ситуации (Е.В. Ковалевская, 2006; С.К. Закирова; Н.Н. Осипова, 2015; А.В. Скворцов, 2017).

Исследуя особенности создания проблемной ситуации, А.М. Матюшкин построил классификацию проблемных ситуаций, имеющую три плоскости: тип неизвестного в структуре действия (плоскость действия); генетический уровень развития действия (генетическая плоскость); творческие возможности субъекта (плоскость трудностей). В соответствии с тремя выделенными плоскостями А.М. Матюшкин разработал многомерную классификацию проблемных ситуаций, включающую типы проблемных ситуаций, соответствующих каждой из трех плоскостей.

Плоскость действия представляет собой функциональное основание классификации. Данная классификация основана на том, что именно является неизвестным в мыслительной задаче: предмет, способ, условие действия. В соответствии с этим А.М. Матюшкин выделил три типа проблемных ситуаций: Дп (по предмету или по цели действия); Дс (по способу действия); Ду (по условию действия). Генетическая плоскость или плоскость развития действия содержит типы проблемных ситуаций, соотносимые с тремя уровнями или этапами развития действия (Г1, Г2, Г3). Плоскость трудностей или плоскость творческих возможностей включает типы проблемных ситуаций, соответствующие трем уровням интеллектуальных возможностей субъекта (Т1, Т2, Т3). По мнению А.М. Матюшкина, выделение данной плоскости позволяет учесть степень проблемности ситуаций для разных учащихся.

Раскрывая ценность данной классификации, А.М. Матюшкин отмечал, что «... предлагаемая классификация может быть использована для различных целей. Для целей экспериментального исследования мышления наиболее специфической является плоскость действия, для целей обучения – генетическая плоскость, для целей диагностики и индиви-

дуализации обучения – плоскость творческих возможностей субъекта» [3, с. 348]. Разработанная классификация легла в основу иерархии проблемных ситуаций (И.А. Зимняя, 1977, 1994), а также модели проблематизации содержания и процесса проблемного обучения (Е.В. Ковалевская, 2000; Л.И. Колесник, 2004).

Говоря о единстве обучения, воспитания и развития личности, А.М. Матюшкин подчеркивал, что «...обучение и развитие – это не два рядоположенных процесса, в которых первое определяет второе. По отношению к обучающемуся ребенку – это единственный процесс, определяемый теми условиями, которые создаются благодаря различным методам обучения» [1, с. 194]. А поскольку проблемная ситуация основывается на мотивах и потребностях человека, обучение и воспитание также становятся единым процессом. В данной связи А.М. Матюшкин уточнял: «В условиях проблемного обучения процесс усвоения перестает быть только интеллектуальным процессом, он становится процессом личностным. Именно поэтому он позволяет слить воедино процесс обучения и процесс воспитания, процесс усвоения знаний и процесс формирования мировоззрения ребенка [Матюшкин А.М, 1968, с. 199]. Эти идеи были продолжены в работах, посвященных проблемному обучению, воспитанию и развитию личности при изучении иностранного языка (Е.В.Ковалевская, 2000; Н.В. Самсонова, 2007).

Рассмотрение проблемного обучения, воспитания и развития личности в единстве позволяет, как отмечал А.М. Матюшкин, сменить целевой аспект проблемного обучения с развития творческого мышления личности, чему посвящено большинство написанных в XX веке работ, на развитие самой творческой личности в творческой деятельности, чему должны быть посвящены исследования в XXI веке.

Алексей Михайлович Матюшкин сыграл огромную роль в становлении и развитии теории проблемного обучения:

- определил основные понятия проблемного обучения в системе, раскрыв пять этапов решения проблемы в проблемной ситуации;
- систематизировал модели проблемной ситуации в соответствии с условием, вызывающим проблему и способом ее решения;
- разработал классификацию проблемных ситуаций с учетом уровней развития действия, структурных компонентов действия, интеллектуальных возможностей субъекта;
- объединил процессы обучения, воспитания и развития личности единой составляющей – проблемной ситуацией;
- наметил дальнейшие направления исследований – от проблемного обучения для развития творческого мышления, до проблемного обучения для развития творческой личности в процессе творческой деятельности.

Именно эти идеи легли в основу исследований [4] научно-исследовательской лаборатории «Лингвопедагогики и проблемного обучения» Нижневартковского государственного университета.

Библиографический список:

1. Матюшкин А.М. Актуальные вопросы проблемного обучения // Послесловие к книге В. Оконя. Основы проблемного обучения. М., 1968. С 186-203.
2. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. М; Воронеж, 2003. 720 с.
3. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении: Дисс... д-ра психол... наук. М., 1973. 396 с.
4. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее: Коллективная монография. В 3-х. кн. Кн. 1: Лингво-педагогические категории проблемного обучения / Под ред. Е.В. Ковалевской. Нижневартовск, 2010. 300 с.

РОЛЬ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ В УСВОЕНИИ РЕБЕНКОМ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА

Козлова Ольга Анатольевна,

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры методологии образования,

Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского,

Саратов, Россия,

koa.74@mail.ru

В статье рассматривается сюжетно-ролевая игра как средство вхождения дошкольника в мир социума. Автор обращает внимание на особенности организации сюжетно-ролевой игры в дошкольной образовательной организации и ее роли в социально-личностном развитии детей дошкольного возраста. Представлены позиции отечественных исследователей по проблеме социального содержания игры и этапах его развития. Выделены цели, задачи, условия и принципы работы, обеспечивающие развитие субъектной позиции ребенка в игровой деятельности.

Ключевые слова: сюжетно-ролевая игра, социализация, социальный опыт, социально-личностное развитие ребенка.

THE ROLE OF NARRATIVE AND THEMATIC GAME IN CHILD'S DIGESTION EXPERIENCE

Kozlova O. A.,

Saratov State University,

Saratov, Russia,

koa.74@mail.ru

The main aim of the paper is the narrative and thematic game as a child's instrument of inclusion to social world. The report should introduce you special aspects of narrative and thematic game's organization in preschool educational establishment and its role in early childhood development. There are many opinions of the scientists about problem of social meaning of the game and its stage development. Author is concerned with aims, responsibilities, issues and principles of narrative and thematic game in child's digestion experience.

Keywords: narrative and thematic game, socialization, social experience, child's digestion experience

В настоящее время происходит обновление современного общества. В этих условиях актуальной является проблема социализации личности человека: с раннего детства ребенок должен усвоить ценности общества, в котором ему предстоит жить. Процессе становления человека будет успешным в зависимости от того, как ребенок адаптируется в окружающем мире, найдет ли он достойное место в жизни, сумеет ли реализовать собственный потенциал и каким окажется его ранний социальный опыт.

Социальные нормы активно усваиваются в дошкольном возрасте, так как у ребенка в этом возрасте наблюдается большая скорость личностного и психического развития и имеется благоприятная почва для познания окружающего мира. Нередко педагоги и родители в воспитании ребенка предпочитают умственное и физическое развитие, подготовку к обучению в школе и недооценивают возможность этого возраста в социализации ребенка, забывая о том, что именно в дошкольном возрасте приобретает первый опыт социального поведения, складывается персональный стиль поведения человека, отрабатываются навыки и привычки хорошего поведения, формируется характер [5, с.11].

Мир человеческих отношений ребенок в дошкольном возрасте открывает для себя,

ему хочется, как можно скорее стать взрослым, включиться в эту взрослую жизнь, стать самостоятельным, что ему, конечно, пока недоступно. Это противоречие и стало причиной рождения сюжетно-ролевой игры, как самостоятельной деятельности детей, в процессе которой происходит моделирование жизни взрослых людей.

Игру, как ведущую деятельность дошкольного возраста, многие ученые и практики рассматривают как основное средство социализации ребенка.

Р.И. Жуковская, А.П. Усова, Д.В. Менджерицкая, Е.И. Щербакова и др. в своих исследованиях показывают, что при педагогически целесообразном руководстве сюжетно-ролевая игра может содействовать расширению кругозора ребенка, развитию образных форм познания (воображение, образное мышление), укреплению его интересов, развитию речи, нравственному развитию ребенка, а также социализации (правила взаимоотношения с людьми, усвоение норм поведения) [4, с.82].

Игра в детском возрасте крайне необходима и является нормой; даже если ребенок делает самое серьезное дело, то все равно он должен играть. Игра является средством познания окружающего мира и отражает желание детей участвовать в активной деятельности: в игре дети обогащают свой чувственный и жизненный опыт, вступают в определенные отношения со сверстниками и взрослыми.

Наблюдая за играми, изучая их содержание на различных исторических этапах развития общества, ученые пришли к выводу, что основным источником игр является социальная жизнь людей, условия, в которых живет ребенок, его семья.

Особенное место занимают сюжетно-ролевые игры, в которых дети воспроизводят все то, что видят вокруг себя в жизни и деятельности взрослых. Сюжетно-ролевая игра на протяжении всего дошкольного детства является наиболее характерным видом его деятельности, способствующая ознакомлению с социальной действительностью.

Сюжетно-ролевые игры в образовательной деятельности дошкольного учреждения способствуют эффективной социализации детей. На развитие игры ребенка влияют воспитание и обучение, а также имеющиеся у него знания, умения и интересы. Игра является тем полем, на котором ребенок может проявить свои индивидуальные способности и обнаружить, в зависимости от выполняемой роли, содержания игры и от степени взаимодействия с другими детьми, свой уровень игрового творчества [5, с. 17].

Механизм социализации ребенка проявляется через его способность идентифицировать себя с другими людьми и со сказочными персонажами. Обычно ребенок выбирает для идентификации тот образ, который ему больше всего нравится и вызывает большое эмоциональное впечатление, тем самым, через идентификацию у него развиваются его личностные качества (чуткость, вежливость, тактичность) и он познает большинство этических эталонов [1, с. 101].

Процесс соотнесения своего нравственного «Я» с эталоном и с «Я» других людей, по мнению В.С. Мухиной, считается началом развития рефлексивных способностей у ребенка.

Проблема развития детского поколения в настоящее время является одной из самых актуальных. Родителей и педагогов волнует вопрос: что надо делать, чтобы ребенок вырос успешным человеком и нашел достойное место в обществе.

Специально организованный процесс в ДОО, в ходе которого происходит усвоение ребенком социальных норм, психологических установок, образцов поведения, знаний, навыков, ценностей является социализацией детей дошкольного возраста.

Одной из особенностей социализации старших дошкольников является создание необходимых психолого-педагогических условий:

формирование навыков совместной деятельности; создание ситуации успеха; воспитание интереса ребенка к себе, интереса к сверстникам, к группе детского сада и др.

Педагогический потенциал сюжетно-ролевой игры, являясь ведущим средством социализации старших дошкольников, заключается в следующем:

- сюжетно-ролевая игра старших дошкольников – коллективная;

- проводится по предварительному плану;
- управляется лидером;
- конфликтные ситуации грамотно разрешаются педагогом;
- развитые коммуникативные умения детей способствуют успешности игры;
- происходит развитие навыков инициативы и творчества, самоорганизации, обогащение социального опыта детей;
- формируются общительность, чуткость, доброта, взаимопомощь – качества так, необходимые для жизни в коллективе.

В процессе сюжетно-ролевой игры результативность социализации старших дошкольников обеспечивается содержанием ролевых игр, педагогическим сопровождением социально-развивающего развития дошкольников, созданием социализирующей среды.

Решая проблемы социализации в ДОО, педагогический коллектив ставит следующие цели:

- Создать условия, в которых ребенок смог бы полноценно социально развиваться, совершенствовать социальную компетентность, проявлять социальную мотивацию и т. д.
- Использовать виды и формы педагогической работы, в том числе, в ходе непосредственно образовательной деятельности (НОД), на которых происходит понимание позитивного отношения к миру, умение замечать эмоциональное состояние окружающих людей, формируется потребность в сопереживании, чувство собственного достоинства, уверенность в себе и т. п.
- Определять уровни развития каждого ребенка на основе специальных показателей (интерес к сверстникам, к группе детского сада и к себе).

Реализация этих целей происходит по трем направлениям (становление поведения, познавательные познания, развитие чувств и эмоций) в разнообразных видах деятельности.

Проблемы в социализации детей в ДОО можно решить посредством решения следующих задач:

- совершенствовать коммуникативную сферу и формировать навыки общения;
- формировать социально доступные формы поведения и усваивать моральные нормы;
- формировать положительные коллективные взаимосвязи;
- делать богаче жизненный опыт детей, развивать самоорганизацию, инициативу и творчество;
- вовлекать детей в сюжетно-ролевые игры с творческим сюжетом;
- создавать социализирующую среду, содействующую активизации социального опыта дошкольников.

Наблюдая за поведением детей старшего возраста в ДОО в различных видах деятельности, можно заметить, что некоторые дети имеют проблемы в социализации, а именно: агрессивность, замкнутость, излишнюю робость, упрямство, конфликтность, готовность выполнять правила или требования взрослых, недостающее развитие знаний и игровых умений, влияющих на создание комфортного совместного общения. Не все дети обладают стремлением к сотрудничеству, отзывчивости, заботы, общительности, опытом дружеского общения, инициативы, творчества, достижения общих целей, готовностью в оказании помощи, навыков самоорганизации, чувства ответственности, умения коллективного планирования игры и т.д.

Социально-личностному развитию ребенка, или другими словами – росту его социального интеллекта, способствует овладение мимикой, почерком движений, спектром эмоций, умение совладать с ситуацией, поиск неожиданных решений. Движения у ребенка становятся пластичными, речь – богаче, исчезает страх перед выступлениями на публике. Таким образом, сюжетно-ролевая игра выступает в качестве профилактики появления тревожности и помогает избавиться от страхов и тревоги.

Во время проведения сюжетно-ролевых игр необходимо индивидуально подходить к

каждому ребенку; оказывать помощь детям, которые испытывают трудности в социализации. Так, например, у застенчивого ребенка следует находить положительные качества; неуверенному в себе ребенку поручать интересные роли (не слишком сложные) и, тем самым, создавать необходимые условия для повышения самооценки ребенка и изменения его положения в системе межличностных взаимоотношений.

В ходе сюжетно-ролевой игры важно использовать похвалу за положительное поведение и отказаться от наказаний детей, которые постоянно конфликтуют с другими.

Процессу социализации детей в ДОО оказывают благоприятное воздействие продолжительные сюжетно-ролевые игры, потому что они качественно находятся выше по своей структуре взаимоотношений, чем обычные игры и являются ведущим педагогическим средством, которое способствует благоприятному вхождению дошкольника в мир социума.

Библиографический список

1. Алешина Н.В. Ознакомление дошкольников с окружающим и социальной действительностью (старшая и подготовительная группы). М.: ООО «ЦГЛ». 2015. 117 с.
2. Блощинина Т.С. Социальное воспитание ребенка в ДОУ // Дошкольное воспитание. 2014. №4. С. 102.
3. Иванова Е.А. Сюжетно-ролевая игра как факто социализации дошкольников // Форум молодых ученых ООО «Институт управления и социально-экономического развития». Саратов, 2017. № 4(8) С. 274-278.
4. Короткова Н.А. Сюжетно-ролевая игра старших дошкольников // Ребенок в детском саду. 2013. № 2. С. 84.
5. Кривов Ю.И. О месте понятия «социализация» в современной педагогике // Педагогика. 2013. №2. С. 11.

УДК 159.9.07:316.6

ЛИЧНОСТНАЯ ЗРЕЛОСТЬ КАК ИНТЕГРАТИВНОЕ ЛИЧНОСТНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

Козловская Наталья Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии,
Северо-Кавказский федеральный университет,
Ставрополь, Россия
natalya-kozlovsk@mail.ru

Предпринят теоретический анализ проблемы исследования личностной зрелости в психологии. Выделены и проанализированы подходы к пониманию личностной зрелости, определены проблемы ее исследования на современном этапе. Представлены результаты эмпирического исследования проявления личностной зрелости в старшем школьном возрасте. В исследовании приняли участие учащиеся 9-11 классов, возрастной диапазон 14-18 лет. Выборка составила 65 человек. В результате исследования были выделены основные компоненты личностной зрелости школьников в зависимости от уровня ее проявления. Выявлен возрастной аспект сформированности личностной зрелости у школьников, особенности ее проявления у юношей и девушек. Установлено, что личностная зрелость школьников обуславливает не только проявления отношения к себе, но и отношения к окружающим, определяя позицию школьников в коллективе, обществе и понимании перспектив развития.

Ключевые слова: личностная зрелость; структурные компоненты личностной зрелости; юношеский возраст; локус контроля; Эго-идентичность.

PERSONAL MATURITY AS INTEGRATED PERSONAL EDUCATION OF YOUNGER AGE

Kozlovskaya N.V.,
North Caucasian Federal University,
Stavropol, Russia,
natalya-kozlovsk@mail.ru

The paper provides theoretical analysis of the problem of research of personal maturity in psychology has been undertaken. Approaches to understanding of personal maturity are singled out and analyzed, problems of its research at the present stage are defined. The results of an empirical study of the manifestation of personal maturity at the senior school age are presented. The study involved students 9-11 grades, the age range of 14-18 years. The sample was 65 people. As a result of the research, the main components of the personal maturity of schoolchildren were identified, depending on the level of its manifestation. The age aspect of the formation of personal maturity in schoolchildren, the features of its manifestation in young men and girls are revealed. It is established that the personal maturity of schoolchildren determines not only the manifestation of the attitude towards oneself, but also the attitudes towards others, determining the position of schoolchildren in the team, society and understanding of the development prospects.

Keywords: personal maturity; structural components of personal maturity; adolescent age; locus of control; Ego-identity.

Современные условия жизни с их динамичностью и высокой насыщенностью событиями предъявляют повышенные требования к человеку, поскольку общество, государство, как пишет И.А. Шляпникова, «нуждаются в гражданах, которые являются творцами собственной жизни и способствуют инновациям и развитию мироустройства» [16, с. 3], В свою очередь Ф.С. Брантова считает, что общество «осуществляет запрос на человека, способного в целом разумно организовать свою жизнь (социальную, профессиональную, личную), создавая конструктивные «продукты» своего бытия и по возможности получая от этого удовлетворение» [6, с. 145]. Естественно, это определяет и новые требования государства к системе высшего и среднего образования. Сегодня речь идет уже не просто о получении знаний, умений и навыков, а о формировании новой, социально активной, зрелой личности, готовой успешно выполнять социальные роли и функции в обществе, способной к саморазвитию и к самореализации на каждом жизненном этапе, а также успешно адаптирующейся в социуме. Поэтому возникает необходимость пересмотра существующей системы образования и воспитания, которая должна ориентироваться на создание оптимальных условий для формирования не только интеллектуальной, но и социальной, и личностной зрелости молодых людей. А это, в свою очередь, ставит перед исследователями задачу более активного и глубокого исследования личностных особенностей подрастающего поколения, поиска резервов их личностного и социального становления.

О важности такого подхода к развитию и формированию личности говорил еще Б.Г. Ананьев. Он писал: «Сейчас наступает то время, когда научное исследование закономерностей психического развития человека, психологических свойств его личности становится необходимым условием совершенствования всех форм, методов и средств работы с людьми» [2, с. 256]. При этом, по мнению Б.Г. Ананьева, итогом таких исследований должна стать разработка научной основы проектирования личности и стратегий ее формирования. Это особенно необходимо при организации работы со старшеклассниками, поскольку именно в этом возрасте происходят важные психические и психологические изменения, необходимые для развития личности и достижения зрелости, как важной личностной характеристики, которая, как считает Ф. Перлз, проявляется в том, что человек переходит «от опоры на окружающих к опоре на самого себя» [11, с. 35]. Действительно, именно в этом возрасте происходит завершение первого этапа образования, поиск путей дальнейшего, уже профессионального, становления, определения своего места в жизни, новый виток социализации и адаптации молодых людей в мире взрослых. Именно в этом

возрасте, как указывает Р.М. Шамионов, проявляется «способность к активному участию в жизни общества и к своей личной жизни, конструктивному решению различных проблем, самоопределению» [15, с. 3]. Соответственно, возрастает степень ответственности и самостоятельности, как важных характеристик зрелой личности. И именно в этом возрасте накапливаются психологические резервы, которые будут необходимы для реализации себя как личности, как гражданина во взрослой жизни.

Анализ научных работ показывает, что проблема личностной зрелости так или иначе интересовала психологов всех направлений. В западной психологической науке наибольшее внимание ей уделяли представители социально-психологических теорий (Бандура А., Оллпорт Г. и др.), гуманистической психологии (Маслоу А., Роджерс К., Шостром Э. и др.). Среди отечественных исследователей можно назвать Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, Л.А. Головей, И.С. Кона, Е.Ф. Рыбалко, А.А. Реана, Д.И. Фельдштейна и др., чьи работы были в основном посвящены теоретическому описанию зрелой личности.

Анализ различных уровней зрелости личности проводился в работах Г.С. Абрамовой, Л.И. Анцыферовой, Л.И. Божович и др. Вопросами формирования и развития зрелой личности занимались такие ученые, как Э. Эриксон, Г. Оллпорт, К. Роджерс, Л.И. Божович, К.А. Абульханова-Славская, И.С. Кон и многие другие. Попытка выявить связь между личностной зрелостью и возрастом была предпринята в исследованиях Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, Б.С. Братуся, А.А. Реана, Э. Фромма, Э. Эриксона и др. Однако, несмотря на столь активное изучение данной проблемы, до сих пор нет четкого понимания того, с какого возраста можно говорить о начале формирования личностной зрелости и, кроме того, в ряде исследований происходит замена понятия «зрелость» на понятие «взрослость», «личностная зрелость» на «зрелость личности».

С точки зрения И.А. Шляпниковой, «широкое и разнообразное использование терминов «зрелость личности», «личностная зрелость» в обыденной жизни и научных источниках, значительный интерес к проблемам зрелости в русле отдельных отраслей психологии, частое обращение к проблемам зрелости в связи с исследованием других психологических феноменов сочетаются с отсутствием в общей психологии и психологии личности самостоятельных исследований личностной зрелости, решающих задачи комплексного, системного описания этого феномена с точки зрения наиболее общих закономерностей, механизмов его существования и развития» [16, с. 3]. С этим согласуется позиция А.А. Реана, который утверждает, что одним из самых сложных и наименее исследованных из всех видов зрелости является именно личностная зрелость [13].

И действительно, если проанализировать работы последних лет, то можно увидеть, что проблема зрелости личности чаще всего изучается в контексте других вопросов. Так, например, Е.Б. Старовойтенко рассматривает ее в структуре типов отношений, которые необходимы личности для полноценной социализации [Цит. по: 10, с. 119]; Т.П. Скрипкина обращается к проблеме зрелости личности, исследуя такой психологический феномен, как доверие [14], Г.Г. Горелова – изучая процесс профессиональной и личностной адаптации педагогов в ситуации кризиса [8], К.А. Абульханова-Славская и Л.И. Анцыферова рассматривают личностную зрелость в контексте личности как субъекта жизнедеятельности [1; 3], а В.А. Петровский говорит о зрелой личности как о субъекте активности [11].

Множество подходов порождают и множество определений личностной зрелости. При этом рядоположенными оказываются такие понятия, как «зрелая личность» и «личностная зрелость». Многие авторы не отделяют данные понятия друг от друга. Так, А.А. Реан под зрелой личностью понимает единство самоактуализации и самотрансценденции [13]. А.Г. Асмолов и П.Я. Гальперин к характеристикам зрелой личности относят ответственность [4; 7]; Л.И. Божович считает, что зрелая личность – это личность, способная не зависеть от обстоятельств, воздействующих на нее в данный момент [5]. В.Н. Мясищев характеризует зрелую личность на основе сформированности основных отношений личности [9]. Наконец, такие ученые, как А.Л. Журавлев, И.С. Кон, А.А. Реан,

Д.И. Фельдштейн, П.М. Якобсон под личностной зрелостью понимают зрелость социальную. В то же время в зарубежной психологической литературе вместо понятия личностная зрелость используются такие понятия, как «психологическая зрелость» (Costa P.T., McCrae R.R), «психосоциальная зрелость» (Goldman J.A., Greenberger E.). В гуманистической психологии тождественными понятию «личностная зрелость» являются «самоактуализация» (Маслоу А.) и «полноценно функционирующая личность» (Роджерс К.).

Таким образом, мы видим, что найти точное определение личностной зрелости, выделить критерии, ее составляющие, оказывается достаточно сложно. Опираясь на описанные А.А. Реаном четыре базовых компонента личностной зрелости (ответственность, терпимость, саморазвитие и положительное мышление/положительное отношение к миру), вокруг которых, как считает автор, могут группироваться и другие [13], мы попытались сформулировать рабочее определение личностной зрелости, под которой мы понимаем способность человека к совершению сознательных и ответственных поступков, которые определяют его будущее и согласуются с его целями и ценностями.

Кроме того, на основе анализа имеющихся теоретических и эмпирических исследований нами были определены структурные компоненты личностной зрелости, характерные для раннего юношеского возраста, – это мотивационно-потребностная и ценностно-смысловая сфера личности, а также Эго-идентичность, обуславливающие целостность, тождественность и непрерывность развития личности. Такой выбор был определен тем, что для юношеского возраста стремление к утверждению своего «Я» представляет собой комплекс ценностно-смысловых, потребностно-мотивационных образований, являющихся показателем проявления субъективности, усиления роли «внутренних условий» (С.Л. Рубинштейн). Поэтому становится совершенно очевидно, что от того, насколько правильно будет выбрана траектория развития и становления личностной зрелости, будет зависеть процесс осознания юношами собственного «Я». Однако чтобы создать такую траекторию, необходимо понять, что включает в себя личностная зрелость как интегративное личностное образование именно в этом возрасте.

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 41 и МБОУ СОШ № 21 г. Ставрополя. В группу испытуемых вошли учащиеся 9-11 классов, возрастной диапазон 14-18 лет. Выборка составила 65 человек. Для проведения эмпирического исследования нами были использованы метод поперечных срезов (в качестве организационного метода) и эмпирические методы: тест-опросник личностной зрелости Ю.З. Гильбуха, позволяющий выделить и проанализировать пять аспектов личностной зрелости – мотивацию достижений, отношение к своему «Я», чувство гражданского долга, жизненную установку и способность к психологической близости с другим человеком; «Тест смысло-жизненных ориентаций» в адаптации А. Д. Леонтьева, с помощью которого исследуются представления старшеклассников о будущей жизни; «Методика исследования самоотношения» С.Р. Пантеева, предназначенная для выявления структуры самоотношения личности и выраженности отдельных ее компонентов; методика «Базовые стремления» О.И. Моткова, с помощью которой можно определить силу базовых стремлений, степень их реализации в поведении и характер их самоощущения у обследуемого; методика «Самоанализ личности» М.П. Нечаева, дающая возможность оценить уровень проявления социально ценных качеств личности. Выбор данных методик был обусловлен целями и задачами исследования: установить взаимосвязь между уровнем развития личностной зрелости, ее структурными компонентами, и личностными особенностями учащихся старших классов, стоящих на пороге выбора профессии и выхода во взрослую жизнь.

В результате анализа исходных данных были выделены возрастные аспекты проявления личностной зрелости, а также уровень развития социально ценных качеств личности, степень осмысленности будущей жизни, особенности самоотношения и базовые стремления старшеклассников. Проведен сравнительный анализ полученных данных по группам, в зависимости от выявленного уровня личностной зрелости.

Данные испытуемых с низким уровнем личностной зрелости. Для респондентов данной группы характерна слабая выраженность чувства патриотизма, интереса к общественно-политическим явлениям, чувства профессиональной ответственности. При этом эмоциональная сфера преобладает над интеллектуальной, поэтому в поведении для них свойственна иррациональность и эмоциональная неуравновешенность. У испытуемых был выявлен низкий показатель по шкале «Коллективизм», что указывает на отсутствие у них ответственности перед коллективом, уход от взаимопомощи и сотрудничества. Однако сами респонденты воспринимают себя, как людей, которые нравятся другим, находят у них понимание и поддержку. Респонденты считают, что окружающие ценят их за душевные и личностные качества, за их поступки, за стремление выполнять групповые нормы и правила. Возможно, что такое противоречие объясняется наличием высокого уровня ригидности их Я-концепции, что связано с низкими требованиями к себе и приводит к стремлению школьников сохранять в неизменном виде представления о себе, независимо от реальной ситуации. С другой стороны, респонденты этой группы высоко оценивают свой духовный потенциал, богатство своего внутреннего мира.

Данные испытуемых с высоким уровнем личностной зрелости. Респондентов этой группы отличает уверенность в своей силе, своих возможностях, способностях, знаниях и умениях. В этой группе были получены высокие баллы по шкалам «Мотивация достижений», «Чувство гражданского долга», «Жизненная установка», «Способность к психологической близости с другим человеком», что может свидетельствовать о стремлении респондентов с максимальной полнотой реализовать себя в жизни, проявлять самостоятельность, инициативность, быть лидерами, достигать высоких результатов на пути к достижению значимых жизненных целей. При этом они проявляют активность и интерес в общественно-политической сфере, у них сформировано чувство патриотизма. В отличие от испытуемых первой группы, в этой группе интеллектуальная сфера (ее показатели) преобладает над чувствами, что проявляется в эмоциональной уравновешенности, рассудительности. В общении с другими они демонстрируют доброжелательность, эмпатию. Для них характерно умение слушать, потребность в духовной близости с людьми. Кроме того, для данной группы респондентов характерны высокие показатели по шкалам: «Процесс жизни», «Локус контроля Я», «Локус контроля – жизнь», «Осмысленность жизни». Это может означать, что испытуемые с высоким уровнем личностной зрелости считают, что их жизнь является интересной, эмоционально насыщенной и наполненной смыслом. Они воспринимают себя как сильную личность, обладающую свободой выбора, необходимой для того, чтобы строить свою жизнь, исходя из собственных целей и представлений. При этом испытуемые убеждены в том, что они могут контролировать свою жизнь, самостоятельно принимать решения и реализовывать их.

В ходе исследования было установлено, что повышение показателей по шкале личностной зрелости приводит к повышению показателей по шкалам «Коллективизм», «Гражданственность в труде», «Трудолюбие», «Творческая активность». Именно по этим шкалам проявились наиболее значимые различия у двух групп испытуемых. Таким образом, можно утверждать, что такие качества, как ответственность перед коллективом, чуткость и взаимопомощь, осознание значимости того, что делает каждый, бережное отношение к результатам этой деятельности и к природе, добросовестность, самостоятельность в преодолении трудностей, стремление делать свою работу лучше, стремление к новому, к проявлению инициативы, творческому подходу к решению задач, наиболее развиты у испытуемых с высоким уровнем личностной зрелости.

Однако необходимо отметить, что именно для группы с высоким уровнем личностной зрелости характерно стремление соответствовать общепринятым нормам поведения и правилам взаимодействия с окружающими людьми, а также склонность избегать самоанализа, быть открытым и откровенным с самим собой. Возможно, это связано с несформированностью или недостаточным уровнем развития навыков саморефлексии, что приводит к поверхностному пониманию/видению себя. Возможно, что это осознанное нежелание

раскрывать себя, признавать существование личностных проблем. Решение этого вопроса может и должно стать целью дальнейшего исследования. Тем не менее, мы предполагаем, что личностно зрелый человек может испытывать определенные трудности в социуме. Возможно, что он, так же, как и наши испытуемые, конформен, закрыт для окружающих, испытывает проблемы в установлении контактов с другими людьми, что свидетельствует не только о наличии расхождений между личностной и социальной зрелостью, но и о разных способах их формирования.

Проанализированный нами в ходе исследования возрастной аспект сформированности личностной зрелости у школьников показал, что уровень личностной зрелости повышается к 10 классу, а в 9 и 11 классах он низкий (для сравнения: 13,9 баллов – 9 класс; 30,7 – 10 класс и 18,3 – 11 класс). При этом к 11 классу снижаются значения и по шкалам осмысленность жизни, активность нравственной позиции, коллективизм. Возможно, что это обусловлено объективными причинами: 1) экзамены, что значительно повышает тревожность учащихся; 2) определение перспектив развития после окончания школы, что также накладывает свой отпечаток на их эмоциональное благополучие. А вот в десятом классе экзаменационные испытания уже прошли; перед школьниками ситуация дальнейшего выбора жизненного пути еще не стоит так остро; это период более стабильного эмоционального состояния, что, возможно, и объясняет высокие показатели учащихся по шкале личностной зрелости.

Сравнительный анализ по половому признаку дал следующий результат: у юношей показатель личностной зрелости оказался не намного выше, чем у девушек (сравните: 20 баллов у юношей и 18,7 балла у девушек). Однако были обнаружены существенные различия между группами по следующим шкалам: «Отношение к своему «Я» (12 и 8 баллов), «Цели в жизни» (33 и 30 баллов), «Процесс жизни (34 и 30 баллов), «Результативность жизни» (29 и 25 баллов), «Осмысленность жизни» (110 и 102 балла).

Проведенное исследование показало, что личностная зрелость представляет собой интегративное личностное образование, в состав которого входят личностный (система базовых стремлений, ценностных ориентаций и т.д.), рефлексивный (достигнутая эгоидентичность) и функциональный (способность личности к самоорганизации) компоненты.

Основные выводы:

1. С возрастом уровень личностной зрелости школьников претерпевает определенные изменения: он повышается к десятому классу и вновь снижается к одиннадцатому, к моменту окончания школы. При этом к 11 классу снижаются показатели по шкалам осмысленность жизни, активность нравственной позиции.

2. Уровень личностной зрелости школьников определяет особенности восприятия мира, других людей и собственной позиции: для респондентов с низким уровнем личностной зрелости характерны отсутствие ответственности перед коллективом, взаимопомощи и товарищеского сотрудничества, низкий уровень патриотизма, чувства профессиональной ответственности, они проявляют слабый интерес к общественно-политическим явлениям; испытуемые с высоким уровнем личностной зрелости проявляют патриотические чувства, активность, интерес к общественно-политической сфере, воспринимают сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом, в общении с другими проявляют доброжелательность, эмпатию, испытывают потребность в духовной близости с людьми.

3. Выявлены устойчивые различия в эмоционально-волевой сфере школьников с разным уровнем личностной зрелости: у респондентов с низким уровнем зрелости чувства преобладают над интеллектом, они иррациональны и эмоционально неуравновешены, в то время как респонденты с высоким уровнем личностной зрелости характеризуются преобладанием интеллекта над чувствами, эмоциональной уравновешенностью, рассудительностью.

4. Я-концепция имеет существенные отличия у респондентов с разным уровнем личностной зрелости: для низкого уровня характерны высокая ригидность Я-концепции, стремление сохранить в неизменном виде свои качества; для высокого уровня – ощущение силы собственного «Я», восприятие себя как индивидуальности, положительное отношение к себе, ощущение баланса между собственными возможностями и требованиями окружающей реальности, между притязаниями и достижениями, удовлетворенность сложившейся жизненной ситуацией и собой..

5. Выявлено, что у респондентов с высоким уровнем личностной зрелости, в отличие от низкого, деятельность направлена на значимые жизненные цели, для них характерно стремление к максимально полной самореализации, самостоятельность, инициативность, стремление к лидерству, к достижению высоких результатов в предпринимаемых действиях.

6. Определены основные компоненты, составляющие структуру личностной зрелости школьников. В нее вошли мотивационно-когнитивный, нравственный компоненты и развитая Я-концепция.

Полученные нами результаты были использованы для разработки и проведения программы психологической поддержки школьников с низким уровнем личностной зрелости, основанной на интеграции идей личностно-ориентированного, деятельностного, поли-субъектного (диалогического) подходов, что способствует развитию способности и готовности личности к самоорганизации, активизирует процесс осознанности и согласованности представлений о себе, особенности ценностной направленности личности.

Библиографический список:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 158 с.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2001. 384 с.
3. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М.: Из-во «Институт психологии РАН», 2006. 512 с.
4. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2007. 528 с.
5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
6. Брантова Ф.С. Представления о психологически зрелой личности в сознании людей разного возраста: Автореферат дисс... канд. психол. наук. М., 2011. 30 с.
7. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М.: Книжный дом «Университет», 1999. 332 с.
8. Горелова Г. Г. Кризисы личности и педагогическая профессия. М.: Московский психолого-социальный институт, 2004. 278 с.
9. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. Л., Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. 426 с. URL: http://www.medklassika.ru/myasishev_1960/ (дата обращения: 12.09.2014).
10. Паттурина Н.П. Проблема зрелости в современной психологии // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. СПб.: Издательство: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. 2006. № 17. Том 7. С.113-126.
11. Перлз Ф. Гештальт-семинары. М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2008. 352 с.
12. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов на/Д.: Феникс, 1996. 512 с.
13. Реан А.А. Психология изучения личности. СПб., Изд-во Михайлова В.А., 1999. 288 с.
14. Скрипкина Т.П. Психология доверия. М.: Изд. центр «Академия», 2000. 264 с.

15. Шамионов Р.М. Личностная зрелость и профессиональное самоопределение в подростковом и юношеском возрасте: Автореферат дис... канд. психол. наук. СПб., 1997. 19 с. URL: <https://vivaldi.nlr.ru/bd000000072/view#page=10> (Дата обращения: 06.09.2017).

16. Шляпникова И.А. Взаимосвязь эго-идентичности и личностной зрелости: Автореферат дисс..психол. наук. Челябинск, 2010. 26 с.

УДК 316.346.32-053

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ И САМОРЕГУЛЯЦИЯ МИГРАНТОВ ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Котанджян Ася Валентиновна,

аспирант,

Смоленский Государственный Университет,

Смоленск, Россия

asyaviva@yandex.ru

В статье рассматриваются такие понятия как самоопределение и саморегуляция личности в контексте мигрантов второго поколения. Рассматриваются способы эффективной самореализации детей мигрантов в сфере профессионального образования. Особое внимание уделяется понятию профессионального самоопределения, роли личностных качеств в процессе самореализации и саморегуляции мигрантами в новых условиях.

Ключевые слова: самоопределение, саморегуляция, мигрант, субъектность, фрустрация.

SELF-DETERMINATION AND SELF-REGULATION OF MIGRANTS OF THE SECOND GENERATION IN THE SPHERE OF PROFESSIONAL EDUCATION

Kotandjyan A., V.,

Smolensk State University,

Smolensk, Russia,

asyaviva@yandex.ru

This article considers concepts: self-determination and self-regulation of second-generation migrants. The ways of effective self-realization of migrant children in vocational education are considered. Particular attention is paid to the concept of professional self-determination, the role of personal qualities in the process of self-realization and self-regulation by migrants in new conditions.

Keywords: self-determination, self-regulation, migrant, subjectivity, frustration.

В современном постоянно меняющемся обществе, обществе, подверженном сильно-му влиянию экономических, политических и социальных процессов, отдельно взятая личность подвергается ряду эмоциональных психологических потрясений на пути к достижению личностных целей. Одной из основополагающих личностных целей является получение образования и освоение профессии. Достижение данной цели отдельным индивидуумом в существенной степени зависит от процессов самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции. Очевидно, что мигрантам, как особой группе общества, сложнее адаптироваться к непривычным социальным условиям, поскольку возникают дополнительные препятствия для адаптации личности и социальной саморегуляции. Препятствия могут быть как личностные на психологическом уровне, так и социальные межкультурные, возникающие со стороны общества. Соответственно, и в образовательной среде мигрантам необходимо приложить большие усилия для саморегуляции и адаптации с целью более эффективного достижения поставленных целей. Для данной составляющей общества особенно важен еще и процесс самоопределения, являющийся основой самореализации и саморегуляции.

В настоящее время в научных источниках существует множество определений саморегуляции. Регуляция представляет собой общее свойство всей психической деятельности человека и связана она прежде всего с необходимостью установления равновесия между психическим отражением мира, отношением человека к окружающей среде и реальностью. Непосредственно термин «саморегуляция» подразумевает, что действие направлено на того, кто его производит. Соответственно, объектом воздействия регуляции для человека в данном случае являются его собственные поступки и действия, присущие ему психические явления (процессы, состояния, свойства). То есть саморегуляция — процесс управления человеком собственными психологическими и физиологическими состояниями, а также поступками [3, с. 5].

Когда же речь идет о социальном поведении, подразумевается, что здесь лидирующим качеством является способность человека действовать эффективно в условиях, предлагаемых обществом, в котором он находится. При этом важна способность человека подчинять себе конкретную ситуацию. Не менее актуальны и другие способности: действовать, задумываясь о будущих последствиях, то есть упреждающе; действовать во всю силу, не подчиняясь затруднениям; способность достигать конечного результата; способность действовать целеориентированно. В то же время действие механизмов психической саморегуляции невозможно без учета особенностей социальной среды, которая, предъявляет определенные требования к поведению конкретного человека и создает условия (позитивные или негативные) для его поведения, таким образом можно говорить о наличии связи между социальным поведением и саморегуляцией.

Саморегуляция личности при всей своей многогранности имеет общую структуру. Одно из важнейших звеньев данной структуры это поставленная субъектом конечная цель определенной деятельности. Данная часть структуры является системообразующей, так как весь процесс саморегуляции направлен на достижение принятой цели в том ее виде, как она осознана субъектом. В то же время поиск цели субъектом является итогом такого процесса как самоопределение личности.

Самоопределение как психолого-педагогическое понятие представляет собой основу созревания личности в психологическом плане, подразумевающую осознанный выбор человеком своего места в социуме. Также данное понятие можно охарактеризовать как процесс и результат определения личностью жизненной позиции, выбор целей и средств взаимодействия со средой в определенных жизненных ситуациях, ключ к обретению человеком внутренней свободы. Понятию «самоопределение» относительно синонимичны такие понятия как самоактуализация, самореализация, самоосуществление, самоотрансценденция. Часто самореализацию, самоактуализацию и т.п. соотносят с трудовой деятельностью, с работой, а именно – с нахождением смысла в своей работе. На основании этого является возможным определение сущности профессионального самоопределения как поиска и нахождения личностного смысла в выбираемой, изучаемой и уже выполняемой трудовой деятельности. Также профессиональное самоопределение направляет к нахождению смысла в самом процессе самоопределения [4, с. 21]. Таким образом, мигрантам, как нетипичному слою общества, в большей степени актуален и важен вопрос самоопределения как социального, так и профессионального.

Известно, что с психологической точки зрения миграция – это критическая ситуация для личности, которая требует переориентации ценностей, изменения восприятия личного и окружающей среды, мобилизации всех внутренних ресурсов психики для успешной и скорейшей адаптации к новым жизненным реалиям [1]. Мигранты второго поколения, это дети мигрантов, которые родились на чужой территории, либо были вынужденно перевезены родителями в раннем возрасте. Мигранты во втором поколении с одной стороны более открыты для адаптации в чужой стране в силу возраста, несформированности убеждений, устоев, но с другой стороны, в какой-то степени им сложнее адаптироваться из-за столкновений культурных ценностей своей семьи и внешнего общества. То есть для них процесс самоопределения неустойчивее и соответственно занимает более длительный

временной промежуток в процессе саморегуляции.

Успешная социально-психологическая адаптация мигрантов зависит от сформированности у мигрантов таких важных личностных свойств как саморегуляция, социальная активность, саморазвитие. При рассмотрении понятия саморегуляция личности в контексте миграции возникает такое понятие, как саморегуляция человека в экстремальных условиях. Механизмы саморегуляции в экстремальных условиях представляют собой отражение определенного уровня приспособления. И на этом уровне происходит интеграция, которая обеспечивает максимально возможную сохранность системы и ее функционирование.

В психологии вопрос влияния экстремальных ситуаций и последствий, какие они вызывают, анализируется главным образом в изучении последствий фрустраций.

Фрустрирующие события приводят к определенному типу поведения. Различают позитивные и негативные реакции на фрустрацию. Позитивной (положительной) реакцией являются конструктивные разрешения, преодоление препятствия, стоящего на пути достижения целей. Такой результат получается благодаря усилению стремления, направленного на преодоление трудностей.

Негативные (отрицательные) же реакции фрустрации вызывают всевозможные формы неконструктивного поведения. К ним можно отнести агрессию, регрессию, депрессию, отказ, негативизм. Разумеется, данные типы поведения негативно влияют на процессы самоопределения и самореализации мигрантов в образовательной сфере, так как, включив данные процессы, сложно определиться в профессиональном плане и достичь целей саморегуляции. Соответственно, первой ступенью на пути саморегуляции и самоопределения у мигрантов выступает недопущение проявлений отрицательных реакций на экстремальные условия. Исход процесса адаптации мигрантов к новой социально-культурной среде зависят от изначальной мотивации представителей иммигрантских групп на интеграцию в новую среду обитания. Чем в большей степени выражена данная мотивация, тем больше усилий предпринимается для отказа от прежней этнокультурной идентичности, и тем быстрее протекает процесс интеграции в новую среду.

Мигрант, выступающий в качестве субъекта, может сам регулировать появляющиеся жизненные противоречия, используя при этом собственные психологические ресурсы, владеть способностью изменять объективно существующие системы, а не подстраиваться под них и предлагать новые способы их организации. Поэтому субъект – это всегда инициатор, организатор своей действительности. Индивид как субъект деятельности и поведения обладает таким свойством личности, как субъектность. Субъектность – это качество личности, раскрывающее сущность человеческого способа бытия. Субъектную активность мигрантов можно охарактеризовать еще через одно понятие: «произвольная саморегуляция поведения» [1, с. 1]. Субъект имеет особую структуру самоорганизации. Он лично определяет для себя способы и средства контроля и саморегуляции в процессе жизнедеятельности, направляя свою активность для внутренних и внешних преобразований. Высокий уровень саморегуляции позволяет мигрантам избегать отрицательных последствий негативных эмоции, избегать импульсивных действий и блокировать нежелательные психотравмирующие воздействия на сознание. Таким образом, субъектная активность у мигрантов как свойство личности выражается в том, в какой степени сам мигрант как субъект организует, целенаправленно саморегулирует свою деятельность. Субъектная активность дает мигранту свободу от внешнего контроля и позволяет использовать внутренние ресурсы, активно преобразовывать новые обстоятельства, исходя из собственных нужд и потребностей, при этом самостоятельно изменяясь с учетом требований среды и своего внутреннего потенциала [1, с. 2-3].

Обладание высокой степенью субъектной активности необходимо детям мигрантов и в получении профессионального образования. Тем не менее, первой ступенью профессионального образования является профессиональное самоопределение. У мигрантов профессиональное самоопределение происходит параллельно с социальным самоопреде-

лением личности в новом чуждом обществе. Готовность мигрантов к профессиональному самоопределению в иноязычной культурной среде складывается на основе личностной и социальной готовности человека к самореализации. В данном случае готовность предполагает обеспечение деятельности личности компонентом знаний, а также совокупностью компетенций, позволяющих ей обеспечить самодостаточное определение своих потребностей в социальном и профессиональном поле самореализации [5, с. 176-179].

Следовательно, можно сделать вывод о том, что для успешной самореализации детей мигрантов в сфере профессионального образования субъекту необходимо пройти следующие этапы:

- преодоление кризиса, выход из экстремальных для личности условий;
- психическая и физическая адаптация мигрантов к новому обществу;
- определение себя как открытой к изменениям личности в новых условиях с сохранением собственных культурных ценностей;
- социальное самоопределение, адаптация к социуму, поиск собственной ниши;
- профессиональное самоопределение, выбор среднего или высшего профессионального образовательного учреждения; подготовка к поступлению в учебные заведения;
- личная саморегуляция для выполнения поставленных целей.

Таким образом, процессы самоопределения и саморегуляции мигрантов второго поколения тесно связаны друг с другом, один процесс невозможен без второго. Вместе с тем, данные процессы неоднозначны, требуют прохождения определенных этапов и преодоления возникающих у мигрантов в новом обществе трудностей. Но обладая сильными личностными волевыми характеристиками, дети мигрантов способны достичь в образовательной сфере поставленных целей, преодолев личностные, социальные и межкультурные препятствия.

Библиографический список

1. Булгаков В.М. Субъектная активность мигрантов как фактор успешной адаптации к новым условиям жизни // *Философия, социология, культурология*. 2008. № 1 (6). С. 7-9.
2. Мигранты в новой социально-культурной среде [Электронный ресурс]. URL: <http://3ys.ru/sotsialnaya-adaptatsiya-migrantov-kak-faktor-stabilnosti-rossijskogo-obshchestva/migranty-v-novoj-sotsialno-kulturnoj-srede.html> (дата обращения 30.08.2017).
3. Панкратова Т. М. Саморегуляция в социальном поведении: учеб. пособие / Т. М. Панкратова; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. Ярославль : ЯрГУ, 2011. 112 с.
4. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. М.: Академия, 2007 . 501 с.
5. Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире: Материалы Международной научно-практической конференции / Отв. ред. В. В. Константинов. Пенза: ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2012. 176 с.

УДК 37.032

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ КАК ВЕДУЩАЯ ДЕТЕРМИНАНТА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

Котлярова Любовь Николаевна,

кандидат психологических наук,

доцент кафедры уголовно-процессуального права и криминалистики,

Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России),

Москва, Россия,

Lnkot-konf@yandex.ru

В статье рассматриваются результаты эмпирического исследования по выявлению творческих способностей и особенностей мотивационной сферы (мотивационной направленности и трудовых мотивов) у юристов, готовящихся к первичному трудоустройству в правоохранительных органах. Установлено существование устойчивых связей между показателями мотивационной направленности, трудовых мотивов и творческих способностей. Полученные результаты указывают на решающую роль познавательной мотивации для развития высших уровней интеллектуальной активности.

Ключевые слова: способности, творчество, мотивационный потенциал, познавательная мотивация.

COGNITIVE MOTIVATION AS THE LEADING DETERMINANT OF THE DEVELOPMENT OF THE CREATIVE ABILITIES AMONG THE FUTURE LAWYERS

Kotlyarova L.N.,
All-Russian State Legal University (RLA of the Russian Legal Ministry),
Moscow, Russia,
Lnkot-konf@yandex.ru

We have conducted research on pointing out creative abilities and peculiarities of the motivational sphere (motivational orientation and labour motives) among the lawyers preparing for the primary job placement in the law enforcement agencies. We have pointed out the genuine correlation between the indices of the motivational orientation of the labour motive and creative abilities. The received empirical results indicate the decisive role of the cognitive motivation to develop the highest levels of the intellectual activity.

Keywords: creative abilities, motivational potential, cognitive motivation.

Перечень профессионально-личностных компетенций, которыми должны обладать сотрудники правоохранительных органов, закреплены в законодательных нормах, в соответствии с которыми ведется их оценка в процессе кадровой работы [7; 9]. В частности, в методических рекомендациях по организации работы по приему на службу в органы прокуратуры г. Москвы указывается на то, что при проведении психологического обследования оцениваются следующие профессионально важные свойства и личностные качества кандидатов: морально-нравственные качества и мотивационные характеристики; развитые познавательные способности; эмоционально-волевая устойчивость личности; развитые коммуникативные способности [4].

Обобщив требования к работникам и служащим других структур правоохранительной деятельности, можно сделать вывод о том, что сотрудники правоохранительных органов должны обладать — глубокими профессиональными знаниями, правовой и социальной зрелостью, творческими способностями, положительными морально-нравственными качествами, мотивацией к совершенствованию своего профессионализма.

Исследование особенностей личностного потенциала, мотивационной сферы и творческих способностей на различных этапах профессионализации юристов представляется актуальным как для разработки инновационных технологий оценки личностных компетенций (применяемых при отборе кадров), так и для создания и реализации учебно-воспитательных моделей, способствующих формированию профессионально-личностных компетенций, соответствующих профессиональным стандартам.

Проблематике творческих способностей и одаренности в настоящее время посвящено много работ. Исследуя одаренность личности в какой-либо сфере, авторы выделяют в качестве ведущей определенные личностные свойства. Так, по мнению Д. Гоулмана, аффективная сфера личности занимает центральное место в его познании, ее влияние может повышать или снижать активность познавательной деятельности [3]. Дж. Плюккер и Дж. Рензулли на основании своих исследований делают вывод о том, что показателем творческого потенциала может быть положительное отношение к предмету [11]. Д. Б. Богоявленская впервые предложила понимание творчества как выход за рамки тре-

буемого [1].

Настоящее исследование основано на концепции одаренности, разработанной Д.Б. Богоявленской, в соответствии с которой именно целостная личность, ее направленность, система ценностей, цели и мотивы ведут за собой развитие способностей и определяют, как будет реализован ее потенциал.

Цель настоящего исследования – выявление взаимосвязи между показателями мотивационной сферы и интеллектуальной активности у юристов, готовящихся к первичному трудоустройству в правоохранительных органах.

В исследовании (проведено в 2016 г.) приняли добровольное участие студенты выпускного курса юридического университета (N= 45 чел.).

Для выявления способностей к проявлению творчества в профессиональной деятельности, применялся методологический подход, предложенный Д.Б. Богоявленской [1;10]. Применение метода «Креативное поле» позволило выявить стимульно-продуктивный, эвристический и креативный уровни интеллектуальной активности. Высокие показатели на первом уровне (стимульно-продуктивный) говорят лишь о высоте интеллекта. Эвристический и креативный уровни идентифицируют творческие способности, т.е. глубину познания.

В рамках данного метода использовалась методика, разработанная и адаптированная для юристов.

Для выявления мотивационного потенциала применялись:

— методика В.Э. Мильмана «Диагностика мотивационной структуры личности» [5].

Общая мотивационная картина личности отражается в личностно-мотивационном профиле, представляющем соотношение разных мотивационных шкал, зафиксированных психодиагностически. После определения особенностей мотивационной сферы каждого испытуемого, определяли принадлежность его мотивационного профиля к одному из типов: прогрессивный (Пр), регрессивный (Рег), экспрессивный (Эк), импульсивный (Им), уплощенный (Уп) или смешанные (прогрессивно-экспрессивный (Пр-Эк), прогрессивно-импульсивный (Пр-Им), регрессивно-импульсивный (Рег-Им) и регрессивно-экспрессивный (Рег-Эк)).

Прогрессивный тип мотивационного профиля положительно коррелирует «с успешностью рабочей... активности. Чаще других этот тип мотивационного профиля встречается у людей творчески активных.... Одновременно, этот тип характерен и для личности с социально направленной позицией, что включается в представление о созидательной, производительной направленности личности» [5, с. 42).

Регрессивный тип характеризуется повышением общего уровня направленности потребительских мотивов и их доминированием над производительными, развивающими мотивами.

Экспрессивный тип мотивационного профиля соотносится со стремлением к самоутверждению в социуме, развитым честолюбием, эксцентричностью, постоянному повышению уровню притязаний.

Импульсивный тип отличается тем, что он коррелирует с «импульсивным» типом акцентуации характера личности.

Уплощенный тип мотивационного профиля отражает недостаточную дифференцированность мотивационной иерархии личности или ее полное отсутствие. Все основные мотивы в этой структуре практически равноценны, что создает большую энтропию, неопределенность в их реализации для субъекта. В теории управления известно, что плоские управляющие структуры являются низко-эффективными для работы со сложными системами [6].

— методика «Мониторинг трудовых мотивов», основанная на теории Ф. Герцберга, позволяющая выявлять профиль из восьми мотивов в виде стремлений к: материальному благополучию (шкала «А»); признанию окружающими (шкала «В»); ответственности и самостоятельности (шкала «С»); зависимости от руководства (шкала «D»); карьера (шкала

«Е»); достижению успехов в работе (шкала «F»); личностному росту (саморазвитию) (шкала «H»); зависимости от группы (шкала «I») [8].

По итогам тестирования были составлены мотивационные профили для каждого обследуемого и групповые профили.

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

В исследуемой выборке выявлено следующее распределение участников исследования по показателям типологии творчества: стимульно-продуктивный (СП) – 55.5%, эвристический (Эв) – 24.4%, креативный тип (Кр) – 8.8%. Выявленное распределение типов в целом совпадает с данными, представленными в работах Д.Б. Богоявленской [1].

Составление мотивационных профилей в каждой из выделенных подгрупп, позволило выявить следующую картину.

В группе «СП» (стимульно-продуктивный тип) выявлен следующий профиль трудовых мотивов (значения по шкалам приведены в стеновых показателях, с диапазоном от 0 до 10): «А» – 5.2 ± 0.7 , «В» – 7.7 ± 0.6 , «С» – 4.1 ± 0.4 , «D» – 7.4 ± 1.7 , «Е» – 8.2 ± 0.5 , «F» – 7.8 ± 0.6 , «H» – 4.4 ± 0.6 , «I» – 6.4 ± 0.4 . Ведущие трудовые мотивы в данной группе – стремление к карьерному продвижению, признанию заслуг окружающими, ориентация на мнение руководства (показатели по шкалам «В», «D», «Е» и «F» статистически значимо отличаются от остальных).

В группе «СП» распределение типов мотивационных профилей по методике В.Э. Мильмана оказалось следующим: прогрессивный – 10.3%, регрессивный – 24.1%, экспрессивный – 27.7%, импульсивный – 6.9%, регрессивно-экспрессивный – 6.9%, прогрессивно-экспрессивный – 3.5%, регрессивно-импульсивный – 10.3%, прогрессивно-импульсивный – 10.3%. Полученные результаты указывают на доминирование двух типов мотивационных профилей – регрессивного и экспрессивного, которые соотносятся со стремлением к самоутверждению в социуме, развитым честолюбием, постоянному повышению уровню притязаний.

В группе «Эв» (эвристический тип) профиль трудовых мотивов отличается следующими показателями: «А» – 5.3 ± 0.8 , «В» – 6.4 ± 0.5 , «С» – 7.1 ± 0.6 , «D» – 6.4 ± 1.3 , «Е» – 6.4 ± 0.5 , «F» – 7.2 ± 0.3 , «H» – 6.3 ± 0.7 , «I» – 5.2 ± 0.5 . Статистически значимые отличия выявлены для шкал «С» и «F».

Распределение профилей мотивационной направленности в данной группе: прогрессивный – 8.3%, регрессивный – 8.3%, экспрессивный – 41.7%, импульсивный – 8.3%, прогрессивно-экспрессивный – 25.1%, регрессивно-экспрессивный – 8.3%.

Результаты указывают на доминирование прогрессивно-экспрессивного типа мотивационного профиля, которые соотносятся, с одной стороны, со стремлением к развитию, а с другой – потребностью одобрения со стороны социальных групп. Ведущие трудовые мотивы в данной группе – стремление к личностному росту и желание быть значимым для референтной группы.

В группе «Кр» (креативный тип) у всех (100%) участников выявлен прогрессивный тип мотивационного профиля. Профиль трудовых мотивов: «А» – 5.1 ± 0.6 , «В» – 5.7 ± 0.6 , «С» – 7.8 ± 0.2 , «D» – 5.2 ± 0.6 , «Е» – 5.3 ± 0.7 , «F» – 6.8 ± 0.2 , «H» – 8.5 ± 0.7 , «I» – 4.2 ± 0.7 . Показатель по шкале «H» на статистически значимом уровне отличается от других.

Результаты свидетельствуют о том, что отличительной особенностью группы «Кр» является доминирование прогрессивного мотивационного профиля, который в соответствии с концепцией В.Э. Мильмана, положительно коррелирует «с успешностью рабочей и учебной активности. Чаще других этот МП встречается у людей творчески активных. Одновременно, этот тип характерен и для личности с социально направленной позицией, что включается в представление о созидательной, производительной направленности лич-

ности» [5, с.42]. Обобщая результаты, полученные в данной группе, можно сделать вывод о том, что ведущими трудовыми мотивами оказались: стремление к самосовершенствованию, личностному росту и достижениям в деятельности.

Следует отметить, что испытуемые, вышедшие на высший уровень интеллектуальной активности, т.е. проявившие творческие способности, характеризуются во время всего учебного процесса на выпускном курсе юридического университета как одаренные (по результатам опроса преподавателей, выступивших в роли экспертов).

Обобщая полученные в исследовании данные, можно констатировать о существовании устойчивых связей между характеристиками познавательной мотивации и высокой интеллектуальной активности, являющихся показателями творческих способностей.

Выявленные закономерности использовались для разработки технологии (с целью применения в кадровой работе, при психологическом обеспечении процессов отбора, ротации), позволяющей выявлять уровень интеллектуальной активности, творческого мышления и особенности мотивационной направленности у молодых юристов. Результаты проведенного исследования также использовались для разработки рекомендаций по совершенствованию организации образовательно-воспитательной среды университета, способствующей формированию у студентов профессионально-важных качеств, необходимых для работы в уголовно-правовой сфере.

Библиографический список

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: монография. Самара: Издательский дом «Федоров», 2009.
2. Богоявленская Д.Б. Рабочая концепция одаренности // Теоретические и прикладные исследования. URL: <http://ecsosman.hsu.ru/data/124/877/1219/03bogoyavlenskaya46-68.pdf> (дата обращения 20.08.2017 г.)
3. Гоулман Дэниел. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Дэниел Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. 3-е изд. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015.
4. Методические рекомендации по организации работы по приему на службу в органы прокуратуры г. Москвы. URL: http://www.mosproc.ru/vakansii/priem_na_sluzhbu.php (Дата обращения 20.08.2017 г.)
5. Мильман В.Э. Мотивация творчества и роста: Структура. Диагностика. Развитие. М.: Мирейя и ко, 2005.
6. Репкин В.В. Бизнес-процессы. Моделирование, внедрение, управление. М.: Манн, Иванов и Фарбер, 2013.
7. Романов В.В., Кроз М.В. Психологическая оценка при профессиональном отборе кадров для прокуратуры (современное состояние и перспективы) // Вопросы психологии: сайт. URL: <http://voppsy.ru/issues/1994/943/943094.htm> (дата обращения 25.07.2017 г.)
8. Старенченко Ю.Л. Мониторинг трудовых мотивов: методическое руководство. СПб.: ИМАТОН, 2008.
9. Усачев А.А., Котлярова Л.Н. Правовые основы психологического отбора претендентов на службу в правоохранительные органы // «От истоков к современности» (130 лет организации психологического общества при Московском университете): Сборник материалов юбилейной конференции в 5-и томах. Т. 5 / Отв. ред. Богоявленская Д.Б. М.: Когито-Центр, 2015. С. 188-190.
10. Diana Bodoyavlenskaya, Liubov Kotlyarova. Methodological concepts of building up the creativity typology // Society. Integration. Education. Proceedings of the Scientific Conference. May 26th 27th, 2017, Volume I, p. 469-477. URL: <http://journals.rta.lv/index.php/SIE/article/view/2298/2320> (дата обращения 20.08.2017).
11. Plucker, J.A., Renzulli, J.S. Psychometric approaches to the study of human creativity // Handbook of creativity. 1999. P. 35-61.

МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ КАК ИНДИКАТОР СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Кошелева Юлия Павловна,

кандидат психологических наук, доцент,
Московский государственный лингвистический университет,
Москва, Россия
kosheleva@gmail.com

Обсуждается проблема различия субъективного благополучия в учебной деятельности подростков; проводится анализ и интерпретация феномена и понятия субъективного благополучия и его сравнение с понятием «счастье», выделяются его аспекты и структура в отечественной и зарубежной психологии; определяются факторы успешности учебной деятельности (психологические и организационные); рассматривается проблема мотивации учебной деятельности и ее связь с субъективным благополучием подростков. Приведены результаты эмпирического исследования, в котором доказаны различия в степени выраженности субъективного благополучия в зависимости от уровня учебной мотивации (низкой, средней и высокой), подтверждена статистическая значимость различий.

Ключевые слова: субъективное благополучие; мотивация; учебная деятельность; факторы успеха; подростки

LEARNING ACTIVITY MOTIVATION OF ADOLESCENTS AS INDICATOR OF WELL-BEING

Kosheleva Yu.,
Moscow State Linguistic University,
Moscow, Russia,
kosheleva@gmail.com

The author discusses the well-being difference in learning activity of adolescents, analyses and interpreters the phenomenon and the concept of well-being in comparing with the concept of happiness, emphasizes its aspects and structure in Russian and foreign psychology, determines the success factors (psychological and organizational), considers the problems of learning activity motivation and its connection with teenagers' well-being. The article has research findings that prove the difference between well-being and learning activity (low, middle and high).

Key words: Well-being, motivation, learning activity; success factors; adolescents.

Понятие субъективного (психологического) благополучия пришло из зарубежной психологии [3; 10]. К настоящему времени объем понятия расширился и в широком значении подразумевает сложную взаимосвязь культурных, социальных, физических, экономических и духовных факторов. Рассматривая человека как деятеля, нельзя не согласиться, что все, что его окружает, может, так или иначе, влиять на его деятельность и ее результаты. Индикатором успешности или неуспешности деятельности может служить субъективная оценка, которая объединяется в целостное ощущение благополучия или неблагополучия. Когда речь идет о взрослом человеке, предполагается, что он включен с различными видами деятельности и отношения, и интегральная оценка его благополучия может быть реакцией на множество факторов. Как быть, когда мы исследуем психологическое благополучие подростка? Учитывая, что в данном возрасте ведущей является учебная деятельность, логично предположить, что именно она внесет наибольший вклад в его субъективное благополучие. Чтобы проверить так это или не так, мы провели теоретический анализ феномена, его интерпретаций и структуры и проверили наши гипотезы о наличии различий в субъективном благополучии в зависимости от мотивации учебной де-

тельности в эмпирическом исследовании.

Феномен благополучия близок ощущению счастья, которые отражаются в русских словах одного семантического поля. Так, в значение слова «благополучие» входит описание ход дел, жизни – спокойный, без несчастий и потрясений. Наличие же НЕСчастьев противопоставляется благополучию, разрушает его. Счастье как состояние и результат подразумевает не только отсутствие несчастий, но и наличие (достижение) достатка, процветание во всех жизненных сферах, а также удачу и состоятельность. Получается, что проявлений счастья гораздо больше, чем благополучия.

Состояние счастье известно с давних времен. Однако предметом исследования оно стало с появлением психологии как науки. И его изучением стали заниматься классики. Первый анкетный опрос, направленный на выявление источников счастья у людей был составлен Дж. Б. Уотсоном в начале XX века. В 40-х годах Э. Л. Торндайком были выделены факторы, влияющие на удовлетворенность людей жизнью. Понятие счастья вошло в употребление и стало использоваться в официальных изданиях психологической направленности с 1973-го года. Синонимичное термину «счастье» понятие «психологическое благополучие» был введен Н. Бредберном. Первоначально оно определялось им как субъективное ощущение счастья и общая удовлетворенность жизнью. В дальнейшем понятие стало конкретизироваться. В психологии возникли подходы к его объяснению. Их можно разделить на три группы: 1) объективистские, 2) субъективистские подходы, а также 3) ряд подходов, связывающих состояние счастья с его бытийно-смысловыми основаниями (Р. Эммонс, Л. Кинг). Объективисты (К. Рифф, К. Кейес) смотрят на счастье как на полную реализацию человеческого потенциала; психологическое и социальное благополучие [9]. Субъективисты (Э. Динер, Н. Бредберн, Д. Майерс, М. Селигман) утверждают счастье как субъективное ощущение [6].

Психология счастья подробно описана в книге М. Аргайла, в которой счастье является результатом успешности человека в различных сферах его жизни [1]. В своей книге автор анализирует работы западноевропейских и американских исследователей, в которых содержатся результаты эмпирических исследований. М. Аргайл приходит к выводу, что счастье связано с удовлетворенностью своим прошлым, настоящим опытом и жизнью в целом, а также с качественным и количественным переживанием позитивных эмоций. Он продемонстрировал зависимость счастья от таких факторов, как: 1) наличие значимых социальных связей (семьи, близких друзей, супруга (-и)); 2) «позитивно подкрепленная» работа (положительный эмоциональный климат, позитивные взаимоотношения с сотрудниками, начальством, осмысленность труда); 3) досуг (разнообразные занятия, чаще всего творческого характера, которым человек уделяет свободное от работы время). Досуг имеет большее влияние на индекс удовлетворенности жизнью, нежели работа, так как обусловлен большей свободой действий, подкрепленных внутренней мотивацией, а также возможностью расслабиться и отдохнуть, что порождает положительный эмоциональный фон и в целом оказывает успокаивающее воздействие на психику; 4) материальное благополучие (достаток) – данный фактор неоднозначен в своем проявлении. Аргайл выявил закономерность между уровнем дохода человека и его субъективным ощущением счастья, однако данная закономерность ослабевает с повышением уровня образования человека и с ходом его жизни в целом; 5) здоровье (также оказывает большое влияние на степень удовлетворенности человека жизнью); 6) определенные личностные качества (степень выраженности самоуважения, экстраверсии, осознанного восприятия жизни, уровень самооценки); 7) позитивные эмоции (глубина и частота их переживания). Данный фактор оказывает наибольшее влияние на степень удовлетворенности человека своей жизнью.

Интерес к изучению проблемы психологического благополучия личности возрос с появлением направления позитивной психологии, которое акцентирует внимание на ресурсах и потенциале личности, ее позитивном функционировании, а не на отклонениях и заболеваниях психики [3]. В основе позитивной психологии лежит мнение о том, что недостаточно освободить человека от его проблем с их симптомами. Необходимо также от-

дельно изучить закономерности благополучной жизни и деятельности человека в целом.

По мнению ведущего психолога-позитивиста И. Бонивелл, существует несколько причин роста интереса к исследованию благополучия: «страны достигли уровня благосостояния, при котором не выживание и экономические показатели, а качество жизни людей становится главной задачей; нарастающая тенденция к индивидуализму делает личное счастье более важным; наработан ряд достоверных и надежных методов измерения благополучия, благодаря которым эта область смогла превратиться в серьезную и признанную научную дисциплину» [3, с.47].

В зарубежной психологии на благополучие как психологическое понятие обратил внимание М. Селигман [7]. Он определил благополучие человека как положительную аффективность в сочетании с его деятельностью. Согласно автору, ключевым элементом в понимании состояния благополучия является деятельность человека и возникающие в связи с ней эмоции (по Селигмана аффекты). Наш анализ показывает, что при прочих равных условиях качество жизни может определяться что человек делает для того, чтобы достичь благополучия, т. е. деятельностью.

Обратимся к отечественным авторам. Н.А. Батурин и соавторы определяют психологическое благополучие, как способность личности к саморегуляции [2]. Не все авторы придерживаются его точки зрения на природу благополучия. Так, С.А. Водяха определяет психологическое благополучие как устойчивое состояние человека, в котором преобладают позитивные эмоции, и присутствует самомотивация; ему также присуще наличие близких взаимоотношений, вовлеченность человека в разного рода деятельность (в частности, приятную ему), а также осознанное отношение к жизни [5]. По-нашему мнению, такое понимание благополучия близко к значению счастья. Существует и иная точка зрения о сути психологического благополучия. Например, А.В. Воронина считает, что психологическое благополучие отражает внутреннюю целостность личности, ее согласие с самой собой [6]. Сходную точку зрения на природу субъективного благополучия имеет Е. Е. Бочарова [4]. По ее мнению, данный феномен относится к внутренней системе личности, внутренним критериям адаптированности в социальной среде и подразумевает отсутствие болезненных проявлений, способность преодолевать трудности, ставить жизненные цели и поддерживать уровень активности в их достижении. Автор связывает внутреннее состояние личности с внешней средой и связывает субъективное благополучие с социально-психологической адаптацией человека. Рассмотрение благополучия в широком социальном контексте встречается в работах Р.М. Шамионова, которой обсуждает проблему субъективного благополучия личности как субъекта социального бытия [9]. Он считает, «субъективное благополучие всегда связано с социальными установками, представлениями, должностными и другими характерными для человека явлениями» [9, с. 80]. Он прослеживает связь между социализацией и благополучием человека, выделяет определяющие факторы его формирования, в числе которых называются соотношения цели и результата активности, согласование задач личности и интегративных возможностей, которые определяют психологическую зрелость человека. Согласно Р. М. Шамионову, субъективное благополучие личности – это эмоционально-оценочное отношение человека к своей личности, взаимоотношениям с другими, своей жизни и процессам, имеющим большое значение для него, с позиции усвоенного нормативного представления о благополучности внешней и внутренней среды, выражающееся в переживании удовлетворенности и характеризующееся ощущением счастья [9].

Определяя структуру субъективного благополучия, отечественные и зарубежные авторы предлагают различные компоненты. Так, М. Селигман, в свою очередь, предложил такую формулу субъективного благополучия (счастья): $C = I + O + B$, где C – счастье или субъективное благополучие, I – индивидуальный диапазон, генетически предопределенный уровень счастья, который остается относительно стабильным на протяжении жизни и, к которому мы возвращаемся вскоре после большинства значимых событий в нашей жизни (определяет счастье приблизительно на 50%); O – внешние обстоятельства (10%), B –

волевой контроль, факторы, поддающиеся волевому контролю, т.е. сознательные, намеренные и требующие усилий действия, которые человек может выбрать для себя (40%). В свою очередь, Р.М. Шамионов, связывая субъективное благополучие с тремя видами отношений – психических, психологических и социально-психологических, последние считает наиболее важными. Понимая его как социальную установку, он предлагает трехкомпонентную структуру субъективного благополучия личности, состоящую из:

– эмоционального компонента (позитивные и негативные эмоциональные переживания, способствующие или, наоборот, препятствующие достижению целей, реализации потребностей и намерений личности);

– когнитивного компонента (оценка индивидом своей жизни, характеризующееся чувством удовлетворенности различными аспектами своей жизни);

– конативного (поведенческого) компонента (отношение личности к окружающей действительности, ее внутриличностные и межличностные отношения) [8].

К. Рифф обобщила известные теории о психологическом благополучии и выделила различные его проявления, в том числе:

- Самопринятие (осознание и принятие всех сторон своей личности, позитивная оценка себя и своей жизни);

- Личностный рост (ощущение собственного прогресса, желание учиться, развиваться);

- Автономия (умение абстрагироваться от мнения социума в плане самостоятельного принятия решения, самооценки, а также выстраивания своей линии поведения);

- Компетентность в управлении средой (умение преодолевать препятствия в ходе движения к своей цели);

- Позитивные отношения с окружающими (способность сопереживать, строить крепкие отношения, построенные на взаимном доверии);

- Наличие жизненных целей [10, с.365–369].

В структуре субъективного благополучия автор предлагает рассмотреть шесть основных компонентов: позитивное отношение к себе и к своей прошлой жизни, отношения с другими, пронизанные заботой и доверием, способность следовать собственным убеждениям, способность выполнять требования повседневной жизни (компетентность), наличие целей и занятий, придающих жизни смысл, чувство непрекращающегося развития и самореализации [10].

От чего зависит субъективное благополучие у подростков? Помимо включенности в учебный процесс в подростковом возрасте возрастает потребность в самостоятельном поиске и приобретении каких-либо знаний, умений и навыков, расширяется круг интересов школьников – им уже не так интересно проходить обучение строго по программе, они стараются удовлетворить свои индивидуальные интеллектуальные потребности, находящиеся за ее пределами. Для большинства подростков самостоятельное приобретение знаний, не входящих в учебную школьную программу, становится также вынужденным шагом. Многие из них уже определились с направлением последующего высшего образования, и теперь перед ними стоит задача подготовки к вступительным экзаменам. В этом случае активизируется субъектное начало, и подросток сам определяет свою траекторию развития. Поэтому именно в подростковом возрасте появляются новые мотивы учения, связанные с последующей учебной деятельностью, будущей профессией и другими жизненными перспективами. В этот период учение для многих перерастает в самообразование, и приобретает личностный смысл.

Говоря об успешности учебной деятельности, мы полагаем, что успех связан с передачей и усвоением ЗУНов, формированием необходимых действий и самообразования. Причем последнее определяет активность субъекта учения, а значит связано с его мотивацией. Успешность учебной деятельности достигается при условии соответствия деятельности учителя и учащегося ряду требований, выполнение которых определяет успех. Так, к факторам успешности учебной деятельности относят психологические и организацион-

ные факторы. К психологическим факторам относятся мотивация учебной деятельности – учителя (личностная заинтересованность в успехах ученика) и ученика (интерес, любознательность, осознание важности учения), высокий уровень произвольности познавательных процессов и развития речи, наличие необходимых волевых качеств, умение взаимодействовать с людьми, сформированность обобщенных умственных действий. Организационные факторы включают разнообразие учебных действий учителя (применение различных средств и форм передачи знаний) и ученика (использование разных приемов запоминания, различных источников, средств обучения), гибкость обучения (чередование различных средств, форм, приемов, методов обучения), использование инноваций, оптимальный подбор материала и др.

Обсуждая возрастные особенности проявления психологического благополучия у подростков, мы предположили, что у подростков, обучающихся в старших классах, наибольший вклад в субъективное благополучие внесет ведущая деятельность – учебная – в связи с тем, что старшеклассники в этом возрасте себя переопределяют, и их ценностно-смысловые образования формируются вокруг выбора жизненного пути. Усилия и результат, к которому они стремятся, обусловлены силой мотивации, с которой они осуществляют движение к намеченной цели. Мы предположили, что именно мотивация учебной деятельности будет определять субъективное благополучие подростков. В эмпирическом исследовании К. С. Блиновой, выполненной под нашим руководством, на выборке из 100 подростков старших классов (38 юношей и 62 девушки), были получены следующие результаты:

- у группы подростков с низкой мотивацией к учебной деятельности показатель субъективного благополучия ниже, чем у групп со средней и высокой мотивацией;
- у группы со средней мотивацией к учебной деятельности показатель субъективного благополучия выше, чем у группы с низкой мотивацией, однако ниже, чем у группы с высокой мотивацией к учебной деятельности;
- у группы с высокой мотивацией к учебной деятельности показатель субъективного благополучия выше, чем у групп со средней и низкой мотивацией к учебной деятельности.

Различия между группами статистически значимы ($p < 0,004$).

Результаты исследования свидетельствуют о том, что среди факторов успешности учебной деятельности – психологических и организационных, именно мотивация учебной деятельности является ключевой для субъективного благополучия. Таким образом, мотивация становится его индикатором.

Библиографический список

1. Аргайл М. Психология счастья / Под ред. М.В. Кларина; Пер. с англ. М.: Прогресс, 2007. 403 с
2. Батулин Н.А. Теоретическая модель личностного благополучия // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». 2013. № 4. Т. 6. С. 4–14
3. Бонивелл И. Ключи к благополучию: Что может позитивная психология. М.: Время, 2009. 192 с.
4. Бочарова Е.Е. Психология субъективного благополучия молодежи. Саратов: Изд-во СГУ, 2012. 200 с.
5. Водяха С.А. Предикторы психологического благополучия студентов // Педагогическое образование в России. 2013. № 1. С. 70–74
6. Воронина А.В. Проблема психологического здоровья и благополучия человека: обзор концепций и опыт структурно-уровневого анализа // Сибирский психологический журнал. 2005. № 3. С. 142–145.
7. Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни М.: Издательство «София», 2006. 368 с.
8. Шамионов Р. М. Психология субъективного благополучия: к разработке интегративной концепции // Мир психологии. 2002. № 2.

9. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности как субъекта социального бытия // Известия Саратов. ун-та. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2014. Т. 14. Вып. 1. С.80–86.

10. Ryff C.D. Psychological Well-Being // Encyclopedia of Gerontology. 1996. Vol. 2. –Р. 365–369.

УДК 371.13

МЕТОДИКА «НАЙТИ СУММУ ЧИСЕЛ»

Кузьмина Елена Ивановна,

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии,

Военный университет МО РФ,

Москва, Россия

kuzminaell@yandex.ru

Кузьмина Зинаида Васильевна,

кандидат психологических наук, доцент,

Москва, Россия

Раскрывается содержание методики «Найти сумму чисел», разработанной нами для эксперимента по исследованию сознательного контроля в решении задач на основе субъектно-деятельностной теории С.Л.Рубинштейна, теорий мышления А.М. Матюшкина, Я.А. Пономарева, Д.В. Ушакова. В нем участвовало более 2300 студентов физмата Ульяновского Государственного педагогического Института. Результаты показали, что при особом внимании к задаче и процессу ее решения сознательный контроль усиливается – человек преодолевает установку, ведущую к ошибке в счете на последнем шаге (сотня округляется до тысячи). Студенты сталкиваются с парадоксом и трудностью поиска причины ошибки. Утверждается положение о необходимости развития свободного ума у студентов и курсантов в ходе обучения.

Ключевые слова: методика «Найти сумму чисел»; установка; проблемное обучение; свободный ум; развитие мышления и духовного потенциала личности.

THE TECHNIQUE OF "FIND THE SUM OF NUMBERS"

Kuzmina E. I.,

Military University of the Ministry of defence of the Russian Federation,

Moscow, Russia

kuzminaell@yandex.ru

Kuzmina Z. V.,

Moscow, Russia

The content of the technique "to Find the sum of numbers", which we developed for the experiment on the study of conscious control in solving problems on the basis of the subject-activity theory by S. L. Rubinstein and thinking concept A. M. Matyushkin. It was attended by more than 2300 students of physics and mathematics of Ulyanovsk State pedagogical Institute. The results showed that, with special attention to the task and the process of its solution increases conscious control of the person overcomes the installation, leading to an error in the account at the last step (hundreds rounded to thousands). Students are confronted with the paradox and difficulty of finding the cause of the error. Stated position on the need for the development of the free minds students and cadets during the training.

Key words: the technique "Find the sum of numbers"; installation; problem-based learning; free mind; the development of thinking and spiritual potential of personality.

В быстро меняющемся, информационно-насыщенном, экзистенциально-напряженном современном мире задачей образования является подготовка к жизни и профессиональной деятельности самостоятельно-мыслящих, креативных, с устойчивыми нравственными ориентирами своего развития, способных к рефлексии и целеполаганию выпускников школы и вуза. Это означает, что свободный ум, свобода творчества, при-

знанные в качестве ценностей элиты и приветствовавшиеся в сфере обучения будущих дипломатов, ученых, художников, в настоящее время востребованы в широком масштабе. Следовательно, важно в научном и практическом плане изучать феномен свободного ума, выступающего механизмом творчества, искать средства его развития.

Ведущей характеристикой свободного ума, понимаемого нами в качестве когнитивного стиля, является индивидуально-специфическая и устойчивая способность человека преодолевать препятствия на пути познания, продуцировать мысли, порождающие новые виртуальные возможности. Феномен свободы ума обнаруживает себя в процессах осознания, переживания и изменения человеком границ пространства своих виртуальных познавательных возможностей. Свободный ум преодолевает границы виртуальных возможностей человека в ходе порождения им нового, оригинального образа, открытия и воплощения в деятельности уникального знания, значимого для культуры. Когнитивный и личностный факторы свободного ума взаимосвязаны друг с другом и составляют функционально-динамическое единство его существования и развития. Критериальным показателем свободного ума выступает движение мысли через препятствия познания, что предполагает открытость бытию, новому знанию, и совершается в ходе «трансцендирования в мышлении» (К. Ясперс). Понимание природы свободного ума становится возможным благодаря трудам философов, естествоиспытателей, психологов, которые изучали мышление как процесс, разворачивающийся в широких семантических пространствах – диалога (Сократ, Платон, М.М. Бахтин, В.С.Библер), жизни человека, Бытия, Мира (С.Л. Рубинштейн), всеобъемлющего бытия (К.Ясперс), природы (Б. Спиноза).

Свобода ума и свобода творчества – дар Божий, но его необходимо не только сохранять, что актуально в современном прагматическом, наполненном тревогами, контролем и манипуляциями социуме, но и развивать в ходе обучения, что возможно в богатом культурно-историческом пространстве (Л.С. Выготский), в предельно широком формате жизненного пути «Человек – Вселенная» (С.Л. Рубинштейн), мире, вызывающем к поиску нового, научным открытиям, движению к истине (К. Ясперс). Таланты востребованы в нашей стране – без них невозможен прогресс в науке, экономике, культуре.

Одним из действенных средств развития свободного ума и свободы творчества, как показали наши исследования [1; 2; 3], является метод постановки проблемных ситуаций в обучении. Каждый год в течении 25-ти лет работы в вузе перед первой лекцией по общей психологии мы начинаем знакомить студентов и курсантов с предметом психологии через решение специально подготовленной задачи на устный счет. Использование этого задания, как и многих других, придуманных или модифицированных нами, продиктовано желанием развивать мышление и свободу творчества учащихся. По завершению обучения пединститута на факультете естествознания З.В. Кузьмина работала в школе г. Кусы Челябинской области классным руководителем и учителем биологии в 6-ом классе, в котором было одиннадцать второгодников. Но через год класс, благодаря проблемному обучению и доверию к учителю, стал одним из лучших в школе. С этого началась экспериментальная работа по развитию мышления и творчества в процессе инновационного обучения.

Важно в самом начале обучения на занятиях по психологии вызвать интерес к этой значимой для жизни и профессии науке. По Платону и Аристотелю, познание начинается с удивления. Переживание какого-то необычного явления, парадокса, противоречия будят мысль, выступают условиями развития свободы ума – когнитивного стиля, который необходимо развивать в процессе обучения. Согласно С.Л. Рубинштейну, «в проблемности познания берет свое начало мышление» [4, 15]. Для нас приоритетной выступает задача воплотить в образовании идею С.Л.Рубинштейна: «От человека – сейчас это очевиднее, чем когда-либо, –требуется, чтобы он не только умел находить всяческие, самые изобретательные средства для любых задач и целей, но и мог, прежде всего, определить надлежащим образом цели и задачи подлинно человеческой жизни и деятельности» [5, 10]. Воплощением этой идеи в учебной практике занимаются ряд специалистов. Пожалуй, наибо-

лее существенный вклад внесли те из них, которые разрабатывали и воплощали в жизнь метод проблемного обучения – А.В. Брушлинский, А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев и другие. В настоящее время у этого метода, пожалуй, ведущего среди современных методов инновационного обучения, немало приверженцев. Один из учеников и последователей С.Л. Рубинштейна – крупный специалист в области мышления и проблемного обучения А.М.Матюшкин, сконцентрировав внимание на школьном обучении, высказал важную для каждого преподавателя школы и вуза мысль: «Решение проблемы приводит учащегося не только к овладению некоторыми новыми знаниями и действиями, оно составляет микроэтап в его развитии. Принцип проблемности в обучении соответствует не только условиям усвоения знаний и действий, <...> он совпадает с главными условиями, вызывающими и определяющими развитие учащегося. Прежде всего это относится, конечно, к интеллектуальному развитию. Обучение и развитие – это не два рядоположенных процесса, в которых первое определяет второе. По отношению к обучающемуся ребенку это единый процесс, определяемый теми условиями, которые создаются благодаря адекватным методам обучения. В тех случаях, когда методы обучения соответствуют закономерностям психического развития, они вызывают и способствуют развитию» [6, 140-141].

Осуществляя свое профессиональное движение на основе субъектно-деятельностной теории С.Л. Рубинштейна, теорий мышления А.М.Матюшкина, Я.А. Пономарева и Д.В. Ушакова, а также руководствуясь результатами проведенного нами среди студентов Ульяновского эксперимента по развитию мышления и свободы творчества (Кузьмина, 2014), мы с полной уверенностью утверждаем, что без проблемного обучения процессы самоактуализации личности, становления профессионала высокого класса вряд ли будут осуществляться достаточно интенсивно и продуктивно. Опыт успешного решения задач проблемного типа обогащает ресурс и потенциал креативности личности, «питает» свободный ум, выступает предиктором адекватно-высокой самооценки личности, а, следовательно, самоэффективности и жизнеспособности человека. Поэтому преподавателю в ходе подготовки к лекции, на групповом занятии для блага студентов и для своего же блага (ибо позволяет всегда находиться на волне креативности, наполняет труд вдохновением и радостью) необходимо осуществлять поиск проблемных вопросов, создавать условия для возникновения проблемных ситуаций. В обучении курсантов метод постановки проблемных ситуаций на занятиях является особенно востребованным.

Приведем фрагмент из нашей первой лекции «Предмет психологии» в цикле занятий по психологии со студентами физико-математического факультета УлГПИ (а в настоящее время – с курсантами Военного университета). Им предлагается устно выполнить задание «Найти сумму чисел» по следующей инструкции: «Я буду постепенно открывать числа, вы устно складываете их. Ответ запишите в тетради и никому не показывайте». На ватманском листе бумаги числа расположены столбиком и вначале эксперимента закрыты другим чистым листом. Психолог достаточно быстро (через секунду) смещает чистый лист вниз, пошагово открывая следующие числа для суммирования: 1000; 40; 1000; 30; 1000; 20; 1000; 10

После выполнения задания психолог говорит: «У кого получилась сумма 5000? Поднимите руки (количество поднятых рук фиксирует на доске). А теперь поднимите руки, у кого получилась сумма 4100 (количество поднятых рук также фиксирует на доске). У кого – другая сумма?».

В результате большинство студентов, присутствующих на первой лекции в начале учебного года из потока (96 человек), дали ответ — 5000, а меньшинство дали ответ 4100. Эта закономерность неоднократно повторялась (с небольшими суммарными различиями) на протяжении многих лет работы в вузе.

Далее психолог спрашивает: «Кто из Вас прав? Проверьте еще раз». Повторяет опыт. Они снова считают. Количество правильных ответов увеличивается. Некоторые удивлены, переглядываются. Кто-то улыбается. Происходит своего рода разрядка. Результат подсчета парадоксален! Задача простая, должен быть один ответ, а ответов несколько. Психолог

спрашивает: «Почему у большинства студентов физмата получилось 5000?» и обращается индивидуально к некоторым студентам: «Желающие, поясните, пожалуйста, почему у Вас получилось в ответе 5000? Я благодарна Вам. Это нормально». При этом те, кто получили 4100 – удивлены, чувствуют себя дискомфортно, полагая, что у них – не норма. Те, кто получили 5000, ободренные преподавателем, говорят, что это верный ответ, что они второй раз подсчитали и получили 5000. Преподаватель задает вопрос: «Наверно, в школе Вы учились отлично по математике, прошли конкурс при поступлении в педагогический институт. Поясните пожалуйста, почему Вы и большинство студентов получили в сумме 5000?». Затем снова обращается к аудитории и спрашивает у тех студентов, у кого в ответе получилось 4100: «Почему у Вас и у меньшинства студентов результат суммы 4100? Кто прав – большинство с ответом 5000 или меньшинство с ответом 4100? Поясните, почему так получилось?». Что в этот момент происходит со студентами? Они оглядываются, смеются. Чувствуется возбуждение в зале. Эмоции преобладают над когнициями. Ответа пока никто не дает. Здесь требуется подсказка. Преподаватель говорит студентам: «Как расположены числа в задании? Столбиком! Об этом догадались многие. Как решали задачу те, которые получили 5000? При распределении внимания на сложение тысяч и сотни в конце выполнения задания они сотню округлили до тысячи. Почему они это сделали? Кто догадался, поднимите руку и поясните, почему так получилось?». В результате постановки этого вопроса возникла проблемная ситуация. В зале воцарилась тишина. Студенты пока еще только начинают изучать психологию и не знают термина «установка», поэтому столкнулись с трудностью – улавливают причину, но объяснить не могут, что с ними случилось, почему допустили ошибку, находятся в недоумении – состоянии эриксоновского гипноза (легкого транса). Они открыли для себя то, что никогда не знали о себе: что по какой-то неведомой причине могут быть неуспешными в решении элементарной задачи.

Тут на помощь приходит преподаватель. Он говорит, что во всех аудиториях большинство студентов делают ошибку, следовательно, это явление закономерное. Причиной, точнее, механизмом парадоксального только что увиденного факта является установка. Пишет на доске это слово, поясняет: «Этот термин для Вас новый, мы будем изучать этот феномен на следующих лекциях. А пока запомните, что установка – это готовность воспринимать и действовать определенным образом. Установка лежит в основе недостаточно осознаваемого действия».

При обращении к тем и другим студентам (у кого получилось 5000 и у кого – 4100) преподаватель сказал: «Не огорчайтесь! Это всего лишь арифметическая задачка. А в жизни Вы решаете множество когнитивных и экзистенциальных задач, которые желательно решать без ошибок, более осознанно особенно на крутых поворотах. И если кто-то из вас в ходе обучения не ответил на какой-либо вопрос, то на помощь приходит не только преподаватель, но и собственная эмоционально-волевая регуляция, динамическое единство интеллекта и аффекта». В более значимой ситуации (например, при совершении экзистенциального выбора) человек выходит в рефлексивную позицию, больше внимания уделяет компонентам ситуации и их взаимосвязям, рефлексивует и осознает свои виртуальные возможности, цели, мотивы и смысл предстоящей деятельности. Как говорят на востоке: если человек вышел из дома и сделал первый шаг, то он прошел половину пути.

После краткого знакомства студентов с понятием «установка» психолог говорит: «... а сейчас запишите в тетради тему нашей сегодняшней лекции – “Предмет психологии”. Психология – это наука о фактах, закономерностях и механизмах психики». На последующих лекциях студенты узнают подробнее об установке, о Вольфе Мессинге, инсайте и особенностях влияния бессознательного и сознания на решение задач.

Установка и внушаемость, детерминирующие результат ошибочного счета в эксперименте, связаны друг с другом: эти два вида неосознаваемых мотивов объединяет внушающее воздействие слова. Учащиеся (школьники, студенты, курсанты), доверяющие преподавателю, пользующемуся авторитетом, подвергнуты внушающему воздействию его слова. Это помогает преподавателю быть успешным в воспитании и обучении – концен-

трировать внимание на проблемном вопросе, обострять противоречие, активизировать познавательную деятельность при осознании и решении парадокса, повышать интерес к изучаемому предмету. Н.Ф. Добрынин писал: «Учитель, хорошо знающий свой предмет, развивая активность сознания учащихся, добивается того, что общественная значимость получаемых школьником знаний становится его личной значимостью, приобретает достаточно сильный сигнальный характер. Отсюда очевидна тесная зависимость активности сознания от значимости того, с чем этому сознанию приходится иметь дело» [7, 72].

Таким образом, при первоначальном предъявлении чисел в нашем исследовании большинство студентов выполняют задание на уровне частичного автоматизма устного счета, а при повторном – усиливается сознательный контроль, внимание сосредотачивается на более трудном (значимом) объекте познания, а, следовательно, повышается мыслительная активность, раскрывается причина парадокса. Методика «Найти сумму чисел», как показала наша многолетняя практика, служит эффективным методическим приемом для активизации мышления при изучении темы «Предмет психологии». Задание с интересом воспринимается студентами и курсантами – никто не остается равнодушным к его результатам, так как они парадоксальны: ошибки при подсчете вроде бы не должно быть (задание не сложное), но большинство испытуемых делает ошибку. Безусловно, данное задание и его выполнение представляет интерес для специалиста по мышлению. В число детерминант решения этой задачи входят креативность и когнитивные стили (импульсивность, гибкость и т.д.). Проведение подобных лекционных и практических занятий особенно значимо не только для специалистов по развитию мышления и свободы творчества в процессе инновационного, проблемного обучения, но и, в конечном счете, для подготовки высококвалифицированных профессиональных кадров.

Библиографический список

1. Кузьмина Е.И. Психология свободы. СПб.: Питер, 2007.
2. Кузьмина Е.И. Постановка проблемных ситуаций как метод развития свободы мышления // Мир образования – образование в мире. Научно-методический журнал. №2 (38), 2010. С. 142-147.
3. Кузьмина Е.И. Опыт и перспективы применения метода проблемных ситуаций на занятиях психологии в высшей школе // Психология образования: Модернизация системы образования в условиях введения в действие новых профессиональных стандартов. (Москва, 8-10 апреля 2014 г.) Материалы X Всероссийской научно-практической конференции. М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2014. С.192-196.
4. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М.: Издательство Академии наук СССР, 1958.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии В 2-х тт. Т. 1.
6. Матюшкин А.М. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учебное пособие / А.М. Матюшкин; под ред. А.А. Матюшкиной. М.: КДУ, 2009.
7. Добрынин Н.Ф. Об активности сознания// Психология сознания. СПб.: Питер, 2001.

**ВЗАИМОСВЯЗЬ РАССТРОЙСТВ ПРИВЯЗАННОСТИ С УРОВНЯМИ
АГРЕССИВНОСТИ ПРИ ДЕВИАНТНОМ ПОВЕДЕНИИ
ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА**

Куприянчук Елена Викторовна,

кандидат социологических наук, доцент,

кафедра специальной психологии,

Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского,

Саратов, Россия,

elena-kupr@yandex.ru

Изложены результаты теоретического и эмпирического исследований особенностей взаимосвязи расстройств привязанности с агрессивностью у подростков группы риска. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке (n= 30,12 — 17 лет, 15 из которых попали в детский дом из дома малютки, и 15 из которых попали в детский дом из семьи) с применением диагностического инструментария: анкета «Диагностические критерии агрессивности у ребенка», «Опросник враждебности/агрессивности Басса-Дарки», проективная методика «Nand-тест», «Интервью о привязанности ААI» (Джордж, Каплан и Мэйн). Установлено, что чем выраженнее у ребенка расстройство привязанности, тем более велика вероятность проявлений агрессивного поведения, граничащего и перекликающегося с девиациями. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультативной практике психологических служб.

Ключевые слова: привязанность, реактивное расстройство привязанности, агрессивность.

**RELATIONSHIP BETWEEN ATTACHED ATTACHMENTS WITH AGGRESSIVE
LEVELS IN THE DEVIANT BEHAVIOR OF ADOLESCENTS OF THE RISK GROUP**

Kupriyanchuk E. V.,

Saratov State University;

Saratov, Russia;

elena-kupr@yandex.ru

The results of theoretical and empirical studies of the relationship between attachment disorders and aggressiveness in adolescents at risk are described. Presented are the results of an empirical study performed on a sample (n = 30, 12 — 17 years, 15 of which were taken to an orphanage from a baby house, and 15 of which were taken to an orphanage from a family) using diagnostic tools: the questionnaire "Diagnostic criteria of aggression the "Bassa Darka Hostility / Aggression Questionnaire", the projective methodology "Nand-test", "Interview about the attachment of AAI" (George, Kaplan and Main). It is established that the more pronounced the attachment disorder in a child, the more likely is the appearance of aggressive behavior bordering and echoing deviations. Applied aspect of the investigated problem can be realized in the consulting practice of psychological services.

Keywords: attachment, reactive attachment disorder, aggression.

Теория привязанности оказала существенное влияние на современные исследования детско-родительских, романтических и супружеских отношений. Основы психологии привязанности были заложены выдающимся английским психологом Джоном Боулби, его ученицей Мэри Эйнсворт и их многочисленными последователями [1,2]. Реактивное расстройство привязанности (РПИ) — психическое расстройство, возникающее в результате отсутствия тесного эмоционального контакта с родителями. Такое нарушение часто проявляется у детей как результат физического и эмоционального пренебрежения со стороны родителей, а также в случаях, когда ребенок осиротел в раннем возрасте (до трех лет) или подвергнулся жестокому обращению. Реактивное расстройство привязанности развивается, если не удовлетворяются изначальные потребности ребенка в питании, любви и комфорте, что препятствует формированию у него правильных отношений с другими людьми. Оно

проявляется в склонности саботировать общепринятые правила поведения, воровать, лгать, обижать младших или мучить животных, и совершать другие поступки, несовместимые с нормальной жизнью в семье и в обществе. Без знаний о данном феномене развития практически невозможно помочь такому ребенку, а в будущем и взрослому человеку, страдающему реактивным расстройством привязанности [3, 4, 5].

Исследование проводилось в «Детском доме №7 для сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» г. Самара, совместно с О.В. Колосовой. В исследовании приняли участие воспитанники детского дома в количестве 30 человек, в возрасте от 12 до 17 лет, 15 из которых попали в детский дом из дома малютки (7 девочек и 8 мальчиков), и 15 из которых попали в детский дом из семьи (8 девочек и 7 мальчиков).

Объект исследования – уровни агрессивности у подростков, страдающих расстройствами привязанности.

Предмет исследования — взаимосвязь расстройств привязанности и уровней агрессивности при девиантном поведении подростков группы риска.

Цель – показать влияние расстройства привязанности на проявления агрессивности у подростков группы риска.

Гипотеза исследования – чем выраженнее у ребенка расстройство привязанности, тем более велика вероятность проявлений агрессивного поведения, граничащего и переключающегося с девиациями.

По результатам анкетирования воспитателей было выявлено, что в I группе (воспитанники, попавшие в детский дом из дома малютки) практически не встречается низкий показатель агрессивности, он составляет 13,3%. Средний показатель агрессивности встречается у данных детей, с частотой 46,6%. Высокий показатель получил 33,3% детей, что является далеко не малой цифрой. Во II группе (дети, попавшие в детский дом из семей) результаты анкетирования воспитателей выявили следующее: низкий показатель агрессивности встречается у 20% детей, средний показатель у 66,6% детей, а высокий у 13,3% детей, что значительно ниже, чем у подростков первой группы.

На втором этапе проводилась работа со II группой для выяснения наличия или отсутствия у них нарушений привязанности методом интервью, который является достаточно гибким, даже при наличии определенных плановых вопросов, чтобы подстраивать его под семейную ситуацию каждого из опрашиваемых. По результатам данного исследования, было выяснено следующее: у пятерых детей из пятнадцати (33,3%) можно говорить об автономной/надежной привязанности. Эти дети попали в подгруппу Пб – самую малочисленную группу данной выборки, не имеющую нарушений или расстройств привязанности. У троих из пятнадцати воспитанников (20%) была выявлена ненадежно-дистанцированная привязанность. У шестерых воспитанников (40%) выявлена пристрастная, запутанная привязанность. И у одного подростка из пятнадцати (6,7%) непроработанный статус привязанности. Эти десять воспитанников были выделены в подгруппу Па – дети, попавшие в детский дом из семей, но имеющие те или иные нарушения привязанности.

По результатам исследования методикой «Опросника агрессивности Басса-Дарки» в I группе уровень индекса агрессивности средний – 24,3 балла, при норме 17-25 б. Восемь воспитанников имеют высокий индекс агрессивности – 53,3%, четверо – 26,6% нормальный и трое – 20% низкий уровень индекса агрессивности. Во Па группе уровень индекса агрессивности средний – 23,9 балла, при норме 17-25 б. Четверо воспитанников имеют высокий индекс агрессивности – 40%, четверо – 40% нормальный и двое – 20% низкий уровень индекса агрессивности. В группе Пб, самой немногочисленной и представленной пятью опрашиваемыми, уровень индекса агрессивности средний – 21,4 балла, при норме 17-25 б. Но он все-таки ниже, чем в других группах. Двое воспитанников имеют высокий индекс агрессивности – 40%, один – 20% нормальный и двое – 40% низкий уровень индекса агрессивности. Подводя итог исследования методом «Опросника агрессивности Басса-Дарки», можно сделать вывод, что уровень агрессивности в первых двух группах

завышен, несмотря на то, что средний показатель остается в пределах нормы, он почти граничит с критической отметкой, за которой агрессивность становится бесконтрольной. В группе Пб этот показатель более стабилен и не носит столь деструктивного характера, что говорит о том, что дети, имевшие надежную привязанность в раннем детстве и усвоившие ее, как модель определенного рода поведения, менее склонны к открытым проявлениям агрессивности. Но, обобщая показатели группы Па и Пб в одну, чтобы уравнивать количественный показатель испытуемых для сравнения их с представителем I группы, можно прийти к выводу, что показателями в целом разнятся, и дети, попавшие в детский дом из дома малютки, не жившие в семье с рождения, на 13,4% более склонны к проявлениям открытой агрессивности, в отличие от подростков, воспитывавшихся в семье в раннем детском возрасте, даже если часть из них имела те или иные нарушения привязанности.

Далее был проведен «Hand-Тест». По результатам тестирования первой группы средний балл агрессивности – 2,9, что свидетельствует о повышенном ее уровне, отклоняющемся от допустимой нормы. По результатам тестирования группы Па средний балл – 2,6, что так же свидетельствует о повышенном уровне агрессивности. По результатам тестирования группы Пб средний балл составляет – 2, что так же свидетельствует о повышенном уровне агрессивности, отклоняющемся от допустимой нормы, но он ниже чем у представителей двух других групп.

Средний балл для всей второй группы (15 чел.) – 2,4 балла, что является немного меньшей цифрой по сравнению с подростками I группы (2,9 балла).

Таким образом, наше эмпирическое исследование привело нас к следующим результатам: самый высший балл по уровню агрессивности получила группа I – дети, не жившие в семье в раннем детстве. Чуть меньший результат получился у группы Па – детей, живших в семье с младенчества, но также страдающих нарушениями привязанности той или иной степени. Относительно лучшая картина у подростков группы Пб, не страдающих расстройствами привязанности. Следовательно, уровень агрессивности напрямую зависит от наличия расстройства привязанности и его вида.

При использовании математического аппарата «U-критерий Манна-Уитни» по данному эмпирическому исследованию в группах I и II, был получен следующий результат: U-критерий Манна-Уитни равен 94.5. Критическое значение U-критерия Манна-Уитни при заданной численности сравниваемых групп составляет 64. $94.5 > 64$, следовательно различия уровня признака в сравниваемых группах статистически не значимы ($p > 0,05$). Но выборка была слишком мала для получения статистической значимости по данным результатам.

Агрессивность – довольно частый феномен подросткового поведения, а особенно тех детей, которые попадают в группу риска из-за неблагоприятных условий, будь то физические, социальные или психологические трудности, с которыми им приходится сталкиваться и учиться справляться, подстраивая под них свою неокрепшую психику. Дети из детских домов, как никто подверженные расстройствам привязанности, превосходят своих сверстников по проявлениям агрессивности, т.к. данная модель поведения является для них естественным средством получения желаемого и самозащиты. Если ребенок жил в семье в первые два-три года своей жизни, риск развития реактивного расстройства привязанности у него снижается. Но это не дает гарантии отсутствия других проявлений нарушений привязанности, ведь брошенный ребенок или ребенок, оставшийся без попечения родителей, безусловно несчастен и испытывает большой стресс. Привычные методы воздействия на «обычных» детей не работают с теми, кто отвергает любые близкие эмоциональные связи. Поэтому тем, кто хочет взять на попечение ребенка из детского дома обязательно нужно изучить специальную литературу, а при необходимости – обратиться к специалисту за подробной консультацией и помощью в выборе тактики поведения. Проведенное экспериментальное исследование позволяют сделать следующие выводы:

1. У детей, не воспитывавшихся в семье и имеющий расстройство привязанности, в целом высок уровень проявлений агрессивности.
2. Дети, попавшие в детский дом из семей, так же входят в группу риска, т.к. у большей части из них были диагностированы нарушения привязанности того или иного вида.
3. Подростки с нарушениями привязанности, с раннего детства воспитывавшиеся в семье, так же имели высокие показатели агрессивности.
4. У подростков той же группы, не страдающих расстройствами и нарушениями привязанности, уровень агрессивности в среднем ниже и не выходит за пределы нормы, по сравнению с их сверстниками с наличием данного расстройства.

Библиографический список

1. Авдеева Н.Н. Развитие образа себя и привязанностей у детей от рождения до трех лет в семье и доме ребенка. М.: Смысл, 2003, 152 с.
2. Боулби Дж. Привязанность. М.: Видение, 2003, 228 с.
3. Ратгер М. Помощь трудным детям. М.: Слово, 1999, 431 с.
4. Райфшнайдер Т.Ю. Условия и факторы формирования отклоняющегося поведения подростков. М.: ГУУ. 2007. №8 (34). С. 182-186.
5. Куприянчук Е.В. Преступная агрессивность подростков: социокультурный контекст: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук. Саратов, 1999. 20с.

УДК 159.923.5

АКМЕ И МЫШЛЕНИЕ

Кушнир Михаил Борисович,

преподаватель теоретических дисциплин
МБОУ ДОД «ДМШ №2 имени В.К. Мерджанова,
Тамбов, Россия
musickmb@rambler.ru

Обоснован один из факторов феноменологии акме, необходимый для получения высших достижений в сфере профессиональной деятельности. Этот фактор – особый психологический механизм психики, позволяющий субъекту сознательно, в параметрах рефлексии оперировать системами и элементами искусства. Отсутствие или, вернее, низкий коэффициент работоспособности, мощности этого психического механизма на общенациональном уровне приводит к негативным результатам действия человеческого фактора в практике управления любыми сферами жизнедеятельности государства, в практике принятия решений по любым проблемам, от бытовых до научных, от этнических до космических. Система доказательств концепции достижения акме базируется на аксиоматике авторской «Системной теории мышления», главной инновацией которой является конструктивная функция искусства.

Ключевые слова: акме, система, мышление, креативность, искусство.

ACME AND THINKING

Kushnir M. B.,
MBOU DOD DMSH No. 2 of V.K. Merzhanov,
Tambov, Russia,
musickmb@rambler.ru

Abstract the aim of this work is to justify one of the phenomenology of Acme, necessary to achieve

the highest achievements in the field of professional activity. This factor is a special psychological mechanism of the psyche, allowing the subject consciously, in reflection parameters operate systems and elements of art. Lack or rather low coefficient of efficiency, the power of this mental mechanism at the national level, leads to negative results of activity of the human factor in the management of any spheres of the life of the State, in practice the decision-making process on any issues, from the household to the scientific, from ethnic to space. System of evidence described in work concept for Acme is based on the author's "systemic theory of thinking, the main innovation of which is the opening of constructive functions of art.

Keywords: acme, system, thinking, creativity, art.

Для достижения акме необходимо комплексное воздействие множества факторов человеческой жизни. И существенной задачей акмеологии является анализ таких свойств личности, в которых единичное и особенное для конкретного субъекта – частный случай проявления общего и даже всеобщего.

Единичное качество может представляться тривиальным, например, обязательное наличие интеллекта. Рассматривая интеллект как целостную систему, можно выделить и проанализировать отдельные свойства, отдельные элементы интеллекта, приближающие или отдаляющие акме. Так, ссылаясь на Б.Г. Ананьева и его книгу «Человек как предмет познания», А.В. Бодалев и Л.А. Рудкевич в работе «Как становятся великими или выдающимися», представляя понятие «внутренний мир человека» как бы суммативным аналогом подсознания, сознания, рефлексии, отмечают, что «характеристики внутреннего мира зависят и от того, проявляется ли интеллект преимущественно на репродуктивном уровне или главным образом продуктивно, творчески» [1, с.54].

Если сузить круг исследования и взять для эмпирического анализа обзор достигших акме исторически достоверных профессионалов экстракласса, мы обнаружим, что все без исключения выдающиеся личности, чей творческий путь вне зависимости от вида профессии оставил важнейший инновационный профессиональный след, деятельно занимались каким-либо искусством. Это и политики (саксофонист Клинтон), и полководцы (баянист Жуков), и спортсмены (гитарист Пеле), и инженеры (поэт Калашников), и ученые (дизайнер Менделеев). Практическое занятие искусством является необходимым фактором личности и в том случае, когда исторически значимая деятельность индивида имеет в том числе и негативные последствия, своего рода «антиакме» (художник Гитлер, поэт Сталин).

Данные, что кто-либо из исследователей-психологов к настоящему моменту анализировал феноменологию личности с позиций корреляции акме с деятельностью в искусстве, нам неизвестны. В течение многих лет автор занимался теоретическим аспектом и дидактической практикой этой проблемы, но отдельные статистические результаты есть. Так, все физики, открытия которых составляют контекст трехтомного учебника физики под редакцией Г.С. Ландсберга, деятельно занимались искусством.

В данной работе рассматривается акме профессиональной деятельности, которое позволяет получать не просто максимально высокий результат решения задач специалистом, но получать принципиально новый, ранее не существовавший результат, результат креативный: получать новый продукт. И изложение проблематики работы, и все объяснения, доказательства используют аппарат системной теории мышления автора [2, с.85-113]. При этом аксиоматика самой системной теории мышления находится на стыке философии, психологии и общей теории систем.

Теоретические основания системной теории мышления включают в себя следующие положения.

«Единство и целостность мира означает изоморфность всех систем окружающей действительности».

«Любое действие, процесс, взаимодействие любых систем осуществляется по априорной закономерности, программе, алгоритму».

«Любая форма перцепции возможна в том и только в том случае, если система вос-

приятия субъекта и воспринимаемый объект обладают априорными изоморфными структурами».

Аксиома получения результата: «Решение системы возможно в том, и только в том случае, если оно осуществляется в параметрах более мощной и разнообразной системы, в которой искомая является элементом или подсистемой».

Мышление, решая задачи, использует знаково-символический язык, на котором создается описание конкретной системы: биологические проблемы трактуются на языке химии (белки, аминокислоты, углеводы), химия работает на языке физики (молекулы, изотопы, валентность), системы физики решаются в более мощной и разнообразной системе математики, математика оперирует вербальными структурами.

Системы мышления (суждения, понятия, умозаключения) – вербальные структуры или операнды по Л.М. Веккеру [6] создаются также в более мощной, разнообразной, более абстрактной (имеющей меньше смысла с точки зрения бытийно-предметной сферы социума) системе. Более того, такая система должна быть изоморфна и всем уровням мышления, и каждой отдельной мысли.

Считая, что мир познаваем, мы должны постулировать большую мощность познающего субъекта по сравнению с объектом познания — со Вселенной. В соответствии с системной теорией мышления, во Вселенной ничего фундаментального, кроме отношений и взаимодействий, нет. Следовательно, речь идет о сравнении мощности множества соотношений элементов системы познания и множества соотношений элементов Вселенной как системы. Отсюда все закономерности мышления как механизма познания создаются («решаются») в более сложной системе бесконечно большей мощности, в которой есть все мыслимые соотношения, в которой все элементы, с одной стороны, предельно абстрактны и многозначно изоморфны любым элементам и отношениям Вселенной, а с другой стороны, конкретный абстрактный элемент этой системы может и должен обладать изоморфностью ко всем системам природы, и неживой, и живой, и мыслящей.

Такой системой, в которой создаются все закономерности мышления, а, следовательно, все программы и закономерности ноосферы, является искусство.

Системная теория мышления формулирует: «Искусство – единственный институт цивилизации, в котором создаются все программы, закономерности, матрицы, алгоритмы социума».

Отсюда вывод: «Главная функция искусства – конструктивная, функция создания программ, закономерностей, алгоритмов ноосферы». Конструкции, созданные в искусстве, подсознание декодирует в вербальные структуры решений, которые в процессе деятельности овеществляются и воплощаются в реальные и виртуальные объекты окружающей действительности.

«Иерархия любой системы состоит из определяющих структур (они определяют целостность системы), вариативных (их изменение не затрагивает целостность) и случайных (вариативных к вариативным)».

Прилагая матрицу трех видов структур к рассмотрению любого объекта как системы, мы увидим, что определяющая структура, например, воды, состоит из подсистем двух атомов водорода и одного атома кислорода. Никакой «воды» в кислороде и водороде нет; вода как новая вышестоящая система – это свойство взаимодействия двух атомов водорода и одного – кислорода. Также и кислород — это определяющая структура, свойство взаимодействия восьми протонов, восьми нейтронов и восьми электронов. Вариативная структура – это электроны, их взаимодействие с электронами водорода и создает новую систему (не только воды, но, при другом соотношении атомов, и перекиси водорода). Случайная – это восемь нейтронов, их может быть и девять, и десять. Соответственно, нейтрон – это свойство взаимодействия трех гипотетических кварков, и так далее вниз по иерархии, до струн, вакуума.

Идем вверх, к вышестоящим системам, от белков и аминокислот до психики как целостной системы, определяющая структура которой – свойство взаимодействия нервных

систем организма. Антиномия материального и идеального в системной теории мышления не работает: то, что на одном системном уровне является свойством, на другом становится субстанцией, субстратом. Отсюда один из основных выводов системной теории мышления: «Мышление как система принятия решений – свойство взаимоотношений психик».

Две концепции мышления Рубинштейна [3] – оперирование в готовом виде полученными обобщениями и процесс анализа, ведущий к новым обобщениям, обозначим как «репродуктивное мышление» и как мышление «продуктивное». Термин Дункера [7] «продуктивное мышление» переосмысливается только в плане альтернативы «репродуктивному», то есть основанному на готовых, заимствованных извне программах. Аспект продуктивного мышления означает только «принятие самостоятельных решений на основе собственной внутренней информации».

Продуктивное мышление — основное свойство креативной личности. А поскольку новая продукция рефлексирована сознанием личности в вербальной форме, это означает обязательное наличие в сознании субъекта систем искусства, в параметрах которых формулируются вербальные конструкции нового решения. Принцип изоморфности предполагает, что сознание должно иметь изоморфную рефлексию систем искусств. Только тогда сознание получит декодированное решение в вербальном формате. Такое системное взаимодействие мышления с вербальными структурами в принципе является вариантом межмодального переноса имплицитного научения.

Обобщая вышеизложенное, формулируем: «Креативность личности возможна в том и только в том случае, если мышление субъекта организовано по принципу оперирования элементами и системами искусства». Отсюда уровень и сложность задач, решаемых мышлением в любой знаково-символической системе, определяется сложностью воспринимаемых систем искусства как в онтогенезе, так и в филогенезе.

Таким образом, психология высших достижений личности (акме) в области социального развития индивида, чья профессиональная деятельность предусматривает обязанность принятия самостоятельных решений на основе внутренней информации, включает в себя положение о наличии в феноменологии акме обязательного и неустраняемого фактора – практической деятельности в каком-либо виде искусства. При этом наличие и действие самой конструктивной функции искусства с позиций философии – условие априорной закономерности процесса мышления; с позиций психологии – создание конструкции, матрицы, схемы любого понятия, суждения, умозаключения; с позиций информатики – кодирование полученной при перцепции информации для подсознания и декодирование при передаче принятых решений в рефлексию сознания.

Концепция достижения акме только в том случае, если психика личности обладает механизмом внутреннего оперирования системами и элементами искусства, однозначно относится к профессиональной деятельности. Необходимо в дальнейшем классифицировать и проанализировать как иные виды акме креативных личностей, так и результативность жизнедеятельности индивидов с преобладанием репродуктивного мышления (именно с преобладанием, начальная креативность – свойство любого интеллекта). Например, максимальная воля, мотивация, скорость реакции, высокая работоспособность дают возможность получения высокого результата по чужим командам, сторонним алгоритмам, репродуктивным программам. Но будет ли это акме?

Инновационная технология создания массовой креативности на основе изучения музыки апробирована в педагогической практике и подтверждена Постановлениями РИ РАО и ИП РАН [2, с. 35-57, с. 73]. Можно предположить, что принятие научным сообществом вышеизложенной концепции откроет перспективы дальнейших плановых лабораторных и статистических научных исследований. Разработка данной теории в качестве специальной (креативной) психологии личности будет способствовать социальному и профессиональному развитию личности и самоопределению молодежи. В свою очередь, результаты научных исследований, воспринятые на политическом уровне и взятые на вооружение в практику системы российского образования, повысят общенациональный уровень креа-

тивности, рационализируют государственную систему управления и принятия решений, существенно поднимут производительность труда во всех сферах жизнедеятельности России.

Библиографический список

1. Бодалев А.А., Рудкевич Л. А. Как становятся великими или выдающимися? М.: Издательство Института психотерапии. 2003. 288 с.
2. Кушнир М.Б. Системная теория мышления. Издательские решения, 2017. 114 с.
3. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Из-во «Педагогика», 1973. 423 с.
4. Пономарев Я.А. Развитие типов психологического знания. С.445-457, «Современные исследования интеллекта и творчества» // под редакцией А.Л. Журавлева, Д.В. Ушакова, М.А. Холодной. М.: «Институт психологии РАН», 2015. 608 с.
5. Анохин П.К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. М.: «Медицина», 1968. 546 с.
6. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. М.: «Смысл» «PerSe», 2000. 679 с.
7. Дункер К. Психология продуктивного мышления // Психология мышления. М.:1965. С. 33-131.

УДК 371.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ — ВЫПУСКНИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Латышев Олег Юрьевич,

академик ISA, МАС, МАЕ, МАПН и МОО АД ЮТК,
член-корр. МАПН, профессор РАЕ, п.д.н., к.филол.н.,
Президент Международной Мариинской Академии им. М. Д. Шаповаленко,
Москва, Россия,
Papa888@list.ru

Определены пути социально-психологической адаптации студентов — выпускников школ-интернатов для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, детских домов и иных учреждений государственной поддержки детства на основе внедрения когнитивно-синергетического подхода в образовании. Гипотеза исследования: повышение качества социально-психологической адаптации выпускников школ-интернатов произойдет при введении когнитивно-синергетического подхода в образовательный процесс принявшего их на обучение вуза. Участниками исследования являются 46 студентов вузов Российской Федерации — юношей и девушек в возрасте от 17 до 23 лет, выпускников учреждений господдержки детства. Для организации нашей работы мы остановились на использовании продуктивных и репродуктивных методов исследовательской работы. Ключевая роль в проведении исследования принадлежит методам анализа и синтеза, сравнительно-сопоставительному методу, методу наблюдения и эксперимента. Поскольку наша работа будет продолжаться в избранном направлении еще на протяжении достаточно долгого времени, мы уверены в том, что нам предстоит существенно расширить спектр используемых методов, методик, путей освоения исследовательского материала и продуктивных подходов к формированию результатов работы на завершающей стадии. Основным промежуточным результатом следует назвать усиление эффективности социально-адаптационного процесса в стенах вузов. Результаты исследования предназначаются для трансляции в родственных и других учреждениях — как на территории Российской Федерации, так и за рубежом. Точкой их приложения в данном случае выбрана дисциплина «Лингвистическое краеведение» как наиболее соответствующая, на наш взгляд, почва для создания предпосылок формирования коммуникативной культуры студентов, не останавливаясь собственно на процессе общения между студентами, но и охватывая колли-

зии установления атмосферы взаимопонимания между студентами и преподавателями.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация; когнитивная лингвосинергетика; когнитивно-синергетический подход в образовании; студент, преподаватель, вуз, школа-интернат.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF STUDENTS — GRADUATES OF RESIDENTIAL INSTITUTIONS

Latyshev O. Yu.,
International Mariinskaya Academy named after M.D. Shapovalenko
Moscow, Russia,
papa888@list.ru

The purpose of the study is to determine the ways of social and psychological adaptation of students — graduates of boarding schools for orphans and children left without parental care, orphanages and other institutions of state support for childhood, by introducing a cognitive-synergetic approach in education. Research hypothesis: improving the quality of socio-psychological adaptation of graduates from boarding schools will occur when a cognitive-synergetic approach is introduced into the educational process of the institution that accepted them for training. The participants of the study are 46 students of Russian universities — boys and girls aged 17 to 23, graduates of state support institutions of childhood. To organize our work, we focused on the use of productive and reproductive methods of research work. A key role in the study belongs to the methods of analysis and synthesis, the comparative-comparative method, the method of observation and experiment. Since our work will continue in the chosen direction for quite a long time, we are sure that we will have to significantly expand the range of methods, methods, ways of mastering the research material and productive approaches to the formation of the results of work at the final stage. The main intermediate result should be called strengthening the effectiveness of the social adaptation process within the walls of higher education institutions. The results of the study are intended for broadcasting in relatives and other institutions — both on the territory of the Russian Federation and abroad. The point of their application in this case was chosen the discipline "Linguistic Local Studies" as the most appropriate, in our opinion, the ground for creating the prerequisites for the formation of the communicative culture of students, not stopping actually in the process of communication between students, but also embracing conflicts of establishing an atmosphere of mutual understanding between students and teachers.

Keywords: socio-psychological adaptation; cognitive linguosynergetics; cognitive-synergetic approach in education; student, teacher, university, boarding school.

Нам представляется возможным определить пути социально-психологической адаптации студентов — выпускников школ-интернатов для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, детских домов и иных учреждений государственной поддержки детства на основе внедрения когнитивно-синергетического подхода в образовании. Проанализированная нами отечественная и зарубежная литература по данному вопросу убеждает в том, как много еще предстоит сделать для достижения планируемых здесь результатов. Так, принимая во внимание адаптивные способности студента в современном мире, мы соотносим их с ключевыми компетенциями, которые будут весьма полезны каждому в контексте устойчивого развития общества, о чем ярко свидетельствуют С. Dumitrescu, L. Drăghicescu, R. L. Olteanu и А.-М. Suduc [1, с. 1101]. Совершенно очевидно, что такие компетенции не возникнут у студентов произвольно, это потребует безупречной организации образовательного процесса вуза и соответствующих высококвалифицированных управленческих решений, свидетельство чему можно найти в работах D. A. M. Guerrero и I. De los Ríos [2, с. 1297].

Получение качественного высшего образования выпускниками детских домов и другими студентами не будет ограничиваться парадигмой их личностных успехов. Но также станет залогом поступательного устойчивого развития общества, в котором им предстоит жить и развиваться, свидетельствует А. R. Kankovskaya [3, с. 449]. Образовательный процесс вуза приобретет весомый потенциал за счет внедрения проектов, ориентированных на социально-психологическую адаптацию студентов — выпускников интернатных учре-

ждений: укреплению потенциала развивающихся проектов отдают должное S. S. Merino и Carmenado Ignacio de los Ríos [4, с. 960]. Если студент, нуждающийся в адаптации даже на уровне обучения в вузе, будет видеть в преподавателе не ментора, а партнера. Возможны значительно более весомые результаты как образовательного характера, так и собственно их социализации, указания на что прямо или косвенно можно найти у таких ученых, как N. H. Mohamad, P. Kesavan, A. R. A. Razzaq, A. Hamzah и Z. Khalifah [5, с. 1845].

Уделяя внимание вопросу устойчивого развития общества, K. Rafika, K. Rym, S. B. Souad и L. Youcef указывают на немыслимость реализации данного процесса в отсутствии ответственного отношения общественности, в частности, студенчества, к данному вопросу [6, с. 151], без чего сомнителен успех социально-психологической адаптации. В то же время, она может и должна рассматриваться в числе весомых ипостасей в процессе оценки портфеля компетенций вуза, равно как и научно-исследовательского центра регионального развития, на что указывают V. Salminen, J. I. Kantola и H. Vanharanta [7, с. 701]. В процессе развития международных образовательных систем компетенции на основе управления проектами, чему уделяют достаточное внимание С.-А. Schumann, H. Gerischer, C. Tittmann, H. Orth, F. Xiao, B. Schwarz и М.-А. Schumann, делается акцент на благоприятное социальное самочувствие каждой категории взаимодействующих участников, включая, безусловно, и студенческую аудиторию [8, с. 192].

Университету, в котором учатся выпускники учреждений государственной поддержки детства, нельзя останавливаться на уровне деклараций, ибо существует прямая зависимость успешности проектов от качества и стабильности их финансирования, подчеркивают I. Zasada, M. Reutter, A. Piorr, M. Lefebvre и S. Gomez у Paloma [9, с. 178]. По мнению Е. Д. Арабской, социализация студентов является одним из важных слагаемых научного механизма инновационного развития университета [10, с. 139]. Е. А. Байер считает, что студенты – выпускники интернатных учреждений – не могут и не должны быть обойдены вниманием организаторов университетских программ академической мобильности [11, с. 189]. По убеждению В. Н. Ильина, такие студенты в равной мере пригодны для участия в программах академической мобильности – как в виртуальном, так и в реальном их этапе [12]. В свою очередь, Л. Н. Макарова высказывается в пользу глобального характера социализации студентов, с том числе – и являющихся выпускниками интернатных учреждений, также возлагая определенные надежды на их участие в подобных университетских программах [13, с. 176].

Важным вопросом при этом видится языковая социализация, имеющая в качестве одного из проявлений применить и развить свои коммуникативные навыки в чужой языковой среде. Понимание особенностей языка, носителями которого они являются, а также его диалектных вариаций, способствует накоплению готовности более гибкого и вариативного реагирования на проявления особенностей встречных речевых потоков, несомых другими студентами, обучающимися с выпускниками интернатных учреждений на одном курсе и в одной и той же группе. С точки зрения Л. П. Чайкиной, «лингвистическое краеведение приходит в неожиданно тесное соприкосновение с науками социальными, что выражается, например, в его способности повлиять на судьбу социализации выпускников интернатных учреждений, позволив им органично войти в новые условия социального взаимодействия в условиях студенческой среды» [14, с. 10].

Прямую зависимость между участием в программах академической мобильности и успехом последующей экономической социализации студентов усматривает В. К. Терзиев [15; 16; 17].

Приведенный обзор литературы по теме исследования способен продемонстрировать заинтересованное отношение исследователей различных стран в поднятой здесь теме. Однако, вместе с тем, следует признать, что ее полное раскрытие – предмет предстоящей нам длительной многоплановой опытно-экспериментальной и научно-исследовательской работы.

Нами отмечено, что более студенты значительно более глубоко и доверительно вос-

принимают речь преподавателя, руководствующегося в своем изложении реалиями социосинергетического мира, принимающего во внимание эвристический характер синергетического подхода, когда следует проанализировать социальную динамику и выявить, какого уровня и характера параметры порядка управляют эволюционными процессами. Однако следует учитывать, что и самой социальной синергетике еще предстоит пройти значительный путь развития, чтобы каждый управляющий фактор был соподчинен эмоциональным, чувственным, религиозным и другим факторам, в данный момент не принимаемым в должной мере в социосинергетических построениях. И если сегодня синергетика воспринимается как свежая струя революционного переустройства, то, возможно, в какой-то момент придется набраться мужества и признать, что на определенном этапе своего развития синергетика все же не может отвечать всем возлагаемым на нее надеждам как на универсальное средство разрешения социальных проблем. Более того, не исключено, что в привычном для нас понимании синергетика никогда не сможет отвечать этим ожиданием, и ей также предстоит взаимодействие с рядом наук, прежде чем она сможет удовлетворить всех и вся на пути своего развития.

Мы осознаем, что предпринятое нами прикосновение к теме данной статьи обнажает несколько проблем, сосуществующих в состоянии противоречивого единства. И предстоит еще не раз давать соответствующую оценку различным предметам и явлениям данной сферы. Однако уже сейчас мы могли бы предложить Вашему вниманию несколько выводов, следующих, на наш взгляд, из выше сказанного:

1. Выпускник интернатного учреждения, ставший студентом вуза и пришедший к читать ему лекции преподаватель едва ли не в равной мере испытывают речевые затруднения, в конечном итоге приводящие к возникновению проблем сферы коммуникативной культуры. И, как следствие, еще и сферы социализации каждой стороны в микросоциуме вуза. Несмотря на то, что причиной первого рода проблем является носимый выпускником диалект, а второго – непонимание арготизированного студенческого сленга преподавателем, ни то, ни другое не способствует формированию у них навыков вербальной коммуникации.

2. Когнитивно-синергетическая парадигма лингвистического краеведения позволяет на новом уровне подойти к решению выше указанных проблем, ранее считавшихся практически неразрешимыми в диалектическом исполнении. В том числе – и социальная сторона поднятого здесь вопроса. Именно она и представляет здесь для нас наибольший интерес. В то же время, мы понимаем, что полный отказ от диалектического подхода неправомерен. И должен существовать диалектико-синергетический баланс в подходе к решению проблем формирования коммуникативной культуры представителей различных поколений как диалога культур. Носителями которых на переломе эпох являются жители разных, хотя и преемственных в хронологическом и иных отношениях стран — Советского Союза и Российской Федерации.

3. Само по себе лингвистическое краеведение не способно охватить в своей сути решение вопроса понимания преподавателями вуза студенческого сленга, формируемого не столько с позиций бытующего в регионе диалекта, сколько черпаемого студентами при участии в процессе развития субкультуры, предлагаемой виртуальным миром общения студентов. Однако, способствуя первоначально и непосредственно формированию у обеих сторон коммуникативной культуры в рамках вербальной коммуникации, и создавая условия для возникновения дружественных условий общения между представителями различных поколений, лингвистическое краеведение делает тотальное употребление сленга студентами в целях арготизации их речи нецелесообразным. Это увеличивает шансы роста взаимопонимания между студентами и их преподавателями — как на смысловом, так и собственно на этическом уровне. Чем в достаточной полноте и качестве достигается цель обращения к когнитивно-синергетической парадигматике лингвистического краеведения.

4. Общение между студентами и преподавателями, начавшее обретать основы

взаимопонимания, может быть закреплено дальнейшим использованием экстралингвистической природы когнитивно-синергетического подхода к разрешению поднятых здесь проблем. Это не представляется столь уж затруднительным хотя бы уже в силу того, что формирование мышления нынешнего студенчества изначально происходило в пору превалирования синергетики над диалектикой, терпящей фиаско на фоне современно разработанного тонкого синергетического инструментария при всем изначальном соположении диалектического и синергетического начал.

Библиографический список

1. Dumitrescu C., Drăghicescu L., Olteanu R. L., Suduc A.-M. Key Competences for Sustainable Development Aspects Related with SUSTAIN Project Activity. *Procedia — Social and Behavioral Sciences* 141 (2014) 1101-1105.
2. Guerrero, D. A.M, De los Ríos, I. Learning model and competences certification in the project management scope: An empirical application in a sustainable development context. *Procedia — Social and Behavioral Sciences* 46 (2012) 1297-1305.
3. Kankovskaya A. R. Higher Education for Sustainable Development: Challenges in Russia. *Procedia CIRP* 48 (2016) 449-453.
4. Merino S. S., Carmenado Ignacio de los Ríos. Capacity building in development projects. *Procedia — Social and Behavioral Sciences* 46 (2012) 960-967.
5. Mohamad N. H., Kesavan P., Razzaq A. R. A., Hamzah A., Khalifah Z. Capacity building: Enabling learning in rural community through partnership. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 93 (2013) 1845-1849.
6. Rafika K., Rym K., Souad S. B., Youcef L. A public actor awareness for sustainable development. *Procedia — Social and Behavioral Sciences* 216 (2016) 151-162.
7. Salminen V., Kantola J. I., Vanharanta H. Competence portfolio assessment of research and development center for regional development. *Procedia Manufacturing* 3 (2015) 701-708.
8. Schumann C.-A., Gerischer H., Tittmann C., Orth H., Xiao F., Schwarz B., Schumann M.-A. Development of International Educational Systems by Competence Networking based on Project Management. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 119 (2014) 192-201.
9. Zasada I., Reutter M., Piorr A., Lefebvre M., Gomez y Paloma S. Between capital investments and capacity building Development and application of a conceptual framework towards a place-based rural development policy. *Land Use Policy* 46 (2015) 178–188.
10. Терзиев В. К., Арабска Е. Д., Латышев О. Ю., Научный механизм решения проблем инновационного развития университетов посредством экономической социализации студентов // Технологии XXI века: проблемы и перспективы развития. Сборник материалов Международная научно-практической конференции. Кемерово: Центр научного развития «Большая книга», 2017. С. 139-147.
11. Байер Е.А., Ильин В.Н., Латышев О.Ю. Глобальная социализация студентов и ученых в рамках академической мобильности // Международный школьный научный вестник. 2017. № 2. С. 189-193. URL: <https://school-herald.ru/ru/article/view?id=214> https://www.researchgate.net/publication/316582372_GLOBALNAA_SOCIALIZACIA_STUDENTOV_I_UCENYH_V_RAMKAN_AKADEMICESKOJ_MOBILNOSTI
12. Ильин В. Н., Макарова Л. Н., Подкопаева В. А., Латышев О. Ю., Байер Е. А., Виртуальная и реальная академическая мобильность в социализации учащихся, студентов и ученых // Материалы Международной научно-практической конференции «#EDCRUNCH Ural: Новые образовательные технологии в вузе 2017». Екатеринбург: Уральский Федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина.
13. Латышев О.Ю., Чайкина Л.П. Литературное и лингвистическое краеведение в социализации учащихся, студентов и ученых / Germany, Saarbrücken: Изд-во «LAP Lambert Academic publishing», 2015. 223с.

https://www.academia.edu/15639434/Литературное_и_лингвистическое_краеведение_в_социализации_учащихся_студентов_и_ученых

14. Латышев О.Ю., Ильин В.Н., Макарова Л.Н. Академическая мобильность как признак глобальной социализации студентов // Международный школьный научный вестник. 2017. № 2. С. 176-177. URL: <https://school-herald.ru/ru/article/view?id=209>
https://www.researchgate.net/publication/316582642_AKADEMICESKAA_MOBILNOST_KA_K_PRIZNAK_GLOBALNOJ_SOCIALIZACII_STUDENTOV

15. Latyshev O. Yu., Terziev V. K., Arabska E. D. Economic socialization of students in contemporary world // Материалы международного научного форума «Образование и предпринимательство в Сибири: направления взаимодействия и развитие регионов», посвященного 50-летию Новосибирского государственного университета экономики и управления «НИНХ». Новосибирск, 2017.

16. Latyshev O. Yu., Terziev V. K., Arabska E. D. Economics of knowledge as a factor of socialization of students of the university // Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Российская экономика знаний: вклад региональных исследователей». Кемерово, 2017.

17. Terziev V. K., Arabska E. D., Latyshev O. Yu., Scientific mechanism for solving problems of innovative development of universities through the economic socialization of students // International journal of applied and fundamental research (ISSN 1996-3955), Germany.

УДК 340.12

МЕДИАЦИЯ КАК ГУМАНИТАРНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В УРЕГУЛИРОВАНИИ КОНФЛИКТОВ

Леонов Николай Ильич,

доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой социальной психологии и конфликтологии
Удмуртский государственный университет,
Ижевск, Россия,
nileonov@mail.ru

Рассматривается проблема урегулирования конфликтов в современной России. Одним из направлений ее решения предполагается создание гуманитарных технологий с научным подтверждением их эффективности и гарантией безопасности при использовании. В качестве одной из форм современных гуманитарных технологий преодоления напряженности и снижения уровня конфликтности автором рассматривается медиация. Медиация — это способ урегулирования конфликта с участием независимого посредника (медиатора). В статье актуализируется проблема подготовки медиаторов и научной обоснованности концептуальной модели при их подготовке. Предлагается компетентностная модель, где основное внимание уделяется формированию конфликтологической компетентности. Раскрывается авторское понятие «конфликтологической компетентности» и соотношение его с «конфликтной компетентностью». Отмечается и раскрывается здоровьесберегающий эффект медиации в образовании.

Ключевые слова: гуманитарные технологии, конфликт, медиация, медиатор, конфликтологическая компетентность.

MEDIATION AS HUMANITARIAN TECHNOLOGY IN SETTLEMENT OF THE CONFLICTS

Leonov N.I.,
Udmurt State University,
Izhevsk, Russia,
nileonov@mail.ru

The author of article considers a problem of settlement of the conflicts in modern Russia. One of the directions of her decision supposes creation of humanitarian technologies with scientific confirmation of their efficiency and a security guarantee when using. As one of forms of modern humanitarian technologies of overcoming tension and decrease in level of conflictness by the author mediation is considered. Mediation is a way of settlement of the conflict with participation of the independent intermediary (mediator). In article the problem of preparation of mediators and scientific validity of conceptual model is stat-icized by their preparation. The competence-based model where the main attention is paid to formation of konfliktologicheskyy kompetence is offered. The author's concept of "konfliktologicheskyy kompetence" and his ratio with "conflict competence" reveals. The health saving effect of mediation in education is noted and reveals.

Keywords: humanitarian technologies, conflict, mediation, mediator, konfliktologicheskyy compe-tence.

Деструктивные варианты развития конфликтов разных масштабов выступают сего-дня основной угрозой безопасности России. В современных условиях деструктивные кон-фликты могут являться основным фактором, разрушающим Российскую Федерацию; фак-тором, который существенно замедляет возрождение общества и государства. Конфликт выступает неотъемлемой частью человеческого существования и, следовательно, мы определяем его как особую форму взаимодействия и в рамках современной конфликтоло-гической парадигмы. Конфликт это форма проявления противоречия, не разрешенного в прошлом или разрешаемого в настоящем, возникающего в ситуации непосредственного взаимодействия субъекта и обусловленного противоположно выбранными целями, обра-зами конфликтной ситуации, представлениями, осознаваемыми или неосознаваемыми участниками ситуации действиями, направленными на разрешение или снятие данного противоречия (Н.И. Леонов, 2013). Незавершенные ситуации как прошлого, так и некон-структивное разрешение ситуаций в настоящем, определяют множество конфликтов на всех уровнях его проявления: от международных, до межличностных. Масштаб проблемы приобрел такой характер, что в 2010 г. издан Федеральный закон Российской Федерации от 27 июля 2010 г. № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)». Медиация способ урегулирования споров при содействии медиатора на основе добровольного согласия сторон в целях достижения ими взаимоприемлемого решения. Медиация альтернативна любому директивному спосо-бу разрешения споров, когда спорящие стороны лишены возможности влиять на исход спора, а полномочия на принятие решений по спору делегированы третьему лицу.

В связи с этим актуализируется проблема подготовки медиаторов. Медиатор незави-симое лицо либо независимые лица, привлекаемые сторонами в качестве посредников в урегулировании спора для содействия в выработке сторонами решения по существу спора. Общемировая статистика показывает, что 80-90% случаев применения процедуры меди-ации завершается достижением медиативного соглашения, а более 85% медиативных со-глашений исполняются сторонами добровольно. Со вступлением в силу с 1 января 2011 г. Федерального закона «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» возрастает роль медиаторов как посредников в разре-шении конфликтных ситуаций на досудебной стадии и повышается уровень требований к их профессиональной подготовке. В настоящее время идет процесс институционализации, становления института медиации и форм повышения конфликтологической компетентно-сти субъектов конфликта: от участников первого ранга, до их посредников. Созданный по Приказу №93 Министерства образования и науки Российской Федерации от 18 февраля 2013 г. ФГБУ «Федеральный институт медиации» смог в значительной мере интегриро-вать накопленный эмпирический опыт медиации в разных странах и начал разработку ее теоретических и практических аспектов. «Этап эмпирического утверждения права «быть» для медиации уже пройден, отмечает Ц.А. Шамликашвили. Сегодня необходимо решение вопросов, связанных с качеством медиативных услуг, их широкой практикой и воспроиз-водимостью результатов, наличием разработанных теоретических и практических аспек-

тов метода, позволяющих медиации развиваться и более эффективно включаться в социальные процессы (Ц.А. Шамликашвили, С. Харитонов, 2017). В России реализуются программы подготовки медиаторов в Санкт-Петербурге, бакалавров и магистров по конфликтологии в ряде вузов страны.

Обращение к психологическому посредничеству в разрешении конфликтов произошло под определенным влиянием западного опыта, где разнообразные формы посреднической деятельности, институционально оформленные, существуют уже много десятилетий. В России необходима разработка программ и концептуальных моделей подготовки специалистов в этой области с учетом российского менталитета. В г. Ижевске осуществляется подготовка медиаторов в рамках функционирования Международного Института Мира, Конфликта и Медиации (МИМКиМ). На данный момент разработана и научно обоснована программа формирования конфликтологической компетентности медиатора, которая реализуется в образовательном процессе института.

Выяснение профессионального статуса медиатора предполагает, как мы считаем, компетентностную модель его деятельности, где основное внимание уделяется формированию конфликтологической компетентности. Необходимо отметить, что «конфликтологическая компетентность» является сложным интегральным образованием. Мы исходим из предположения, что данная компетентность представляет собой вид коммуникативной компетентности и обладает ее существенными качественными признаками: сложностью структурной организации, имеющей интегральный характер; связанность со структурой процесса коммуникации и его эффективностью; динамичность структурных компонентов; возможность их совершенствования. Конфликтологическая компетентность не является синонимичным понятием конфликтной компетентности, она может включать ее, но и иметь свое своеобразие (профессионально-важные качества). Конфликтная компетентность это системное, многокомпонентное образование взаимосвязанных между собой когнитивных, мотивационных, эмоционально-регулятивных и поведенческих характеристик, определяющих целесообразное взаимодействие личности в конфликтной ситуации. Следовательно, формирование конфликтной компетентности является сегодня предметом научной рефлексии и практической задачей программ подготовки специалистов всех направлений деятельности.

В России мы встречаемся с многообразием точек зрения по поводу того, какими знаниями, умениями, навыками и качествами должен обладать медиатор. В основе нашей работы при подготовке медиаторов лежит идея структурно-динамической модели конфликтологической компетентности. Конфликтологическая компетентность медиатора это системное, многокомпонентное образование профессионально-важных, социально-психологических, операциональных и поведенческих особенностей медиатора, способствующих конструктивному разрешению конфликтов между субъектами конфликтного взаимодействия.

Медиация, как одна из форм гуманитарных технологий, обладает своей уникальной ресурсностью. Мы рассматриваем ее как одну из форм здоровьесберегающих технологий. Школьные службы примирения (далее — ШСП), создающиеся по Указу Президента РФ от 1 июня 2012 г. N 761 "О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы", помогают разрешать конфликты, возникающие внутри школы, с привлечением учеников, которые выступают в качестве посредников, ведущих примирительных встреч. Школьная служба примирения, школьная медиация способ здоровьесберегающего преодоления конфликтных ситуаций, способствующий развитию ребенка. Термин «здоровье» в представлении большинства людей связан с медициной и ассоциируется, в первую очередь, с физическим здоровьем. Однако в структуру общего здоровья современное образование включает и здоровье психологическое. Всемирная организация здравоохранения проводит периодический мониторинг аспектов поведения школьников, влияющих на их здоровье. Один из разделов посвящен конфликтам в школах. По данным за 2010 год, регулярному насилию в наших школах подвергаются 21 % девочек и 22 % мальчиков в

возрасте 11 лет; 20 % девочек и 19 % мальчиков в возрасте 13 лет; 12 % девочек и 13 % мальчиков в возрасте 15 лет. Сами регулярно обижают других 20–24 % российских школьников и 10–14 % школьниц. Результаты исследования показали, что для подростков понятие конфликт в своем ядре имеет выраженное агрессивное значение, но на периферии понятия есть, хотя и немногочисленные, представления о позитивном потенциале конфликта как о примирении, развитии отношений. Это немногочисленная группа, всего 5 %, соотносят конфликт с переговорами, примирением, сохранением отношений. Зона позитивного представления о конфликте является периферической. Именно периферическая зона обеспечивает адаптивность представлений требованиям изменяющейся реальности. Это зона потенциальных изменений. Наличие такой зоны позитивного представления о конфликте позволяет развивать конструктивное поведение в конфликте у подростка (М.М. Главатских, Д.Е. Львов, 2014)

Предполагается, что по окончании обучения представление учеников-посредников о конфликте будет отражать позитивный потенциал конфликта, так как, пройдя обучение, они будут лучше ориентироваться в социальных отношениях, выбирать конструктивные способы поведения и разрешения конфликтных ситуаций.

Библиографический список

1. Главатских М.М. Изменение смысловых образований школьников в процессе обучения их конструктивным способам разрешения конфликта // Главатских М.М., Львов Д.Е. / *Фундаментальные исследования*. 2014. №12. С.392-396.
2. Леонов Н.И. Конфликты и конфликтное поведение. Методы изучения. Учебное пособие. СПб.: Питер, 2005. 240 с:
3. Леонов Н.И. Модель компетентного подхода в медиации // Леонов Н.И. Медиация как область научных исследований Медиация: теория, практика, перспективы развития. Сб. материалов научно-практической конференции (13-14 апреля 2017 г., Москва) / Отв. ред. О.П. Вечерина. М.: ФГБУ «ФИМ», 2017. С. 90-95
4. Леонов Н.И. Здоровьесберегающие эффекты медиации в образовательном пространстве // Леонов Н.И., Казарина Н.Г. Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сборник статей Международной научно-практической конференции. В 8 ч. Ч. 3. М.: ФГБОУ ВО «МГУДТ», 2016. С.85-92
5. Шамликашвили Ц.А. Медиация как область научных исследований // Шамликашвили Ц.А., Харитонов С. Медиация: теория, практика, перспективы развития. Сб. материалов научно-практической конференции (13-14 апреля 2017 г., Москва) / Отв. ред. О.П. Вечерина. М.: ФГБУ «ФИМ», 2017. С.167-170.

УДК 159.9.072

ОПОСРЕДУЮЩАЯ РОЛЬ ДОВЕРИЯ К СЕБЕ В СОВЛАДАЮЩЕМ ПОВЕДЕНИИ ПОДРОСТКОВ СО СТАТУСОМ ЖЕРТВЫ

Леонова Ирина Юрьевна,

старший преподаватель,

кафедра социальной психологии и конфликтологии,

Удмуртский государственный университет,

Ижевск, Россия,

E-mail: iuleonova@mail.ru

В статье представлены результаты исследования, которые доказывают, что доверие к себе является ресурсом совладания с трудными жизненными ситуациями в подростковом возрасте. Выбор жертвы обусловлен ее специфическими качествами. Уровень доверия к себе связан с субъективно воспринимаемыми собственными возможностями поступать определенным способом. Низкий уровень доверия к себе является одной из внутренних причин проявления установки на

поведение жертвы. Подростки со статусом жертвы склонны использовать непродуктивный стиль копинга.

Ключевые слова: доверие к себе, жертва, ролевая виктимность, социальная роль жертвы, статус жертвы.

MEDIATION ROLE OF SELF-CONFIDENCE IN COPING BEHAVIOR OF ADOLESCENTS WITH VICTIM-STATUS

Leonova I. Y.,
Udmurt state university,
Izhevsk, Russia,
E-mail: iuleonova@mail.ru

The paper presents results of empirical research of self-confidence as a resource of coping with difficult life situations of adolescents. Vicinity is connected with personal traits. Degree of self-confidence is connected with subjectively perceived opportunities of specific actions. Low self-confidence is a one of internal determinant of victim behavior. Adolescents with victim-status tend to use unconstructive style of coping.

Keywords: self-confidence, victim, role victimity, victim as social role, victim status.

Подростковый возраст обычно считают трудным периодом возрастного развития, а наличие проблем — характерной чертой подростков. Подростковый возраст является фактором, повышающим степень виктимной уязвимости подростка. Подросток жертвой еще не стал, но в его личности имеются определенные качества, делающие его при определенных обстоятельствах жертвой. По мнению О.О. Андронниковой, пик виктимности приходится на период 15-16 лет. Различные типы трудных жизненных ситуаций, с которыми сталкивается подросток, могут обладать виктимогенным воздействием и приводить к психологической виктимизации, т. е. развитию под влиянием негативных внешних воздействий психологических особенностей личности, повышающих потенциальную возможность стать жертвой. При этом жертва или «виктим» справедливо считается персонологической характеристикой онтологии дефекта социализации личности, определяющей ее социальное положение [1].

Феномен «жертвы» остается одним из самых противоречивых и многоликих понятий психологической науки. Жертвой считает себя каждый человек, попавший в ту или иную трудную жизненную ситуацию. Представитель позитивной психологии, М. Селигман, рассматривает «жертву» лишь в негативном аспекте. Для него «жертва» — это «выученная беспомощность», пассивная, депрессивная, обреченная на неудачу личность. Он полагает, что «жертва» — это чрезвычайно опасное явление. В.С. Мухина считает, что «жертвой» принято называть человека, который отдает ответственность за себя и контроль за своей жизнью другим людям. М.А. Одинцова предлагает следующее определение: «жертва» — это «личность, наделенная совокупностью эмоциональных, когнитивных, волевых и поведенческих компонентов, имеющих дефензивный характер и способствующих непродуктивному способу решения проблем во взаимодействии» [2, с. 18]. К настоящему времени в рамках отечественной психологии разработано несколько классификаций типичных форм поведения жертвы. Одной из них является классификация типов ролевой виктимности личности М.А. Одинцовой [3]. Она выделяет три типа виктимных межличностных ролей, демонстрирующих неоднородность виктимного поведения: игровую роль жертвы, социальную роль жертвы и позицию жертвы, которые являются основными структурными элементами межличностного ролевого виктимного взаимодействия, развивающегося в разных условиях.

Под ролевой виктимностью понимается предрасположенность индивида в силу неблагоприятных объективных и специфических факторов продуцировать тот или иной тип поведения жертвы, выражающийся в позиции либо статусе жертвы, а также в их динамическом воплощении: социальной или игровой роли жертвы. Ролевая виктимность выступает как особое динамическое сочетание игровых и социальных ролей, в основе которых

лежат рентные установки.

Статус и социальная роль жертвы — это жестко регламентированные положения человека, имеющие характер навязанных. Социальная роль жертвы не выбирается человеком добровольно, а часто предполагает ситуативность, подчеркивая и заостряя определенные индивидуально-характерные черты людей (дефензивность, виктимность, стремление к изоляции и др.). Система социальных ожиданий как бы выталкивает, изгоняет человека в определенную социальную роль, наделяя его ярлыком: «Козла отпущения», «Белой вороны», «Гадкого утенка», «Раба», «Непризнанного гения», «Иванушки-дурачка» и др. Носителю ярлыка приписывается целый ряд недостатков, «дефектов», обуславливающих его восприятие как человека другой породы. Пребывая в социальной, навязанной социум роли, человек поначалу хочет освободиться от тягостного ярлыка, потому что такая роль не приносит выгоды, она неприятна, мучительна для него. И, что характерно, в момент пребывания в социальной роли жертвы, многие ее обладатели не склонны к манипуляции, они действительно тяжело переживают свое положение. Однако закрепившись в модели поведения, такая роль переходит в статус. Приобретая статус, человек уже получает удовольствие от собственных мучений или собственной непризнанности и от внушения вины за случившееся окружающим людям. Статус жертвы повышает его адаптационные ресурсы («Я — мученик, страдалец, значит, я □ хороший!») [2].

Взгляд в психологии на жертву как стиль жизни, программу или некий жизненный сценарий, формируемый в онтогенезе человека, позволяет говорить о способности человека конструировать реальность — интрапсихическую и социальную. Выступая субъектом этой реальности, человек сам ею и управляет. Вопрос: за счет чего и как идет управление этой реальностью? В подростковом возрасте идет процесс формирования субъектных качеств личности: активности, автономности, креативности, самооценности и др. В лонгитюдном исследовании И.И. Ветровой изучалась динамика регуляции поведения в подростковом возрасте (от 14 до 18 лет). Было установлено, что в целом стиль регуляции поведения остается стабильным. Частота обращения к продуктивным и социальным стратегиям совладания с возрастом возрастает [4].

С. Хобфолл отмечает, что активность и специфика совладающего поведения определяются ресурсами. Наиболее ощутимо ресурсы проявляются в ситуациях «вызовов» субъектности. Поскольку навыки совладающего поведения формируются в течение жизни, то и «открытие» ресурсов личностью есть процесс, растянутый во времени. Использование ресурса проявляется, прежде всего, в понимании, осознании субъектом полезного эффекта его использования в трудной жизненной ситуации. Актуализация ресурсов связана с индивидуальными предпочтениями в выборе ресурсов совладания, позитивным опытом их использования в целях совладания, традициями и моделями поведения в тех социальных группах, к которым человек себя причисляет, с которыми идентифицирует, спецификой самой трудной жизненной ситуации.

Установка на поведение жертвы — это социально-приспособительный феномен, который имеет хронический характер и затягивает преодоление любой трудной ситуации. Человеку с установкой жертвы свойственна «пассивно-личностная готовность» к самоизменениям [2]. Чтобы инициировать активность, субъект должен быть для себя точкой отсчета и опоры, а для этого необходимо чувствовать, понимать и ценить себя. Субъект должен быть наделен ценностным отношением к своему «Я», должен принимать себя в расчет, доверять себе. Т.П. Скрипкина определяет доверие к себе как «рефлексивный, субъектный феномен личности, позволяющий человеку занять определенную ценностную позицию по отношению к самому себе, к миру, и исходя из этой позиции, строить собственную жизненную стратегию» [5, с. 139]. Доверие к себе является важным условием активности человека. На эмпирическом уровне доверие к себе проявляется, прежде всего, в том, что человек приписывает себе какие-то качества и верит в истинность этих самодатированных атрибуций. Как отмечает О.В. Голубь, доверие к себе как относительно самостоятельное внутриличностное образование формируется на протяжении всего подросткового возраста.

та. Свою целостность и относительную самостоятельность доверие к себе обретает лишь к концу подросткового периода [6]. Доверие к себе может рассматриваться как ресурс формирования у подростка самостоятельной, аутентичной, подлинно субъектной позиции в жизни [7].

Целью данного эмпирического исследования является установление влияния доверия к себе на копинг-стратегии в подростков со статусом жертвы.

Выборка участников исследования. В исследовании приняли участие подростки 15-16 лет, учащиеся 9-х классов г. Ижевска (N=96): 43 мальчика (медиана 15 лет) и 53 девочки (медиана 15 лет).

Методы эмпирического исследования. Для определения доверия к себе применялась «Методика изучения доверия к себе» Н.Б. Астаниной [7]. Для выявления копинг-стратегий использовалась «Юношеская копинг-шкала» (опросник ACS — Adolescent Coping Scale) Э. Фрайденберг и Р. Льюиса в адаптации Т.Л. Крюковой [8, с. 264-273]. Для определения ролевых типов жертвы применялся опросник «Тип ролевой виктимности» М.А.Одинцовой [9].

Методы анализа данных. Первичные данные обрабатывались с помощью статистической программы Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 23.0). Применялись Н-критерий Краскела-Уоллиса, корреляционный и множественный регрессионный анализ.

Результаты и их обсуждение.

1. Выявлены статистически значимые различия по показателю "социальная роль жертвы" (СрЖ) в выборках с разным уровнем доверия к себе (ДкС) (N=7,877; $p<0,05$). Подростки с низким уровнем доверия к себе более склонны к проявлению социального типа жертвы.

2. Между показателями ДкС и СрЖ выявлена умеренная и высоко статистически значимая отрицательная связь ($r=-0,309$; $p<0,01$). Это свидетельствует о том, что носителями социальной роли жертвы чаще становятся те подростки, которые зависимы в принятии решений от мнения других, с низкой оценкой своих возможностей, отказывающиеся от достижения цели под влиянием внешних обстоятельств, с негативной оценкой себя, склонные к самообвинению и фиксации на негативных эмоциональных переживаниях по поводу своих неудач.

3. Результатом применения множественной регрессии с пошаговым методом включения предикторов ДкС и СрЖ были получены две модели, в которых в качестве независимых переменных выступили копинг-стратегии — несовладание и разрядка.

Для независимой переменной несовладание значение R^2 составляет 0,239 и показывает, что 23,9% ее дисперсии обусловлены влиянием предикторов ДкС и СрЖ ($F=14,631$; $p<0,001$). Стандартные коэффициенты регрессии — являются статистически достоверными, что позволяет интерпретировать относительную степень влияния каждого из предикторов; для переменной ДкС $= -0,328$ ($t= -3,451$; $p=0,001$), а для переменной СрЖ $=0,277$ ($t=2,911$; $p=0,005$).

Для независимой переменной разрядка значение R^2 составляет 0,317 и показывает, что 31,7% ее дисперсии обусловлены влиянием предикторов ДкС и СрЖ ($F=33,750$; $p<0,001$). Стандартные коэффициенты регрессии — являются статистически достоверными, что позволяет интерпретировать относительную степень влияния каждого из предикторов; для переменной ДкС $= -0,240$ ($t= -2,670$; $p=0,009$), а для переменной СрЖ $=0,441$ ($t=4,893$; $p=0,001$).

Выбор старшими подростками копинг-стратегий несовладание и разрядка детерминирован субъектным феноменом личности — доверием к себе и статусом жертвы. Причем низкий уровень ДкС способствует воплощению социальной роли жертвы, а рентабельные установки закрепляются в модели поведения. Такие подростки склонны считать себя неудачниками, остро переживают свою изолированность. Они не уверены в способности изменить свою жизнь и обвиняют других в собственных несчастьях. Низкая оценка своих возможностей и отсутствие уверенности в ценности своего «Я» для других у подростков-

аутсайдеров способствует тому, что в ситуациях преодоления трудностей они склонны использовать непродуктивный стиль. Подростки со статусом жертвы отказываются от каких-либо действий по решению проблемы, часто впадают в болезненные состояния, так как не склонны рассматривать себя в качестве источника своей активности, хотя и такая роль мучительна для них. Ощущая себя особенно пострадавшими и беспомощными, такие подростки начинают получать удовольствие от собственных мучений, а свое самочувствие улучшают за счет вымещения своих неудач на других.

Таким образом, эмпирическим путем мы доказали, что доверие к себе — это то специфическое субъектное качество, низкий уровень которого будет обуславливать выбор «жертвы», как носителя социальной роли, а в высокий уровень доверия к себе будет выступать ресурсом успешной адаптации в социуме.

Библиографический список

1. Руденский Е.В. Деформация Я-концепции как предмет социально-педагогической виктимологии (опыт экспериментального исследования). Новосибирск, 2000. 59 с.
2. Одинцова М.А. Психология жертвы. Сказкотерапия для взрослых. Самара, 2015. 240 с.
3. Одинцова М.А. Многоликость «жертвы», или Немного о великой манипуляции (система работы, диагностика, тренинги). М., 2016. 172 с.
4. Ветрова И.И. Сравнение динамики психологических механизмов регуляции поведения (совладания, психологических защит и контроля поведения) // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Сер.: Педагогика, Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2009. Т. 15, №4. С. 23-32.
5. Скрипкина Т.П. Психология доверия. М., 2000. 264 с.
6. Доверие в социально-психологическом взаимодействии / Под ред. проф. Т.П. Скрипкиной. Ростов н/Д., 2006. 356 с.
7. Астанина Н.Б. Создание и апробация нового личностного опросника «Методика изучения доверия к себе» // Психологическая наука и образование. 2010. № 3. [www/psyedu.ru/ISSN: 2074-5885/].
8. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни. Кострома. 2010. 296 с.
9. Одинцова М.А. Тип поведения жертвы. Диагностика ролевой виктимности. Самара, 2013. 160 с.

УДК 159.923:316.6

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТИЛЕВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЮМОРА С МЕХАНИЗМАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ ЛИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОЙ И ГУМАНИТАРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Летягина Светлана Константиновна,

кандидат социологических наук,

доцент кафедры психологии и прикладной социологии,

СГТУ имени Гагарина Ю.А.,

Саратов, Россия,

let71@mail.ru

Статья посвящена изучению взаимосвязи стилевых особенностей юмора с механизмами психологической защиты личности у студентов технической и гуманитарной направленности. Опираясь на результаты эмпирического исследования, автор статьи приходит к выводу, что студенты-гуманитарии в большей мере склонны прибегать к психологической защите, используя самоиронию. Студенты технического профиля обладают более высоким уровнем психологического

благополучия, значительно чаще шутят, обмениваются доброжелательными «подколами», что помогает им успешно устанавливать межличностные контакты.

Ключевые слова: юмор, чувство юмора, стили юмора, психологическая защита.

INTERRELATION OF STYLE FEATURES OF HUMOR WITH MECHANISMS OF PSYCHOLOGICAL PROTECTION OF THE PERSON IN STUDENTS OF TECHNICAL AND HUMANITARIAN ORIENTATION

Letyagina S.K.,
Saratov State Technical University named after Yuri Gagarin,
Saratov, Russia,
let71@mail.ru

The article is devoted to the study of the relationship between the style features of humor and the mechanisms of psychological protection of the individual in technical and humanitarian students. Based on the results of the empirical study, the author of the article comes to the conclusion that the students of the humanities are more inclined to resort to psychological defense using self-irony. Students of technical profile have a higher level of psychological well-being, are more likely to joke, exchange benevolent "podkoly", which helps them to successfully establish interpersonal contacts.

Keywords: humor, sense of humor, styles of humor, psychological defense.

Существует масса методов преодоления и компенсации последствий стресса, конфликтов, увеличения психологических ресурсов человека в его профессиональной деятельности. Один из подобных методов, которому уделено недостаточно внимания при всеобщем признании его источником силы и энергии в разных экстремальных, житейских и профессиональных ситуациях является юмор. Юмор позволяет спокойно относиться к человеческим особенностям, помогает пережить страх и горе. Благодаря юмору можно воспринимать мир чуть менее серьезно, а это бывает нужным во многих личных и деловых ситуациях.

С. Л. Рубинштейн писал, что суть юмора не в том, чтобы видеть и понимать комическое (смешное, забавное) там, где оно есть, а в том, чтобы воспринимать как комическое то, что претендует быть серьезным [3, с.514]. А. И. Розов полагает, что юмор и сопутствующий ему смех вызываются очень резким отклонением реальных событий от ожидавшихся в данной ситуации при наличии сознания превосходства, безопасности и защищенности от этой ситуации смеющихся [2, с.138].

В словаре-справочнике «Человек — производство — управление» чувство юмора определяется как способность человека придавать воспринимаемому явлению комическую окраску, способность воспринимать чужой юмор и адекватно на него реагировать [4, с.102].

Для психологических исследований в основном свойственны когнитивный и экономический подходы. В русле экономического подхода юмор и остроумие оказываются итогом переустройства психологической энергии, совершающегося в разных психологических областях и почти неуправляемых человеком. Когнитивный подход связывает исследования, в которых остроумие рассматривается с позиций анализа когнитивных схем его восприятия и отображения. В целом в рамках данного подхода юмор оказывается наиболее сознательно контролируемым и активно используемым личностью в ходе приспособления.

Целью нашего исследования явилось изучение взаимосвязи стилевых особенностей юмора с механизмами психологической защиты у студентов технической и гуманитарной направленности.

Была выдвинута гипотеза о том, что существуют различия во взаимосвязи стилевых особенностей юмора с механизмами психологической защиты личности у студентов технической и гуманитарной направленности.

Для достижения поставленной цели применялись следующие психодиагностические

методики: «Опросник стилей юмора» Р. Мартина, методика «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика, Г. Келлермана и Х.Р. Конта.

Эмпирическую базу исследования составили студенты технической и гуманитарной направленности СГТУ им. Гагарина Ю.А. в количестве 150 человек в возрасте от 17 до 21 лет.

Обратимся к анализу полученных результатов, полученных по методике Р. Мартина. Статистически значимые различия между группами студентов гуманитарной и технической направленности выявлены по шкалам «аффилиативный стиль» ($t=7,04$ при $p=0,001$) и «самоподдерживающий стиль» ($t=3,38$ при $p=0,001$). Следовательно, студенты технического профиля значительно чаще шутят, обмениваются доброжелательными «подколами», что помогает им успешно устанавливать межличностные контакты и поддерживать хорошее настроение. По мнению автора методики, аффилиативный стиль юмора больше свойственен людям с высоким уровнем психологического благополучия, самопринятия и принятия других [1, с.150].

У студентов гуманитарной направленности больше выражены показатели по шкале «самоподдерживающий стиль». Можно сделать вывод о том, что студенты-гуманитарии имеют более оптимистичный взгляд на жизнь и способны сохранять чувство юмора перед лицом проблем и жизненных трудностей. По мнению автора методики, данный стиль юмора свойственен людям с высоким уровнем самооценки, открытости к новой деятельности и новым знакомствам, а также укреплению межличностных отношений [1, с.147].

Статистически значимые различия в выраженности механизмов психологической защиты по методике Плутчика Р. выявлены по шкалам «регрессия» ($t=5,02$ при $p=0,001$), «проекция» ($t=7,28$ при $p=0,001$), «отрицание» ($t=3,69$ при $p=0,001$), «рационализация» ($t=6,7$ при $p=0,001$).

Студенты-гуманитарии, в отличие от студентов технической направленности больше склонны к проявлениям обид и упрямства, приписыванию неприемлемых для личности чувств и мыслей другим людям, они стремятся избегать тревоги и фрустрирующих факторов, заменяя решение сложных задач более доступными и используя при этом более простые и привычные поведенческие стереотипы. По мнению автора методики, актуализация механизма защиты «регрессия» свойственна импульсивным личностям со слабым эмоционально-волевым контролем.

Что касается студентов технического профиля, то они более склонны к отрицанию информации, которая тревожит и может привести к конфликту. Психологическая защита реализуется при конфликтах любого рода и характеризуется внешне отчетливым искажением восприятия действительности, создавая логические (псевдоразумные), но благовидные объяснения своим или чужим действиям и переживаниям, вызванных причинами, которые личность не может признать из-за угрозы потери самоуважения.

Далее нами был проведен корреляционный анализ стилей юмора и механизмов психологической защиты по методу r-Пирсона. В группе студентов гуманитарной направленности выявлено шесть статистически значимых взаимосвязей между шкалами: аффилиативный стиль и отрицание ($r=0,36$ при $p=0,001$), самоподдерживающий стиль и гиперкомпенсация ($r= -0,42$ при $p=0,001$), агрессивный стиль и гиперкомпенсация ($r= -0,36$ при $p=0,001$), самоуничижительный стиль и отрицание ($r=0,41$ при $p=0,001$), самоуничижительный стиль и рационализация ($r=0,31$ при $p=0,01$), аффилиативный стиль и рационализация ($r=0,22$ при $p=0,05$).

Можно заключить, что студенты-гуманитарии, отрицая негативные переживания и конфликтные ситуации, чаще прибегают к самоиронии и подшучиванию над собой. В случае глубоких переживаний по поводу своих недостатков они с трудом сохраняют чувство юмора в проблемных ситуациях, и не стараются их компенсировать посредством сарказма и насмешек по отношению к другим. Если же студенты склонны пресекать переживания, вызванные субъективно неприемлемой ситуацией при помощи логических до-

казательств, то они используют юмор против самого себя, с целью снискать расположение значимого окружения.

В группе студентов технической направленности также было выявлено шесть статистически значимых, взаимосвязей между шкалами: самоподдерживающий стиль и замещение ($r=-0,24$ при $p=0,01$), affiliативный стиль и гиперкомпенсация ($r=-0,23$ при $p=0,01$), агрессивный стиль и гиперкомпенсация ($r=-0,37$ при $p=0,001$), самоуничижительный стиль и проекция ($r=0,23$ при $p=0,01$), самоуничижительный стиль и регрессия ($r=0,24$ при $p=0,01$), affiliативный стиль и рационализация ($r=0,22$ при $p=0,05$).

Из полученных результатов видно, что студенты-технари, используя компенсацию как одну из форм защиты от комплекса неполноценности, не склонны прибегать к агрессивным или affiliативным формам юмора по отношению к другим. Скорее наоборот, чем больше они уверены в себе, тем чаще они шутят и подтрунивают над товарищами. Имея склонность к приписыванию другим неприемлемых для личности чувств и мыслей, к избеганию тревоги посредством использования привычных поведенческих паттернов, студенты используют юмор, направленный против себя самих, становясь объектами шуток. Если же они разрешают эмоциональное напряжение, возникшее под влиянием фрустрирующей ситуации, путем вымещения его на других, то юмор перед лицом трудностей и проблем оказывается регулятором эмоций и механизмом совладания со стрессом.

Итак, в заключение можно сказать, что студенты гуманитарной направленности в большей мере склонны к использованию психологических защит, чем студенты технического профиля, которые предпочитают не погружаться в глубокий самоанализ и чаще отрицают тревожащую и конфликтную информацию. Использование юмора как средства психологической защиты тоже имеет особенности применения в изучаемых нами группах. Студенты – гуманитарии более склонны направлять юмор против самих себя, чаще прибегая самоиронии. Студенты-технари обладают более высоким уровнем психологического благополучия, способны шутить и смеяться как над собой, так и над своими товарищами.

Библиографический список

1. Мартин, Р. Психология юмора. СПб: Питер. 2009. 480 с.
2. Розов А.И. Стремление к превосходству как одно из основных влечений // Психологический журнал. 1993. Т. 14. № 6. С. 133-141.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
4. Человек, производство, управление: Психологический словарь-справочник руководителя / Сост. В. П. Сочивко, А. А. Крылов, В. В. Громковский, Ю. В. Дундуков и др.: Под ред. А. А. Крылова и В. П. Савченко. Л.: Лениздат, 1982. 174 с.

УДК 159.923

К ПРОБЛЕМЕ ЛИЧНОСТИ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Мазилев Владимир Александрович,

доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой общей и социальной психологии,
Ярославский государственный педагогический университет,
Ярославль, Россия,
v.mazilov@yspu.org

В статье прослежены специфика понятия «личность» и ее место в понятийной структуре общей психологии. Статья посвящена анализу понятия «личность» в практической психологии. Дается сопоставительная характеристика практико-ориентированной психологии и психологии академической, выявляются основные различия в подходах к исследованию личности в практической и академической психологиях. В статье выделены основные характеристики трактовки личности в практической психологии. Теории личности в научной психологии не шли в «русле акаде-

мической психологии». Для теорий личности в практико-ориентированной психологии это справедливо в превосходной степени. Таким образом, появляется перспектива рассматривать теории личности как мост, соединяющий академическую и практическую психологию. Создается основа для содержательного контакта между такими направлениями как практико-ориентированная и академическая психологии.

Ключевые слова: личность, психология, психология академическая, психология практическая

TO THE PROBLEM OF THE PERSON IN PRACTICAL PSYCHOLOGY

Mazilov V. A.,
Yaroslavl States University,
v.mazilov@yspu.org

The article traces the specificity of the concept of "personality" and its place in the conceptual structure of general psychology. The article is devoted to the analysis of the concept of "personality" in practical psychology. Comparative characteristics of the practice-oriented psychology and psychology of the academic are given, the main differences in approaches to the study of personality in practical and academic psychology are revealed. The article highlights the main characteristics of the interpretation of personality in practical psychology. Theories of personality in scientific psychology did not go along the lines of academic psychology. For theories of personality in practice-oriented psychology, this is true to an excellent degree. Thus, there appears a perspective to view personality theories as a bridge connecting academic and practical psychology. A foundation is created for meaningful contact between such areas as practical-oriented and academic psychology.

Keywords: personality, psychology, academic psychology, practical psychology

В настоящее время в России наблюдается расцвет практической психологии, которая находит все большее применение в самых разных сферах жизни социума. Это не может не радовать. Вместе с тем необходимо отметить, что методологическая проработка понятий в области практико-ориентированной психологии несколько отстает от психологии академической. Данная статья посвящена попытке анализа понятия «личность» в практической психологии.

К. Холл и Г. Линдсей отмечают, что современные теории личности в психологии имеют четыре наиболее существенных источника влияний: клинические наблюдения; гештальтистская традиция, акцентирующая внимание на целостном поведении; экспериментальная психология и теория научения, послужившая стимулом к тщательному контролируемому эмпирическому исследованию; психометрическая традиция с ее направленностью на измерение и изучение индивидуальных различий [1, с. 19].

Как и в других областях психологии, в психологии личности не сложилось общепринятого подхода к содержанию самого понятия личности. Г. Олпорт выделил около пятидесяти различных определений. В. Д. Шадриков отмечает, что в исследовании мира внутренней жизни человека было показано, что таких определений может быть сколько угодно много, в зависимости от позиции автора [2]. Поэтому согласимся с В. Д. Шадриковым: весьма импонирует подход К. Холла и Г. Линдсея, которые не предлагают еще одно новое определение, а выделяют отличительные черты, присущие большинству теорий личности. Согласно этим авторам, таковыми являются: историческая связь теорий личности с практикой (вначале с медициной, в дальнейшем с психологией труда, военной психологией); теория личности в развитии психологии выступала как инакомыслие, «теория личности никогда не шла в русле академической психологии»; теории личности функциональны по своей направленности [1, с. 19].

Если академический психолог определял тему исследований исходя из собственных интересов, то теоретик личности всегда исходил из жизненных проблем; теоретики личности обычно признавали решающую роль мотивационных процессов. И если экспериментальный психолог рассматривал мотивацию как артефакт, влияющий на результаты,

то теоретики личности видели в мотивации ключ к пониманию поведения; теоретики личности убеждены, что «адекватное понимание человеческого поведения возможно только при изучении человека в его целостности» [1, с. 21], они настаивали на контекстуальном изучении поведения; «теории личности более спекулятивны и менее привязаны к экспериментальным и измерительным процедурам» [1, с. 22].

При всех различиях в определении сущности личности большинство исследователей сходятся в том, что личность характеризуется специфическими качествами, что эти качества объединены в паттерны (плеяды) и образуют определенные структуры. Расхождение наблюдается при трактовке вопросов о том, что лежит в основе этих качеств? являются ли они врожденными или благоприобретенными? что является психофизиологической основой этих качеств? в какой мере эти качества являются отражением социальной среды? Большинство исследователей согласно с тем, что личность является «наиболее типичной и глубокой характеристикой человека» [2, с. 23]. Как пишет В.Д.Шадриков: «Эти сущностные качества обнаруживают себя, проявляются в поведении и фиксируются в языке как черты личности. Ничего кроме видимых форм поведения стороннему наблюдателю не дано. И даже то, что мы видим, может иметь различное толкование, рассматривается через различные черты. Таким образом, актуальной становится задача установить, теоретически постулировать и практически выявить существенные черты личности, характеризующие нормального человека» [2, с.8].

Так называемая общая психология неоднородна, формировалась из различных источников. Яркий пример – психология личности, несомненно, представляющая собой специфический раздел психологии

Обратим внимание на то, что понятие личности существует не только в академической психологии, но и в практико-ориентированной. И эти понятия достаточно существенно отличаются [3], [4].

Сейчас кратко остановимся на специфике практико-ориентированной психологии. Отметим, что данному вопросу посвящена большая литература. В данной статье мы не станем вдаваться в тонкости, а обратим внимание на наиболее важные моменты.

Конечно, надо помнить, что и академическая психология и практическая психология не едины. Каждая включает в себя целый спектр разновидностей, в каждой велики «внутривидовые» различия. Поэтому ясно, что говорить об академической и о практической психологии можно лишь условно. В действительности, конечно, не существует ни академической, ни практической психологий как единых моделей, а внутри каждого типа имеет место множество вариантов.

Академическая и практическая психологии различаются по многим параметрам. Наиболее значимые, как можно полагать, состоят в следующем:

1. Предметом академической психологии является психика (или поведение), предметом практической психологии – личность.
2. Методом современной академической психологии является метод объективного и опосредствованного изучения, методом практической – комплексный (описательный и расчленяющий, предполагающий установление контакта и в перспективе диалога).
3. Различаются принципы построения исследования: в академической от единицы к целому (конструктивный), в практико-ориентированной – от целого к его составляющим (расчленяющий).
4. Различается основная формула: в академической психологии представлено отношение «субъект-объект» (С-О), в практико-ориентированной – «субъект-субъект» (С-С).
5. Различаются по основной цели: в академической психологии целью является объяснение, в практико-ориентированной – изменение.
6. Различаются по идеальному продукту: в академической психологии это объяснение (желательно причинно-следственное), в практической – описание, возможность отнести к типу.

7. Различаются по моделирующим представлениям: в академической психологии результатом является построение теоретической модели, в практико-ориентированной – создание типологии.

8. Различаются по задачам: в академической психологии задачами являются обнаружение законов и вписывание явлений в картину мира, тогда как в практико-ориентированной психологии это выделение индивидуальных различий и характеристик, отнесение к типу, предсказание поведения.

Понятно, что список различий не является исчерпывающим или окончательным. Впрочем, он на это и не претендует, поскольку это всего лишь инструмент понимания.

Остановимся теперь более подробно на трактовке личности в практико-ориентированной психологии. Практическую психологию интересует в первую очередь целостный человек, конкретная личность, так как в практическом отношении важно понять личность и ее поведение, предсказать ее реакции и поступки, поэтому в большинстве случаев используется не понятие личность из какой-то известной теории, а общее представление, в котором могут акцентироваться актуальные для конкретного случая характеристики. Данная задача представляется весьма непростой. Попробуем в первом приближении определить некоторые характеристики трактовки личности, отличающие практико-ориентированный подход от академического.

1. Личность не проста. Между Сциллой уникальности каждой личности и Харибдой универсальности. Практическая психология делает упор на типологии. Отнесение конкретного человека к тому или иному типу (по разным основаниям) дает базовую ориентацию при работе с данным субъектом.

2. Вариативность базовой модели личности в практической психологии. В каждом конкретном случае актуализируются те характеристики, которые релевантны исследовательской ситуации и решаемым проблемам.

3. В практической психологии совершенно ясно, что личность нельзя рассматривать вне ситуации. Академическая психология, представляя теорию личности, описывает компоненты и паттерны, в нее входящие пытается абстрагироваться, насколько это возможно, от ситуации, поскольку последняя представлена абстрактно. Практическая всегда рассматривает личность в ситуации. В этом отношении знаменитая формула К.Левина личности в ситуации – краеугольный камень практической трактовки личности.

4. В практической психологии личность понимается как способная к развитию в широких пределах. Для иллюстрации этого положения здесь скажем лишь, что известное правило практической психологии работает достаточно надежно: «создайте человеку репутацию, он сделает все, чтобы ее оправдать».

5. В самой личности существуют «диапазоны изменчивости», учитывать которые в практике необходимо. Конечно, академическая психология тоже не отрицает возможности изменчивости, но старается элиминировать, т.к. наличие изменчивости размывает стройность научной концепции.

Могут быть выделены принципы практико-ориентированного подхода:

Принцип субъектности. При работе с личностью необходимо установление контакта с субъектом. Работа строится на понимании другого человека.

Принцип сложности личности. Личность трактуется как сложное образование, неправильно полагать, что личность будет реагировать на воздействия однозначно.

А) В одной и той же личности могут быть разные субъективные состояния. Эрик Берн прекрасно это описал

Б) Различные эмоциональные состояния.

В) Как прекрасно показано Юнгом, сознательным отношениям личности соответствуют и дополняют их бессознательные тенденции противоположной направленности.

Г) Как показано Фрейдом и его последователями, личности могут использовать различные защитные механизмы, различные стратегии совладающего поведения и т.д.

Понятно, что можно назвать значительное число личностных характеристик, которые модифицируют ее поведение. Хотя их число велико, как показывает жизнь, практическому психологу удастся их учитывать и успешно использовать в процессе работы.

Принцип изменчивости личности. Суть этого принципа проста. Личность не всегда равна самой себе, может закономерно меняться, хотя и относительно постоянна.

А) В разные моменты времени человек ведет себя по-разному.

Б) В различных социальных ситуациях человек может вести себя по-разному.

В) Возможна компенсация, которая может изменять личность и ее поведение.

4) Принцип «минутки». «Такая минутка» — название одной из глав в «Братьях Карамазовых» Ф.М.Достоевского. Имеется в виду то, что человек «становится совсем не похож на себя, оставаясь между тем самим собой» [5, с.52]. Личность не равна себе, способна вести себя по-разному. Обратимся к художественной литературе, о которой многократно говорили, что она описывает человека лучше, чем научные исследования. Обратимся к работе известного литературоведа А.М.Левидова, подобравшего убедительную коллекцию примеров из классической литературы [5]. Как можно полагать, здесь содержится очень важное наблюдение. Видимо, здесь скрывается общее правило. Каждый человек, вероятно, имеет «такую минутку». В академической психологии в концепции личности такой феномен решительно не предусмотрен.

А.М. Левидов пронизательно замечает, что «знание таких минуток» обязательно для читателя художественной литературы» [5, с.52]. С этим можно согласиться, добавив, что для практического психолога просто жизненно необходимо.

Приведем несколько примеров: Это была минута, когда:

Тишайший Алеша Карамазов, хотя «бога своего любил и веровал в него незыблемо», «возроптал было на него внезапно».

У гордого и своенравного Троекурова чувства «более благородные», наконец, восторжествовали», и «он решил помириться с старым своим соседом, уничтожить и следы ссоры, возвратив ему его достояние».

У гнусного злодея Швабрина на суде (по делу Гринева) возникли какие-то тормозы, не позволившие ему произнести имя Марии Ивановны, дочери белогорского коменданта.

Примеров такого рода можно привести очень много – из коллекции А.М.Левидова мы привели лишь малую часть. Читатель легко продолжит этот список из своего личного опыта знакомства с художественной литературой. Отметим лишь, что людям искусства этот феномен хорошо известен.

Принцип развития личности. Личность, хотя и относительно постоянна, не всегда равна самой себе, она способна развиваться. В этой общей формулировке, конечно, практическая и академическая психологии солидарны, поскольку развитие признается обеими психологиями. Но трактовка практической психологии имеет свою специфику. Обратим внимание на нее. Может существовать не только настоящее развитие, но и тенденция к развитию. А.М.Левидов пишет: «Нельзя не оценить... пронизательности Гончарова-художника, которая подсказала ему необходимость развернуть в середине романа несколько «оборотов спирали», показывающих, как наш герой, подталкиваемый Штольцем и Ольгой, почти перестал совсем быть Обломовым с тем, чтобы позднее снова сделаться им и теперь уже навсегда» [5, с. 52].

Принцип возможного наличия противоречий в личности.

Утверждается, что в личности возможны противоречия. Могут быть противоречия кажущиеся. Могут быть противоречия действительные.

Принцип сочетания качеств.

Важны не отдельные качества, а их сочетания.

Конечно же, приведенный очерк трактовки личности в практической психологии весьма приблизителен. Обсуждение этого вопроса – как представителями практико-ориентированной психологии, так и научной – позволит лучше понять взаимоотношения между академической и практической психологиями.

Если, как мы выше упоминали, теории личности в научной психологии не шли в «русле академической психологии», то для теорий личности в практико-ориентированной психологии это справедливо в превосходной степени. Будем надеяться, что результаты таких обсуждений, в конечном счете, позволят лучше понять взаимоотношения между академической и практической психологиями.

И таким образом появится перспектива рассматривать теории личности как мост, соединяющий академическую и практическую психологию.

Библиографический список

1. Холл К.С., Линдсей Г. Теории личности. Пер. с англ. М., 1997. 720 с.
2. Шадриков, В.Д. Психологическая характеристика нормального человека, или познай самого себя. М.: Университетская книга; Логос, 2009. 208 с.
3. Мазиллов, В.А. Проблема личности в академической и практической психологии (статья 1: психология академическая и практическая) // Актуальные проблемы психологии личности : сб. науч. ст. / Гродн. гос. ун-т им. Я. Купалы ; науч. ред.: К. В. Карпинский, В. А. Мазиллов. Гродно : ГрГУ, 2016. 295 с. С. 3-54
4. Мазиллов В.А. Психология академическая и практическая: Актуальное сосуществование и перспективы // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 3. С. 87-96.
5. Левидов А.М. Автор-образ-читатель. Л.: ЛГУ, 1977. 360 с.

УДК 159.923+159.923.2

ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ И ЕГО ДИНАМИКА В ПРОЦЕССЕ ПОЛУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ

Маленов Александр Александрович,

заведующий учебно-научной лабораторией факультета психологии
Омский государственный университет имени Ф.М. Достоевского,
Омск, Россия
malyonov@univer.omsk.su

В статье приведены результаты лонгитюдного исследования личностных особенностей студентов факультета психологии, получающих образование в зрелом возрасте. Доказано, что за время обучения у взрослых студентов усиливается ресурсный потенциал личности в разных сферах: интеллектуальной, регулятивной, эмоциональной, коммуникативной, самосознания. Для субъекта психологического образования зрелого возраста к концу обучения характерны: относительная независимость поступков, стремление к соответствию собственной активности имеющимся ценностям и убеждениям, способность быстро и адекватно реагировать на изменения внешней среды, склонность к рефлексии, точной оценке своих потребностей и переживаний, готовность к эмоциональному самовыражению, открытому проявлению переживаний и их принятию, способность к быстрому установлению близких контактов с другими людьми, оригинальность, нестандартность мышления и поведения.

Ключевые слова: психологическое образование, ресурсы, зрелость, самоактуализация.

POTENTIAL OF THE PERSONALITY AND HIS DYNAMICS IN THE COURSE OF RECEIVING PSYCHOLOGICAL EDUCATION AT MATURE AGE.

Malenov A. A.,
Omsk State University,
Omsk, Russia,
malyonov@univer.omsk.su

The article presents the results of long-term research of personal features of the students of faculty of psychology getting an education at mature age. It is proved that during training at adult students the

resource potential of the personality in different spheres amplifies: intellectual, regulatory, emotional, communicative, consciousness. By the end of training are characteristic of the subject of psychological formation of mature age: relative independence of acts, aspiration to compliance of own activity to the available values and beliefs, ability quickly and adequately to react to changes of the external environment, tendency to a reflection, exact assessment of the requirements and experiences, readiness for the emotional self-expression open for manifestation of experiences and their acceptance, ability to fast establishment of close contacts with other people, originality, non-standard of thinking and behavior.

Keywords: psychological education, resources, maturity, self-updating.

Стремление к актуализации собственного потенциала выступает важным признаком зрелости личности. С возрастом не только расширяется спектр возможностей, но и растет потребность человека в их использовании. Именно благодаря ярко выраженной субъектной позиции, происходит переход потенциального в актуальное, и, как следствие, актуализированное. Освоение новых ролей и видов деятельности выступают важными факторами, опосредующими динамику личности, в том числе в период зрелости. Последнее нам видится особенно важным, поскольку трансформация личности на данном этапе в большинстве случаев не имеет стихийного характера, свойственного юности, а, напротив, происходит осознанно, избирательно, рефлексивно. Одним из вариантов такой преднамеренной активности выступает принятие решения о получении образования, соответствующего актуальным запросам самой личности и задачам, которые ставятся перед ней обществом. Мы придерживаемся позиции, что направленность самого образования может играть особую роль в самореализации личности, как ее стремления к максимальной персонализации, с одной стороны, с другой, обнаружению скрытых потенциалов и усилению уже имеющихся. Уникальным в этом отношении, на наш взгляд, является психологическое образование, позволяющее не только овладеть конкретной профессией и областью знаний, но и оказывающее мощное воздействие на личность субъекта его получающего. В научной литературе накоплен достаточно объемный эмпирический материал, свидетельствующий о позитивной динамике личности студентов в процессе обучения на психологических факультетах. Для этой категории характерно усиление гуманистической аксиологической направленностью личности (А.В. Капцов, Л.В. Карпушина) [1], развитие просоциальной направленности (Е.И. Медведская) [2], стремление к самопознанию (Г.Ю. Любимова) [3], более реалистичное представление о себе, выраженные самооценки, самопринятие, самоуважение (Т.А. Казанцева, Ю.Н. Олейник) [4], ответственность и саморазвитие (Л.А. Григорович) [5], более продуктивные копинг-стратегии (А.Ю. Маленова) [6], развитые субъектные свойства – креативность, выдержанность, терпеливость, наличие собственных убеждений (Т.В. Белых) [7]. Мы, в целом, поддерживаем результаты приведенных исследований, однако полагаем, что их статус можно повысить за счет перехода от поперечных (сравнительных) срезов к продольным (лонгитюдным). К тому же, все эти данные преимущественно получены на выборке студентов юношеского возраста, тогда как эффект изменений на взрослой аудитории может оказаться иным, как на качественном, так и количественном уровне. В этом ракурсе важным нам видится тот факт, что за рубежом получение полноценного психологического образования коррелирует с возрастом его субъектов. Во многих странах введен своеобразный «возрастной ценз», достигающийся за счет увеличения сроков учебно-профессиональной подготовки. Другими словами, стать квалифицированным специалистом-психологом человек может только за пределами юности, что подразумевает наличие определенного жизненного опыта и сформированность многих личностных компетенций. Это, в свою очередь, также стоит расценивать как ресурс: есть вероятность, что получение психологического образования уже в зрелом возрасте позволяет не только учитывать совокупность личностных и социальных предпосылок, но и выступать некоторым гарантом достижения требуемого (и устойчивого) эффекта от обучения в более короткий срок и на другом уровне.

В данной работе мы бы хотели привести фрагмент результатов лонгитюдного исследования, полученных на выборке студентов зрелого возраста, прошедших обучение на

факультете психологии Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского (n=27). Все опрошенные проходили подготовку в очно-заочной форме в течение 3,5 лет, их возраст составлял от 25 до 48 лет, что соответствует критериям средней и поздней зрелости (в частности, по периодизации развития Д.Б. Бромлей).

В качестве показателя, потенциально отражающего динамику личности в процессе учебно-профессиональной подготовки, нами был выделен уровень самоактуализации. С целью проверки этой гипотезы был подобран соответствующий методический («Самоактуализационный тест» (САТ) Э. Шострома (адаптация – Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, М.В. Загика, М.В. Кроз) и статистический (критерий знаковых рангов Уилкоксона) инструментарий. Психодиагностическое обследование происходило на «входе» (поступление на факультет) и «выходе» (завершение обучения).

Выбор методики САТ обусловлен следующими соображениями. Во-первых, содержание именно этого конструкта чаще других заявлялось студентами в процессе предварительных опросов, в рамках которых ими отмечалась взаимосвязь их мировоззрения и самосознания с процессом обучения на факультете психологии. Во-вторых, диагностическая цель методики – изучение самоактуализации как процесса всестороннего и непрерывного развития потенциала человека, согласуется с нашей изначальной идеей о психологическом образовании как ресурсе личности, позволяющем развить и реализовать ее возможности, способствующем адекватному восприятию себя, окружающих, мира в целом. В-третьих, опросник предназначен для лиц старше двадцати лет, что соответствует замыслу нашего исследования взрослой студенческой аудитории. В-четвертых, методика содержит объемный эмпирический материал, охватывающий разные сферы личности — интеллектуальную, регулятивную, эмоциональную, коммуникативную, самосознания, позволяя отследить динамику субъекта в разных направлениях.

Полученные результаты в полной мере оправдали наши ожидания. Начнем с того, что нами не были обнаружены признаки «зашкаливания» (или, так называемой, «псевдо-самоактуализации»), свидетельствующие о влиянии фактора социальной желательности. Напротив, все данные попали в диапазон «выше среднего», что свидетельствует об относительной нормативности показателей студентов (поскольку в методике нет четких норм для определения уровня самоактуализации). При этом, абсолютно все показатели студентов возросли за время обучения на факультете психологии, что в 11 случаях из 14 подтверждено статистически: это касается, как базовых шкал, так и дополнительных (исключением стали шкалы «представления о природе человека», «синергия», «познавательные потребности»). Итак, приведем данные по каждой шкале, полученные «на входе» и «выходе» (до и после получения психологического образования), и эмпирические значения Т-критерия:

1) Базовые шкалы:

• Ориентация во времени (до: 8,08 баллов, после: 11,42 баллов; Тэмп. = -3,55 при $p \leq 0,001$);

• Поддержка (до: 44,12 балла, после: 57,10 баллов; Тэмп. = -4,27 при $p \leq 0,001$).

2) Дополнительные шкалы:

• Ценностные ориентации (до: 11,60 баллов, после: 13,90 баллов; Тэмп. = -3,25 при $p \leq 0,001$);

• Гибкость поведения (до: 11,28 баллов, после: 15,58 баллов; Тэмп. = -3,93 при $p \leq 0,001$);

• Сензитивность (до: 5,96 баллов, после: 7,52 баллов; Тэмп. = -3,07 при $p \leq 0,01$);

• Спонтанность (до: 6,52 баллов, после: 8,97 баллов; Тэмп. = -4,04 при $p \leq 0,001$);

• Самоуважение (до: 9,04 баллов, после: 11,94 баллов; Тэмп. = -3,42 при $p \leq 0,001$);

• Самопринятие (до: 9,56 баллов, после: 13,65 баллов; Тэмп. = -2,73 при $p \leq 0,01$);

• Принятие агрессии (до: 6,64 баллов, после: 8,58 баллов; Тэмп. = -3,21 при $p \leq 0,001$);

• Контактность (до: 9,28 баллов, после: 12,03 баллов; Тэмп. = -3,70 при $p \leq 0,001$);

• Креативность (до: 5,76 баллов, после: 7,29 баллов; Тэмп. = -3,07 при $p \leq 0,01$).

Полученные результаты позволяют нам утверждать, что субъекты психологического образования зрелого возраста готовы к самоизменению, стремятся актуализировать свои внутренние ресурсы. В процессе обучения у них усиливается целый ряд характеристик, свидетельствующих об этом. Обобщенный личностный портрет взрослых студентов-психологов таков. Это человек, ориентированный на настоящее, расценивающий прошлый опыт как необходимый фундамент для будущих свершений, целостно отражающий свой жизненный путь. У студентов факультета психологии зрелого возраста заметно усиливается интернальная ориентация, не стремясь к конфронтации с группой и окружающими, они готовы отстаивать собственную позицию, защищать свои ценности и мировоззрение. Для них также характерна свобода выбора, уверенность в правильности собственных решений, которые могут отличаться нестандартностью, оригинальностью, нетривиальностью. Одновременно с этим, присутствует гибкость при согласовании собственной персонализации с проявлением индивидуальности другими людьми, которая проявляется в скорости реакций на изменяющиеся условия. Обучающиеся не только готовы, но и способны к установлению глубоких межличностных связей за относительно небольшой временной срок, чувствительны к позиции других людей, их проявлениям в общении. Студенты достигают достаточно высокого уровня самопознания, проявляют сензитивность к своим потребностям, переживаниям, готовы их принимать, а также открыто проявлять свои чувства, демонстрируя естественность этих проявлений окружающим. Это относится и к агрессивным реакциям, гневу, раздражению, неудовольствию, что расценивается ими как естественный сигнал собственного неблагополучия, требующий коррекции условий, как внешних, так и внутренних. Самопринятие распространяется не только на эмоциональную сферу, но и охватывает более устойчивые личностные черты: выявив свои особенности, студенты научаются относиться к ним толерантно, с уважением отмечая и ценя те качества, которые позволяют достигать нового уровня развития.

В заключение стоит отметить, что если ранее мы лишь предполагали, что получение психологического образования в зрелом возрасте способствует самоактуализации личности, и собственно выбор этого направления обучения в большей степени привлекает людей, стремящихся к максимальному проявлению своих потенций, то теперь мы с уверенностью можем это утверждать. Более того, взрослые студенты, несмотря на устойчивость личностных конструктов, демонстрируют их явную позитивную динамику в течение относительно непродолжительного срока обучения, что может свидетельствовать о глубокой, целенаправленной, осознанной работе над собой. Однако последнее утверждение скорее носит гипотетический характер, требующий дальнейших исследовательских срезов, как лонгитюдного, так и сравнительного характера.

Библиографический список

1. Карпушина Л.В., Капцов А.В. Психология ценностей российской молодежи. Самара: Изд-во СНЦ РАН, 2009.
2. Медведская Е.И. Личностная готовность студентов-психологов к профессиональной деятельности // Психология в вузе. 2015. № 2. С. 47-56
3. Любимова Г.Ю. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2000. № 1. С. 48-55
4. Казанцева Т.А., Олейник Ю.Н. Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов-психологов // Психологический журнал. 2002. № 6. С. 51-59.
5. Григорович Л.А. Введение в профессию «психолог»: Учебное пособие. М.: Гардарики, 2004. 192 с.
6. Маленова А.Ю., Маленов А.А. Психологическое образование как ресурс преодоления трудных ситуаций // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Сер. Гуманитарные и общественные науки. 2011. № 1 (118). С. 133-142

7. Белых Т.В. Динамика субъектных свойств личности в процессе обучения в вузе // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4. Вып. 2(14). С. 110-114.

УДК 159.923:347

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ ЛИЧНОСТИ ПРИ ПРИНЯТИИ РЕШЕНИЙ

Малахова Светлана Игоревна,

кандидат психологических наук,

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,

Москва, Россия,

smalakchova@mail.ru

Обсуждаются проблемы психологической теории принятия решений, которая описывает и пытается предсказать и объяснить, как протекает реальный процесс принятия решений, как люди в действительности принимают решения, и какие ошибки при этом совершают. Психологический подход к принятию решений исследует психологические процессы, опосредствующие регуляцию выбора из альтернатив и позволяющие преодолеть объективную и субъективную неопределенность ситуации. Представлены два теоретических подхода в отечественной психологии, которые рассматривают разные проблемы в качестве основных для построения психологической теории принятия решений и соответственно выделяют различные предметы изучения.

Ключевые слова: интеллектуальные стратегии, принятие решений, объективная и субъективная неопределенность.

INTELLECTUAL STRATEGIES OF PERSON IN DECISION MAKING

Malakhova S I.,

Moscow State University,

Moscow, Russia,

smalakchova@mail.ru

The article discusses the problems of psychological decision-making theory, which describes and tries to predict and explain how the real process of decision-making is proceeding, how people actually make decisions, and what mistakes they make. The psychological approach to decision-making explores the psychological processes mediating the regulation of the choice from alternatives and allowing to overcome the objective and subjective uncertainty of the situation. Two theoretical approaches are presented in Russian psychology, which consider various problems as the main ones for constructing a psychological theory of decision-making, and accordingly allocate various subjects of study.

Keywords: Intellectual strategies, decision-making, objective and subjective uncertainty.

Если бы окружающий нас мир был таким же разумным, как рациональная логика Сократа, то все наши проблемы исчезли бы сами собой. Утверждение, что все люди рациональны так же неверно, как обратное, что все люди нерациональны. Когда дело касается принятия решений о большом наборе событий, рациональный человек обычно становится нерациональным. Необходимость принимать решения в условиях неопределенности – невозможности полной ориентировки или дефицита времени – выступает на первый план в решении практических проблем в современном, все более усложняющемся мире, требующем от человека способности к новому мышлению, актуализации различных сторон своего интеллектуально-личностного потенциала [1, 2, 3, 4].

Психология принятия решений как отдельная область психологических исследований принятия решений оформилась совсем недавно и стала интегративным полем знаний, которые развиваются в разных сферах науки, постепенно дифференцируя психологиче-

ские и непсихологические подходы к построению моделей принятия решений. Процессы, которые опосредствуют психологическую регуляцию принятия решений, взаимодействуют с различными видами и уровнями психологической реальности. Эти процессы объединяются только по одному признаку – по выбору из альтернатив, с помощью которых субъект преодолевает неопределенность ситуации. Неопределенность в психологии мышления подразумевает несовпадение побудительных и направляющих поиск психологических образований, целей и результатов решений, имеющихся знаний и субъективно выбранного направления поиска (неизвестного искомого), диапазона возможных целей и выдвинутых к определенному моменту решения гипотез, эвристичность способов обследования ситуации задачи и объективации в ходе поиска значений элементов ситуации (их операциональных смыслов, взаимодействий с другими составляющими и т.д. [5].

В исследованиях О.К. Тихомирова и его коллег было показано, что «при психологическом анализе мышления как процессе формирования обобщений необходимо учитывать объективную неопределенность условий задачи и неопределенность проверяемых признаков (а соответственно и информативность их проверки). Необходимо также выделять субъективную неопределенность условий задачи и субъективную информативность отдельных исследовательских актов. Взаимоотношения между объективной и субъективной неопределенностью, объективной и субъективной информативностью составляют важный аспект психологической характеристики мыслительной деятельности. Процесс решения мыслительной задачи состоит в уменьшении исходной неопределенности условий, в активном выборе информации, которая поступает как результат собственных действий субъекта. Мыслительная деятельность характеризуется избирательностью, которая, в частности, выявляется в несовпадении объективной и субъективной информативности, объективной и субъективной неопределенности. Одно и то же обобщение формируется в результате различной организации исследовательских действий человека, на основе различной избирательной ориентировки не только в предметном, но и в статистическом поле. Эта «предыстория» самостоятельно сформированного обобщения входит в его психологическую характеристику (например, обобщение, построенное на основе минимально необходимых данных, и то же самое обобщение, построенное на основе избыточных данных)» [6].

В исследованиях мышления этапы принятия решений рассматривались как представленные в регуляции любых интеллектуальных стратегий, где субъектом определяется выбор между разными гипотезами, разными направлениями обследования ситуации, элементами возможных вариантов ответов или между разными альтернативами ответов. В то же время принятие решений рассматривалось как самостоятельный вид регуляторной активности и особый процесс, который мог быть опосредствованным мышлением. В последнем случае это специфика решения «закрытых задач», которые актуализируют процессы «принятия решений (decision making) как выборы субъекта при заданной системе альтернатив в условиях неопределенности критериев или отсутствия «правильного» решения [7]. Таким образом, принимая решение, человек сталкивается с задачей закрытого типа, в которой система альтернатив изначально задана, но неизвестными остаются критерии выбора того или иного варианта.

Наиболее исследованной позицией в анализе специфики принятия решений является психологическая классификация видов принятия решений, предложенная О.К. Тихомировым [8]. Она предполагает возможность разномодальных процессов, стоящих за выборами субъекта, а также то, что интеллектуальные решения человека с необходимостью включают в себя актуальное развитие мыслительной деятельности. Этим они отличаются от других видов принятия решений – эмоциональных, волевых [6, 9, 10].

В рамках этой классификации можно четко сформулировать критерий отличия тех процессов принятия решений, которые актуализировали интеллектуальный потенциал субъекта в регуляции его выборов. То есть, «принятие интеллектуальных решений» явля-

ется «принятием решений, опосредствованных развертыванием мыслительной (или более широко – интеллектуальной) деятельности» [11].

Психологическая теория принятия решений описывает и пытается предсказать и объяснить, как протекает реальный процесс принятия решений, как люди в действительности принимают решения, и какие ошибки при этом совершают [7]. Психологический подход к принятию решений исследует психологические процессы, опосредствующие регуляцию выбора из альтернатив и позволяющие преодолеть объективную и субъективную неопределенность ситуации [12].

В отечественной психологии выделяются два подхода, которые рассматривают разные проблемы для построения психологической теории принятия решений и выделяют разные предметы для изучения этой проблемы.

Первый — это системно-структурный подход А.В. Карпова, который базируется на двух положениях: 1) принятие решений рассматривается в качестве интегративных процессов, т.е. процессов второго уровня, которые не сводятся к уровням остальных процессов в психологии (третий уровень – это метарефлексия); 2) категория деятельности ограничивается профессиональной деятельностью человека [13, 14].

Второй подход представлен концепцией Т.В. Корниловой, базирующейся на смысловой теории мышления, разработанной в школе О.К. Тихомирова, и предполагающий изучение личностно-мотивационной регуляции принятия интеллектуально опосредствованных решений [5]. Он обобщает представления о личностно-интеллектуальном опосредствовании активности субъекта в ходе принятия решений и гетерархической регуляции их актуалгенеза – основном поле пересечения отечественных и зарубежных данных эмпирических исследований. Центральной в этом подходе является идея функционально-уровневой регуляции принятия решений. Основные положения второго подхода: 1) внешне одинаковые выборы в условиях неопределенности предполагают возможность разного психологического опосредствования, т.к. связаны с различными и разноуровневыми психическими процессами; 2) системы психологической регуляции принятия решений – это регулятивные новообразования, которые являются функционально-динамическими по своему характеру, принципиально открытыми и обладающими динамическими иерархиями механизмов, которые их опосредствуют (они целостно взаимосвязаны с другими процессами мыслительной деятельности человека).

Таким образом, оба теоретических подхода к пониманию психологической регуляции принятия решений опираются на разные понимания деятельностного подхода и направлены на изучение интеллектуальных компонентов ориентировки человека в ситуации выбора. Исследование сложных интеллектуальных стратегий, включающих выборы из альтернатив, является важным для изучения связи между психологическими характеристиками мышления и интеллектуальным потенциалом личности при принятии решений в сложном и быстроизменяющемся современном мире.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. М.: Смысл, 2002.
2. Дернер Д. Логика неудачи. М.: Смысл, 1997.
3. Корнилова Т.В. Психологическая регуляция принятия интеллектуальных решений. Автореф. доктор. дисс. М., 1999.
4. Тихомиров О.К. Понятия и принципы общей психологии. М.: МГУ, 1992.
5. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений: Учебное пособие для вузов. М.: Аспект Пресс, 2003.
6. Тихомиров О.К. Психология мышления. М.: Академия, 2002.
7. Козелецкий Ю. Психологическая теория принятия решений. М.: Прогресс, 1979.

8. Тихомиров О.К. Принятие решения как психологическая проблема // Проблемы принятия решения. М.: Наука, 1976. С. 77-81.
9. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. М.: Наука, 1966.
10. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. М.: МГУ, 1979.
11. Корнилова Т.В., Тихомиров О.К. Принятие интеллектуальных решений в диалоге с компьютером. М.: МГУ, 1990.
12. Корнилова Т.В. Отличия мотивационных профилей преподавателей высшей школы и студентов // Труды СГУ. Выпуск 78. Гуманитарные науки. Психология и социология образования. М, 2004. С. 189-200.
13. Карпов А.В. Методологические основы психологии принятия решения. Ярославль, 1999.
14. Карпов А.В. Общая психология субъективного выбора: структура, процесс, генезис. Ярославль: Институт психологии РАН, 2000.

УДК 316.6

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ И ОЖИДАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГОВ ОТНОСИТЕЛЬНО ИХ АДАПТАЦИИ К ТРЕБОВАНИЯМ СОЦИАЛЬНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЫ

Малышев Иван Викторович,

кандидат психологических наук,

доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики,

Саратовский государственный университет имени Н.Г.Чернышевского,

Саратов, Россия,

iv.999@list.ru

*Публикация подготовлена в рамках поддержанного
РГНФ научного проекта №15-06-10624.*

В статье раскрывается проблематика преодолевающего поведения и адаптационной готовности личности в контексте ее ожиданий к требованиям социально-профессиональной среды. То есть в осознании личностью возможностей своей адаптации и выработки эффективных копинг-стратегий. Приводится качественно-количественный анализ основных копинг-стратегий, возможностей адаптации и социальных ожиданий личности воспитателей детских садов. Анализируются результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке воспитателей дошкольных общеобразовательных учреждений Саратовской области (65 испытуемых в возрасте 23-45 лет) с использованием психодиагностических методик: опросника копинг-поведения в стрессовых ситуациях Нормана Эндлера и Джеймса Паркера, методики социально-психологической адаптации К.Роджерса и Р.Даймонда, анкеты для изучения ожиданий личности относительно требований среды. Выявлено, что характеристики ожиданий личности различаются у испытуемых в зависимости от уровня социально-психологической адаптации и выбора соответствующих копинг-стратегий.

Ключевые слова: копинг-стратегии; адаптационная готовность личности; социальные ожидания; социально-психологическая адаптация

COPING-STRATEGIES AND EXPECTATIONS OF PERSONALITIES OF PEDAGOGUES RESPECTIVELY THEIR ADAPTATION TO REQUIREMENTS OF SOCIAL AND PROFESSIONAL ENVIRONMENT

Malyshev I.V.,

Saratov State University,

Saratov, Russia,

iv.999@list.ru

In the paper, is disclosed the problematics of the overcoming behaviour and adaptation readiness of the personality in the context of its expectations to the requirements of the social-psychological environment. That is related to the understanding of the personality the possibility of its adaptation and development an effective coping-strategy. Is given a quality-quantity analysis of basic coping-strategies, adaptive possibilities and social expectations of the personality of the preschool teachers. Are analyzed the results of the empirical investigation made on a selection of the preschool teachers of the Saratov region (65 people are investigated of the age from 23 to 45 years old) made by using the following psychological methodics: coping Inventory for Stressful Situations by Norman S. Endler and James D. A. Parker, the methodics of social-psychological adaptation by K. Rodgers and R. Diamond, a queue for the investigation of the expectation of the personality to the requirements of the environment. It is found that the characteristics of the expectations of the personality are different among the investigated persons depending on their level of the social-psychological adaptation and the choice of the corresponding coping-strategies.

Keywords: coping strategies; adaptation readiness of personality; social expectations; social-psychological adaptation.

В настоящее время проблематику адаптационной готовности, ее социально-психологических составляющих невозможно рассматривать в отрыве от других явлений психики. Это требует современная действительность, в том числе нестабильность социальных процессов в обществе и новые подходы к изучению проблемы адаптации личности в психологической науке. С учетом высоких социальных требований к личности современного специалиста все большее актуальность приобретают исследования адаптационных параметров личности, адаптационной готовности с точки зрения преодоления ею сложных или стрессовых ситуаций, то есть копинг-стратегий. В большинстве исследований он понимается как стратегия действий человека при решении сложной ситуации с использованием внутренних и внешних ресурсов. На сегодня и проблема социально-психологической адаптации и стратегий преодолевающего поведения остаются ведущими в исследовании отечественных и зарубежных ученых. Данные дефиниции рассматривают во взаимосвязи с разными явлениями.

Так, Р.М.Шамионов анализирует в своих исследованиях взаимосвязи субъективного благополучия представителей контактирующих этносов и стратегий их поведения. Ученый обнаруживает этноспецифичную взаимосвязь характеристик удовлетворенности личности и готовности к рискованному поведению [1]. Изучая проблематику адаптационной готовности, автор считает, что она является регулятором поведения личности и необходимым условием адаптации. При этом он предлагает свое определение как состояния, которое сопровождается напряжением в психике и позволяет личности сохранить свой настрой на приспособление к значимой ситуации (с точки зрения реализации потребностей) при представлении субъекта о позитивном ее разрешении. То есть, настройка личности на приспособление и принятие решения адаптироваться связано функционированием адаптационной готовности. Раскрывая структуру, Р. М. Шамионов выделяет два уровня готовности к адаптации: диспозиционные явления на включение в процесс адаптации и явления, отражающие субъективные критерии в адаптации [2].

В исследованиях М. В. Григорьевой также раскрывается структура адаптационной готовности, под которой она понимает предрасположенность субъекта взаимодействия к принятию, восприятию динамики окружающей среды, осуществлению конкретных действий по равновесию между возможностями среды и собственно требованиями личности в постоянно изменяющейся новой ситуации [3].

В свою очередь, в наших исследованиях большая роль отводится значению параметров социально-психологической адаптации в выборе оптимальных стратегий преодолевающего поведения на примере учителей школ [4]. Кроме этого мы полагаем, что адаптированная личность выбирает, наиболее эффективный копинг, то есть направленный на решение задачи. Здесь заметно проявление модели паттерна-копинга, в которой доминирует ориентация личности на разрешение задач и проблемных ситуаций [5].

В исследовании М. А. Кленовой обсуждаются взаимосвязи между доминирующими стратегиями преодоления и акцентуациями личности у учителей школ. Согласно представлениям автора просоциальные и конструктивные копинг-стратегии присутствуют у учителей с эмотивным, возбудимым, педантичным, экзальтированным и тревожными типами акцентуаций. Деструктивные и асоциальные стратегии имеются у испытуемых с циклоидным, гипертимным, неуравновешенным, дистимным и частично экзальтированным типами акцентуаций личности. При этом в группе часто встречающихся акцентуаций учителей выявлена тенденция к реализации агрессивных и манипулятивных копингов, то есть деструктивных [6]. Также в своих работах М. А. Кленова раскрывает зависимость стратегий преодолевающего поведения и личностных качеств. Она анализирует такие составляющие личности как социальную адаптированность, самоотношение, готовность к риску и психоэмоциональное состояние. При этом выявлены типы в зависимости от соотношения копинг-стратегий и таких преобладающих характеристик личности как активный, пассивный, зависимый или враждебный [7].

Необходимо отметить что формирования психологической готовности будущих специалистов педагогов-психологов и их дальнейшей профессиональной социализации имеет существенное значение в системе образования [8]. Как средства оптимизации тренировочного процесса у молодых спортсменов современные исследователи также подчеркивают значимость данной проблемы [9].

Как следует из анализа большинства современных работ проблема адаптационной готовности личности с точки зрения ее актуальности и многогранности неразрывно связана с основными составляющими социально-психологической адаптации и стратегиями преодолевающего поведения в стрессе. В тоже время изучение сегодня только адаптационных параметров личности и связанных с ней психических явлений явно недостаточно для оценки состояния современного специалиста и его взаимодействия в различных ситуациях и сферах деятельности, прогноза вероятных изменений. С современных позиций целесообразно исследование социально-психологических параметров адаптационной готовности личности в контексте ее ожиданий относительно требований социальной и профессиональной среды, а также в условиях специфических и не специфических изменений. Представляет особый интерес изучение социальных адаптационных ожиданий у специалистов стрессогенных профессий в системе образования. Исходя из этого, целью нашего исследования является изучение ожиданий и стратегий преодолевающего поведения личности относительно ее адаптации к требованиям социальной и профессиональной среды у педагогов, а именно у воспитателей детских садов.

В исследовании использованы следующие психодиагностические методики: опросник копинг-поведения в стрессовых ситуациях Нормана Эндлера и Джеймса Паркера, методика социально-психологической адаптации К.Роджерса и Р.Даймонда, анкета для изучения ожиданий личности относительно требований среды. В выборку исследования вошли воспитатели муниципальных дошкольных образовательных учреждений Саратовской области. Всего в исследовании приняли участие 65 испытуемых в возрасте от 23 до 45 лет.

Из результатов изучения социально-психологических параметров адаптации следует, что высокий уровень адаптивности характерен для 29,5% испытуемых-воспитателей, у 69,5% он находится в пределах нормативных показателей, то есть оценивается как средний. При этом у 8% работников отмечается высокий уровень «дезадаптивности». Высокий уровень интегрального показателя «эмоциональный дискомфорт» обнаружен у 12% воспитателей. Можно сказать, что уровень социально-психологической адаптации определяется как средний с некоторой тенденцией к снижению.

Анализ стратегий преодолевающего поведения свидетельствует, что 43% педагогов ориентируются на «решение задачи», у 47% воспитателей выявлена стратегия поведения, направленная на «избегание» и 10% испытуемых при разрешении трудных ситуаций ориентированы на копинг-«эмоции». При этом у 67% воспитателей со средним или сниженным уровнем социально-психологической адаптации в качестве ведущих присутствуют в

основном стратегии, ориентированные на избегание или эмоциональное разрешение проблемы. В группе воспитателей с высоким уровнем адаптации у 61% испытуемых обнаружены ведущие стратегии с ориентацией на решение задачи. В целом для большинства воспитателей характерна следующая модель копинг— стратегии: «избегание-эмоции-решение задачи».

Далее анализировались ожидания по базовым вопросам анкеты у воспитателей детских садов с разным уровнем адаптации и выбора соответствующих копинг-стратегий. На вопрос «что вы ожидаете от результатов своей профессиональной деятельности в ближайшей перспективе» у группы педагогов с трудностями адаптации большая часть респондентов связывает свои ожидания со следующим: с повышением уровня заработной платы и профессиональной компетентностью; повышением квалификацией и карьерным ростом. Другая часть опрошенных при ответе на этот вопрос отмечают, что ничего не ожидают или ожидают стабильности. Ожидания от результатов профессиональной деятельности в течении 1-2 лет значительная часть воспитателей также связывают с повышением заработной платы, своего профессионального уровня, желанием найти другую или дополнительную работу, желанием улучшения социально-экономической ситуации, стабильности. Следующие респонденты отмечают, что у них «нет ожидания уверенности и стабильности в это сложное время» или ничего хорошего не ожидают.

При ответе на вопрос «ваши ожидания в совместной деятельности» основная часть опрошенных педагогов-воспитателей желают найти поддержку, взаимопонимание у окружающих, спокойно без конфликтов разрешить все сложные проблемы. Другая часть испытуемых ожидают дружеских взаимоотношений, уважения, взаимовыручки от коллег, помощь в решении важных вопросов и т.д.

Ожидания в личной жизни большинство педагогов с трудностями в адаптации связывают с улучшением материального благополучия, стабильности, семейного благополучия и здоровья близких, успехов в семейной жизни и т.д.

Разрешить проблемную ситуацию в обычных условиях значительная часть педагогов ожидает совместно с близкими членами семьи (родители, муж, брат и т.д.), коллегами по работе, совместно с друзьями.

В сложных или экстремальных условиях при разрешении проблемной ситуации воспитатели также надеются на поддержку родных, коллег. Некоторые респонденты (10-15%) связывают свои ожидания с администрацией или готовы на самостоятельное разрешение проблемы. В любом случае, большинство педагогов-воспитателей надеются на большую поддержку, помощь других (окружающих) и только незначительное количество испытуемых готовы самостоятельно бороться с проблемой.

Другая группа педагогов-воспитателей детских садов с высоким уровнем социально-психологической адаптации на вопрос «что вы ожидаете от результатов своей профессиональной деятельности в ближайшей перспективе» половина респондентов ответила, что ожидает повышения уровня развития детей или успехов в профессиональной деятельности. Следующие 50% воспитателей связывают результаты своей деятельности с повышением зарплаты. В течении 1-2 лет ожидания от результатов своей деятельности значительная часть воспитателей связывают с повышением заработной платы и стабильностью. Другие респонденты надеются повысить свой профессиональный уровень и квалификацию.

В совместной деятельности около 30% воспитателей ожидают взаимопонимания, поддержки. Другие надеются на тесное сотрудничество с коллегами, напарниками, участие каждого в решении общих проблем и т.д.

Ожидание в личной жизни большинство воспитателей (около 60%) с хорошим уровнем адаптированности связывают с семейным благополучием, совместным отдыхом, здоровьем. Другая часть воспитателей (20%) ожидают улучшения материального благополучия.

Разрешить проблемную ситуацию в обычных условиях в обычных условиях большинство педагогов (40%) ожидают с воспитателем-напарником, с коллегами по работе, с начальством. Другая часть (45%) испытуемых ожидают разрешить проблемную ситуацию с близкими (муж, мама, сестра, брат, дочь, подруга). Только два человека считают, что самостоятельно разрешить проблемную ситуацию.

В сложных или экстремальных условиях воспитатели ожидают разрешить проблемную ситуацию в основном с руководством (заведующим) более 60% респондентов, далее следуют близкие друзья, семья и в редких случаях они надеются на самостоятельное решение проблемы.

Необходимо отметить, что воспитатели с высокими и средними параметрами социально-психологической адаптации по отдельным характеристикам имеют близкие ожидания. Так, для большинства испытуемых двух групп свойственны ожидания, связанные с материальным благосостоянием, в частности повышением заработной платы. Также многие надеются на стабильность, разрешение «всех проблем». И только незначительная часть связывает свою профессиональную деятельность с повышением по карьерной лестнице, профессиональными успехами (например, повышение уровня развития детей). Однако число испытуемых с таким социальным ожиданием больше всего преобладает среди социально-адаптированных и как правило выбирают активную жизненную стратегию преодоления стрессовых ситуаций. По другим вопросам анкеты, направленной на выявление тех или иных ожиданий личности также имеются различия у испытуемых двух групп. На основании полученных результатов можно предположить, что испытуемые-воспитатели с хорошим или высоким уровнем адаптированности более социально активны, уверены в себе, настойчивы, целеустремленны, что несомненно влияет на характер и уровень их социальных ожиданий как в профессиональной, так и личной сфере.

Таким образом, полученные результаты в целом свидетельствуют о том, что уровень социально-психологической адаптации находится у большинства педагогов-воспитателей в пределах нормы и определяется как средний с некоторой тенденцией к снижению. То есть адаптационный потенциал воспитателей имеет некоторую тенденцию к понижению из-за выбора работниками менее активных и эффективных стратегий преодоления в сложных ситуациях. В соответствии с этим у большинства воспитателей присутствует такая структура преодолевающего поведения как «избегание-эмоциональное разрешение проблемы-решение задачи».

На основании качественного анализа результатов у педагогов-воспитателей с высоким и средним уровнем параметров социально-психологической адаптации отмечаются различия относительно социальных ожиданий в условиях социальных и профессиональных изменений. В целом отмечается, что у воспитателей с хорошей адаптивностью присутствуют более высокий уровень ожиданий, направленных на высокую активность и самостоятельное разрешение сложных ситуаций. Ожидания испытуемых с хорошим уровнем адаптивности предполагают более высокую социальную активность и направленность на окружающих, что позволяет им лучше и эффективно социально адаптироваться в обществе, в профессиональной деятельности. В тоже время для двух групп испытуемых со средними и высокими показателями социально-психологической адаптации характерны и общие ожидания, связанные с социально-экономическими проблемами, которые негативно влияют на их адаптационные возможности и выбор более позитивных копинг-стратегий. А именно, недостаточно высокий социально-профессиональный статус педагогов-воспитателей в обществе, низкое материальное положение (уровень оплаты труда), общая нестабильность и неустроенность и т.д.

Библиографический список

1. Шамионов Р.М. Взаимосвязь стратегий поведения и субъективного благополучия представителей контактирующих этносов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2012. Т.12. № 1. С. 79-83.

2. Шамионов Р.М. Структура адаптационной готовности личности // Изв. Саратов. ун-та. Новая сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2016. Т. 16. № 4. С. 454-458.
3. Григорьева М.В. Адаптационная готовность личности в условиях неопределенности // СОЦИАЛЬНЫЙ МИР ЧЕЛОВЕКА: материалы VI Международной научно-практической конференции «Человек и мир: мирозидание, конфликт и медиация в интеркультурном мире». Сер. «Язык социального» / Под редакцией Н. И. Леонова. 2016. С. 275-277.
4. Малышев И.В. Социально-психологическая адаптация личности и стратегии копинг-поведения учителей школ в процессе профессиональной социализации // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т. 2. № 1. С. 30-34.
5. Малышев И.В. Взаимосвязь социально-психологической адаптации личности и копинг-поведенческих стратегий учащихся и студентов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2012. Т. 12. № 3. С. 69-74.
6. Кленова М.А. Взаимосвязь между доминирующими копинг-стратегиями и акцентуациями характера у учителей // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6. № 1. С. 75-80.
7. Кленова М.А. Влияние психоэмоционального состояния и личностных характеристик на выбор стратегий преодолевающего поведения // Психология обучения. 2014. № 11. С. 43-54.
8. Данилов Р.С. Средства оптимизации тренировочного процесса // Экопрофилактика, оздоровительные и спортивно-тренировочные технологии. Материалы Международной научно-практической конференции. 2015. С. 151-155.
9. Галаев С.В. Мотивация профессионального развития будущих педагогов-психологов в условиях информатизации образования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2008. Т. 8. № 2. С. 72-76.

УДК 371.134:159.923.2

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООТНОШЕНИЯ С ЛИЧНОСТНЫМИ РЕСУРСАМИ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ВЗРОСЛЫХ С РАЗЛИЧНЫМИ ФОРМАМИ ЗАНЯТОСТИ

Матюшина Марина Геннадьевна,

аспирант,

кафедра психологии развития и образования института психологии,

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена,

Санкт-Петербург, Россия,

mg.matyushina@gmail.com

В статье раскрывается специфика взаимосвязи личностных ресурсов с компонентами субъективного благополучия взрослых с различными формами занятости. В исследовании приняли участие 84 респондента (мужчины и женщины) в возрасте от 25-35 лет с наличием высшего и неоконченного высшего образования, проживающие на территории РФ. Из которых: 25 – лица с самостоятельной занятостью, 59 – работающие по найму. Целью нашего исследования являлось изучение личностных ресурсов субъективного благополучия взрослых с различными формами занятости. Мы предположили, что существуют различия в личностных ресурсах субъективного благополучия взрослых работающих по найму и самостоятельно занятых, личностные ресурсы отличаются составом и степенью выраженности компонентов, а также спецификой связей между ними. В качестве личностных ресурсов субъективного благополучия нами были рассмотрены такие качества личности как жизнестойкость, креативность, волевой потенциал и субъектность. Самоотно-

шение представлено как один из компонентов субъективного благополучия личности. Для исследования самоотношения использовался «Опросник самоотношения» (методика ОСО) В.В. Столина, С.Р. Пантелеева. Для выявления личностных ресурсов использовались методики: «Опросник структуры субъектности» (Е.Н. Волкова, И.А. Серегина), «Тест жизнестойкости» С. Мадди (адаптация Д.А. Леонтьева), «Опросник самооценки волевых качеств» (Н.Б. Стамбулова), «Диагностика личностной креативности» (Е.Е. Туник). В результате проведенного исследования были проанализированы значимые связи ($p \leq 0,001$, $p \leq 0,01$) самоотношения с личностными ресурсами субъективного благополучия и раскрыта их специфика в обеих группах испытуемых. У работающих по найму в качестве основных личностных ресурсов были выявлены показатели жизнестойкости и субъектности, а у самостоятельно занятых – компонент жизнестойкости.

Ключевые слова: Субъективное благополучие; личностные ресурсы; самоотношение; психология взрослого человека; работающие по найму; самостоятельно занятые.

THE CORRELATION OF SELF-ATTITUDE WITH THE PERSONAL RESOURCES OF THE SUBJECTIVE WELL-BEING OF ADULTS WITH DIFFERENT FORM OF EMPLOYMENT

Matyushina M. G.,
Herzen State Pedagogical University,
Saint Petersburg, Russia,
mg.matyushina@gmail.com

The article reveals the specifics of the relationship of personal resources with the components of the subjective well-being of adults with different forms of employment. 84 respondents (men and women) aged 25-35 years with higher and unfinished higher education living on the territory of the Russian Federation participated in the study. Of which: 25 — persons with self-employment, 59 — working for hire. The purpose of our study was to study the personal resources of the subjective well-being of adults with various forms of employment. We assumed that there are differences in the personal resources of the subjective well-being of adult employees and self-employed persons, personal resources differ in the composition and degree of expression of the components, as well as in the specific relationships between them. As personal resources of subjective well-being, we considered such personal qualities as vitality, creativity, strong-willed potential and subjectivity. Self-attitude is represented as one of the components of the personal subjective well-being. For the study of the self-relationship, the "Questionnaire of the self-relationship" was used V.V. Stolina, S.R. Panteleeva. To identify personal resources, methods were used: "Questionnaire of the structure of subjectness" (E.N. Volkova, I.A. Seregina), "Test of vitality" S. Muddy (adaptation of D.A. Leontiev), "Questionnaire of self-assessment of strong-willed qualities" (H.B. Istanbul), "Diagnosis of personal creativity" (E.E. Tunik). As a result of the study, significant relationships ($p \leq 0,001$, $p \leq 0,01$) of self-relationship with the personal resources of subjective well-being were analyzed and their specificity was revealed in both groups of subjects. Employed as the main personal resources, the indicators of resilience and subjectivity were identified, while for self-employed persons, the viability component was identified.

Keywords: Subjective well-being; personal resources; self-attitude; psychology of an adult; employed; self-employed.

Проблема субъективного благополучия, имеющая западные истоки развития, нашла отклик и среди отечественных ученых. Первоисточниками вопросов положительного функционирования личности принято считать позитивную психологию, которая позволила исследователям сместить фокус своего внимания с изучения традиционных психологических проблем, таких как конфликты, депрессия, стресс, агрессия, преодоление сложных жизненных ситуаций и т.д., и заняться вопросами, которые помогли бы человеку улучшить психологическое качество своей жизни. Основной задачей этого направления в психологии является поиск того, что способствует счастливой и благополучной жизни, что является ее неотъемлемыми компонентами.

Динамика развития общества, сложные экономические ситуации, политические и социальные вопросы отражаются на психологическом состоянии людей. В результате чего возникает ухудшение самочувствия, склонность к психологическим заболеваниям и рас-

стройству, снижение эмоционального состояния и жизненного тонуса, что существенно и закономерно сказывается на благополучии отдельной личности и общества в целом.

Вопрос субъективного благополучия является актуальным для личности на любом этапе развития, так как имеет непосредственное отношение к ее здоровью (ментальному и физическому) и улучшению состояния человека, повышению качества его жизни [15]. Особенно актуальной проблема позитивного функционирования личности является для человека в период ранней зрелости, к которому Грейс Крайг относит второе и третье десятилетие жизни [4]. В этот период человек обращается к своему субъективному благополучию уже не в контексте внешних атрибутов, а в контексте внутренних ценностей и потребностей, выходя на путь поиска конструктивных способов реализации нового мировоззренческого потенциала.

Обзор иностранной и отечественной литературы. Понятие субъективного благополучия является сравнительно новым, и поэтому его определение в настоящее время неоднозначно и носит дискуссионный характер. Зарубежные ученые в качестве субъективного благополучия рассматривают компоненты психического и психологического здоровья личности, которые являются неотъемлемым условием развития психологически здоровой, целостной личности и выступают в качестве компонентов интегративного психического образования, детерминирующего различные аспекты отношения субъекта с миром и успешность его взаимодействия с предметным и социальным окружением (Н. Бредбурн, Э. Диннер, Э. Дисси, Р. Райан, К.Рифф, У. Уилсон, М. Селигман, R.E. Lucas и др.) [1,3,5]. Согласно подходу М. Селигмана, в понятие субъективного благополучия входят следующие компоненты: положительные эмоции, смысл, вовлеченность, позитивные отношения с людьми, достижения [13].

В работах отечественных психологов субъективное благополучие рассматривается в качестве оценки личностью различных аспектов своей жизнедеятельности через призму удовлетворенности или неудовлетворенности и ощущается как внутренний баланс, который колеблется в зависимости от этих двух факторов (Н.А. Батурич, М.В. Григорьева, Л.В. Куликов, Д.А. Леонтьев, Р.М. Шамина и др.) [1,3,6,10,14]. В интегративном подходе Р.М. Шамина, существенный вклад в формирование субъективного благополучия вносит социальное окружение и его нормы. Субъективное благополучие трактуется как внутренний баланс удовлетворения, получаемый из разных областей деятельности. В качестве компонентов субъективного благополучия выступают усвоенные личностью социальные нормы и правила и субъективная оценка жизни с точки зрения их исполнения [14].

В формировании субъективного благополучия личности участвуют как индивидуальный генетический набор, так и условия окружающей среды, ключевой же вклад вносят личностные ресурсы. К личностным ресурсам относят черты личности, развивая которые человек может влиять на свое субъективное благополучие, улучшать качество жизни и увеличить ее продолжительность [8]. В широком смысле, термин «ресурс» рассматривается в контексте структурных элементов личностного потенциала; в узком смысле «ресурсы» понимаются как способность личности справляться со стрессовыми ситуациями, легче адаптироваться к изменениям; также «ресурсы» являются компонентами самоорганизации и внутренней регуляции поведенческих проявлений [8,11]. Вопрос личностных ресурсов изучается учеными с разных позиций, что приводит к возникновению смежных терминов и групп к которым относятся: «резерв», «потенциал», «возможности» (В.А. Бодров, А.Н. Демин, Л.Г. Дикая, Г.Г. Дилигенский, В.Г. Зызыкин, Д.А. Леонтьев, Л.Н. Макарова, И.Р. Романычев и др.) [2,9,11,12].

Целью нашего исследования являлось изучение личностных ресурсов субъективного благополучия взрослых с различными формами занятости. Для достижения поставленной цели нами были проанализированы подходы к субъективному благополучию и определено содержание ресурсов субъективного благополучия людей в период ранней зрелости; выявлены уровни субъективного благополучия взрослых с различными формами занятости; установлены и проанализированы взаимосвязи между компонентами личностных ре-

сурсов и показателями субъективного благополучия; раскрыта специфика личностных ресурсов субъективного благополучия.

Мы предположили, что существуют различия в личностных ресурсах субъективного благополучия взрослых работающих по найму и самостоятельно занятых; личностные ресурсы отличаются составом и степенью выраженности компонентов, а также спецификой связей между ними. В качестве личностных ресурсов субъективного благополучия нами были рассмотрены такие качества личности как жизнестойкость, креативность, волевой потенциал и субъектность.

С целью выявления компонентов субъективного благополучия использовались следующие методики: «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (адаптация Т.Д. Шевеленковой, Т.П. Фесенко); «Тест смысложизненные ориентации» (методика СЖО) Д. А. Леонтьева; Опросник самоотношения (методика ОСО) В.В. Столина и С.Р. Панталева. Для выявления личностных ресурсов использовались методики: «Опросник структуры субъектности» (Е.Н. Волкова, И.А. Серегина), «Тест жизнестойкости» С. Мадди (адаптация Д.А. Леонтьева), «Опросник самооценки волевых качеств» (Н.Б. Стамбулова), «Диагностика личностной креативности» (Е.Е. Туник).

В исследовании приняли участие 84 респондента (мужчины и женщины) в возрасте от 25-35 лет с наличием высшего и неоконченного высшего образования, проживающие на территории РФ. Из которых: 25 – лица с самостоятельной занятостью, 59 – работающие по найму. Для осуществления аналитической оценки структуры и специфики взаимосвязи личностных ресурсов с компонентами субъективного благополучия у взрослых с различными формами занятости нами были проведены корреляционный анализ и факторный анализ. В результате исследования были выявлены различия в системообразующих ресурсах субъективного благополучия у людей с различными формами занятости и дифференциация во взаимосвязях личностных ресурсов с компонентами субъективного благополучия у людей, работающих по найму и людей с самостоятельной занятостью. Также было установлено, что субъекты с самостоятельной занятостью имеют более высокий уровень субъективного благополучия, чем работающие по найму [7].

С целью выявления особенностей взаимосвязей личностных ресурсов с компонентами субъективного благополучия были проанализированы значимые связи ($p \leq 0,001$, $p \leq 0,01$) самоотношения с жизнестойкостью, субъектностью, волей и креативностью в обеих группах испытуемых. У работающих по найму была выявлена взаимосвязь самоотношения с компонентами жизнестойкости. Такие показатели самоотношения как интегральное чувство «за» или «против» собственного Я (1), самоуважение (2), аутосимпатия (3), ожидаемое отношение от других (4), самоинтерес (5), самоуверенность (6), самопринятие (7), саморуководство и самопоследовательность (8), самоинтерес – выраженность установки на внутренние действия в адрес «Я» (9), самопонимание (10), связаны с показателями жизнестойкости: вовлеченность (11), контроль (12), принятие риска (13), общий показатель жизнестойкости (14).

Чем больше работающие по найму получают удовольствие от выполняемой деятельности, тем личность чувствует себя более уверенной и достойной уважения, возрастает симпатия к своему «Я» и интерес к собственному внутреннему миру. В таком случае, человек субъективно отмечает свои положительные стороны и уверен в их привлекательности для других людей, что способствует построению доверительных и близких отношений с окружающими.

Способность понимать себя и осознавать свою ценность, связаны с ощущением возможностей личности оказывать положительное влияние на происходящие в ее жизни события, и сопряжены с уверенностью в себе. Принятие собственного внутреннего мира, своих потребностей и мотивов способствуют выбору персонального пути развития. Осознание собственной значимости в построении своей жизни и ощущение управления ею, связано со способностью организовывать внешнюю среду для достижения своих нужд при этом эффективно используя необходимые внешние ресурсы.

Готовность человека совершать новые шаги и принимать полученный опыт, связаны с глубоким доверием личности к себе и пониманием своего внутреннего мира. Сотрудник, который занимает проактивную позицию уверен в том, что он сам координирует свою жизнь. Руководствуясь своим внутренним голосом, личность расширяет привычные границы, что приводит к повышению самооценки. Наличие положительной динамики в прохождении запланированного жизненного пути, убеждает личность в правильности выбранных ориентиров и укрепляет уважение к своему «Я».

Была обнаружена взаимосвязь самоотношения с компонентами субъектности. Компоненты самоотношения интегральное чувство «за» или «против» собственного «Я» (1), самоуважение (2), ожидаемое отношение от других (3), самоинтерес (4), самоуверенность (5), отношение от других — выраженность установки на внутренние действия в адрес «Я» (6), саморуководство и самопоследовательность (7), самоинтерес (8), самопонимание (9), связаны с субъектностью: активность (10), способность к рефлексии (11), свобода выбора и ответственность за него (12), осознание собственной уникальности (13), саморазвитие (14), понимание и принятие другого (15).

Активность преобразования действительности связана с доверием и доброжелательным отношением личности к себе, получением положительной обратной связи от окружающих. Чем более полно человек ощущает себя руководителем своей жизни, тем активнее он совершает действия по организации своей жизни. Проявление силы воли связано с доверием личности к себе, пониманием субъективного внутреннего мира. Уверенная в себе личность с большей свободой выражает себя через активные действия, отражающиеся на качестве жизни.

Собственную уникальность работники по найму связывают с построением полноценных отношений с другими и способностью вызывать интерес у окружающих к своей личности. Принятие собственной индивидуальности связано с пониманием персональных особенностей и ощущением собственной неповторимости.

Саморазвитие связано с принятием своих внутренних установок, пониманием персональных приоритетов и ощущением наличия достаточных внутренних сил. Понимание субъективной ценности связано с процессом самоактуализации. Личность, осознающая свои цели и потребности, выбирает путь развития, который она субъективно оценивает как правильный, укрепляя тем самым уверенность в себе.

У работающих по найму были выявлены значимые связи самоотношения с компонентами воли и креативности. Самоотношение: интегральное чувство «за» или «против» собственного «Я» (1), самоуважение (2), самоинтерес (3), самоуверенность (4), связаны с волевыми качествами смелость и решительность (выраженность) (5), настойчивость и упорство (выраженность) (6), и с общим показателем личностной креативности (7).

Вера в свои силы, самопоследовательность и понимание самого себя связаны с совершением личностью решительных действий в своей жизни. Убежденность в способности самостоятельно организовывать свою действительность и ощущать необходимую для этого энергию, придает человеку смелость для выражения своей активной позиции. Находясь в гармонии со своим внутренним «Я», принимая свои моральные ценности и осознавая потребности, личность будет проявлять настойчивость и упорство в их сохранении и развитии. Интерес человека к себе связан с состоянием общей креативности личности — с возможностью проявлять к себе любознательность, желанием развивать свои компетенции, выявлять сложные субъективные черты.

У самостоятельно занятых обнаружился отличный от работающих по найму характер связей самоотношения с личностными ресурсами субъективного благополучия. Рассмотрим взаимосвязь самоотношения с компонентами жизнестойкости. Показатели самоотношения интегральное чувство «за» или «против» собственного «Я» (4), самоуверенность (8), самопонимание (11) связаны со следующими компонентами жизнестойкости: вовлеченность (1), контроль (2), общий показатель жизнестойкости (3).

Личность, которая принимает свое «Я» и положительно к нему относится, получает большее удовольствие от своей жизни. Вовлеченность в жизненные события также связана с верой человека в свои силы и оценкой своих возможностей повысить качество жизни. Убежденность в том, что активное вовлечение в происходящее способствует накоплению положительного опыта связано с ощущением личности себя как человека волевого, самостоятельного, достойного уважения. Внимательное отношение к особенностям своего внутреннего мира и понимание субъективных потребностей способствует выбору той деятельности, в процессе которой личность сможет получить наибольшее удовольствие и приобрести наиболее ценный опыт. Доверие к самому себе, понимание персональных целей и восприятие себя как ценности, связаны со способностью человека преобразовывать повседневные задачи в увлекательную деятельность, наполняя жизнь смыслом и ощущением правильно выбранного пути.

Воспринимая себя человеком, который достоин лучшего отношения и в праве самостоятельно распоряжаться своей судьбой, способен реализовывать субъективные потребности, преодолевая при этом возникающие препятствия, имеет убежденность в том, что активная жизненная позиция и целенаправленные действия необходимы для преобразования своей жизни. При этом любой получаемый результат будет восприниматься как опыт, который приближает личность к желаемому варианту развития событий.

В группе предпринимателей были выявлены разрозненные и сингулярные связи компонентов субъектности и самоотношения. Самоинтерес – компонент самоотношения (7), связан с субъектностью: свобода выбора и ответственность за него (12), осознание собственной уникальности (13), понимание и принятие другого (14). Чем больше личность понимает свои уникальные качества, тем больший интерес она представляет для самой себя. Принятие своей индивидуальности способствует восприятию уникальных черт окружающих людей. Склонность прислушиваться к своему внутреннему миру связана со свободой волеизъявления и жизненный путь выстраивается согласно внутренним представлениям.

У взрослых с самостоятельной занятостью компоненты самоотношения имеют связь с волей и креативностью. Самоотношение: интегральное чувство «за» или «против» собственного «Я» (4), самоуважение (5), аутосимпатия (6), самоинтерес (7), самоуверенность (8), самопринятие (9), самообвинение (10), самопонимание (11) связано с волевыми качествами целеустремленность (выраженность) (15), самообладание и выдержка (выраженность) (16), и с воображением (22) – креативность.

Целеустремленность в достижении своих целей связана с принятием личности своего внутреннего мира, ценностно-смысловых конструктов и доверию к себе. Позитивная самооценка, принятие разносторонних черт своей личности, осознание истинных потребностей и мотивов связаны с проявлением самообладания и выдержки. Такая позиция способствует поддержанию психологических сил на протяжении длительного времени и концентрации личности на ключевых жизненных моментах, удерживая в сознании перспективы будущего. Способность выходить за рамки привычного видения мира отрицательно взаимосвязана с чувством вины за субъективные промахи, т.е. чем лучше у человека развито воображение и любознательность к окружающему миру, тем меньше он склонен испытывать самоуничтожение, а значит более открыто принимает эмоции в адрес своего «Я», готов к новому опыту, легче переживает ситуации неудач.

Согласно полученным результатам, мы можем говорить о том, что структура взаимосвязей компонентов самоотношения с личностными ресурсами субъективного благополучия у взрослых обеих групп различна:

1. Принятие себя и самоуважение связаны у работающих по найму со способностью преодолевать сложные жизненные ситуации. Чтобы поддерживать интерес к себе, уверенность в правильности своих действий, доверие и симпатию к собственным мыслям, работающим по найму необходимо заниматься деятельностью, которая будет приносить удовольствие и надежду встретить что-то субъективно полезное для опыта. При этом че-

ловеку необходимо быть уверенным в том, что именно он выбирает свой путь и имеет возможность влиять на происходящее.

2. Готовность действовать в отсутствии гарантий надежного успеха и открытость новому опыту работающих по найму будет проявлять в состоянии уверенности в себе, которое сопровождается увлеченностью процессом деятельности. Уверенность личности в том, что именно она является создателем своей жизни, связана с совладающим поведением, установкой на активную внешнюю деятельность и получением знаний через опыт.

3. Для совершения работниками по найму действий, которые располагаются за границами требований ситуацией, необходима совокупность ряда факторов. Чтобы взять на себя роль активного творца своей жизни, личности необходимо находиться в доверительном отношении со своим «Я»; воспринимать себя как самостоятельного, волевого человека, достойного уважения; верить в свои силы; получать одобрение от окружающих. Работающие по найму при взаимодействии с внешним миром и самим собой опираются на обратную связь окружающих людей.

4. У самостоятельно занятых наличие деятельности, от которой они получают удовольствие, связано с верой в свои силы, способностью контролировать свою жизнь, понимания себя и своих ценностей, отношения к себе как к человеку, достойному уважения. При этом у самостоятельно занятых интерес к собственным мыслям и уверенность в привлекательности своей личности для окружающих не связан ни с одним из компонентов жизнестойкости, что нельзя сказать о работающих по найму. Такая же ситуация обстоит и с уверенностью личности в том, что именно она является руководителем своей жизни.

5. У самостоятельно занятых в качестве ключевого аспекта совершения активных действий в своей жизни выступает интерес к собственным мыслям и чувствам, готовность выстраивать диалог с самим собой и уверенность в своей интересности для других. Человек осознает уникальность своей личности и принимает индивидуальные качества других. Свобода выбора самостоятельно занятых основывается на понимании глубины своего внутреннего мира и готовности взять на себя ответственность.

Библиографический список

1. Батурич Н.А., Башкатов С.А., Гафарова Н.В. Теоретическая модель личностного благополучия // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. 2013. №4. С. 4.
2. Калашникова С.А. Личностные ресурсы и психологическое здоровье человека: соотношение содержания понятий // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 2. С. 185
3. Карапетян Л.В. Теоретические подходы к пониманию субъективного благополучия // Психология: научный журнал. 2013. №10. С.171.
4. Крайг Г., Боккум Д. Психология развития. СПб: Питер, 2006. 940 с.
5. Кужильная А.В. О подходах к изучению субъективного благополучия личности в зарубежных исследованиях // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2015. №1 (60). С. 83.
6. Куликов Л.В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики: Учебное пособие. СПб: Питер, 2004. 464 с.
7. Лактионова Е.Б., Матюшина М.Г. Дифференциация компонентов субъективного благополучия у взрослых с различными формами занятости // Молодежь – будущее России: материалы VIII Международной научно-практической конференции с участием студентов и аспирантов, 2016. С. 244.
8. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под. ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл. 2011. 675 с.
9. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 1. Под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С.56.

10. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Что надо для счастья: культурные, региональные и индивидуальные различия и инварианты источников счастья // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2006. №2. С.3.
11. Макарова Л.Н., Юрьева М.Н. Интегративно-ресурсный подход как ведущий методологический ориентир развития критического мышления преподавателя и студента // Вестник ТГУ. 2013. №7 (123). С.138.
12. Романьчев И.С. Ресурсный подход в социальной работе: к вопросу о социологическом осмыслении // Общество. Среда. Развитие (TerraHumana). 2012. №3. С.82.
13. Селигман М. Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия. М.: Манн, Иванов и Фербер. 2013. 193 с.
14. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие и ценностно-смысловые образования личности в профессиональной сфере // Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2006. №1-2. С.104.
15. Ryff Carol D. Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice of Eudaimonia. PsychotherapyandPsychosomatic. 2013. P.10.

УДК 316.6

ВЕЖЛИВОЕ ПОВЕДЕНИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕСТВА

Маханькова Полина Юрьевна,

специалист по УМР,

кафедра грамматики и истории английского языка института языка и литературы,

Удмуртский государственный университет,

Россия, Ижевск,

raksha1989@mail.ru

Статья посвящена категории вежливости, выполняющей важную роль в социализации личности в условиях мультикультурного общества. Рассматриваются понятия социализации личности и мультикультурного общества. Анализируется содержательная сторона категории вежливости и вежливого поведения. Вежливое поведение представлено как универсальный инструмент социализации личности в мультикультурном обществе.

Ключевые слова: вежливость, вежливое поведение, социализация личности, мультикультурное общество, мультикультурализм.

POLITE BEHAVIOR AND SOCIALIZATION OF THE PERSONALITY IN THE CONDI- TIONS OF MULTICULTURAL SOCIETY

Makhankova P. Y.,

Udmurt State University,

Izhevsk, Russia,

raksha1989@mail.ru

The article is devoted to the category of politeness, playing an important role in socialization of the personality. There are analyzed concepts of socialization of the personality and multicultural society, the category of politeness and polite behavior. Polite behavior is presented as universal tool of socialization in a multicultural society.

Keywords: politeness, polite behavior, socialization, multicultural society, multiculturalism.

Современное общество оказывается сложным организмом, части которого взаимосвязаны. Эффективность жизнедеятельности общества напрямую зависит от того, насколько слаженно и гармонично функционируют его части. Каждую секунду в мире появляются новые люди, еще пока не являющиеся самостоятельными членами общества и ак-

тивными его участниками, не обладающие знаниями ни о законах, ни о нормах и правилах поведения. Процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемый в общении и деятельности называется социализацией [5]. Под социальным опытом подразумеваются социальные нормы, культурные ценности и образцы поведения общества. Социализация происходит как и в условиях стихийного воздействия на личность, так и целенаправленного, осуществляемого в интересах общества.

Понятие социализации появилось в социальной психологии в 40–50-е гг. в работах А. Бандуры, Дж. Кольмана и др. Современной концепцией социализации занимались Г. Тард и Т. Парсонс. Явление социализации многоаспектно и разнопланово. Существующие школы и направления в психологии по-разному интерпретируют его: необихевиоризм трактует это понятие как социальное научение, школа символического интеракционизма называет социализацию результатом социального взаимодействия, а «гуманистическая психология» рассматривает социализацию как самоактуализацию «Я» [5]. Тем не менее, все эти точки зрения лишь доказывают широкий спектр влияния социализации на жизнедеятельность общества.

Социализация – процесс, затрагивающий всю жизнь человека: от усвоения норм и ценностей ребенком, до усвоения новых норм и ценностей уже взрослого человека, что заставляет в социологической науке выделять два типа социализации (первичную и вторичную). Особо интенсивно социализация протекает в молодые годы, так как именно тогда создается фундамент развития личности.

В процессе жизни личность формируется и оказывается под влиянием огромного количества людей: родителей, родственников, друзей, учителей и др. Группу людей, составляющую ближайшее окружение человека принято называть агентами первичной социализации, а агентами вторичной социализации можно назвать представителей администрации, университета, школы и пр., оказывающие менее важное воздействие. Очевидным становится, что первичным институтом социализации таким образом становится семья, школа, группа сверстников, а вторичным – государство, его органы, университеты, церковь, средства массовой информации и т. д.

Во время вхождения индивида в общество и активного усвоения им социального опыта, социальных ролей, норм, ценностей, у него формируются социальные качества, знания, умения, соответствующие навыки, что дает возможность стать дееспособным участником социальных отношений. Таким образом, с помощью собственной активности человек не только адаптируется к нормам социума, но и превращает их в собственные установки, ориентации и ценности.

В наше время из-за научно-технического прогресса увеличилась вероятность общения с иными культурами. Благодаря процессам глобализации, стираются границы, и любой человек может жить в любой точке земного шара. Безусловно, с одной стороны, это имеет свои плюсы и перспективы, но с другой стороны это может принести огромное количество проблем. Среди пяти факторов, оказывающих влияние на процесс социализации не последнее место занимают культура и социальное окружение. Именно поэтому, когда происходит встреча двух, трех и более культур, процесс социализации усложняется.

«Мультикультурное общество – это социальный и политический термин, состоящий в том, что вследствие всеобщей миграции все больше людей с различными культурными мировоззрениями, индивидуальными представлениями о ценностях, вероисповеданием, этническим происхождением и языком общения живут одном обществе, где взаимное уважение, признание культурных различий является основополагающим принципом и политической задачей» [7]. С точки зрения социальной психологии, активность индивида обусловлена человеческой потребностью принадлежать к социуму, воспринимать, оценивать и осмысливать его, идентифицировать себя со своим народом, что несколько усложняется в ситуации, когда человек живет за границей. Кроме того, на улице, на работе, в магазине, смотря любимые телепередачи, мы каждый день сталкиваемся с представителя-

ми разных культур, проживая при этом в своей родной стране. Необходимо учитывать тот факт, что мультикультурализм не может не влиять на процесс социализации.

Своеобразным инструментом социализации в условиях мультикультурализма выступает многогранная категория вежливости. С точки зрения психологии, вежливость, или деликатность – нравственная и поведенческая категория, черта характера и одновременно социальный навык. Под вежливостью обычно понимают умение уважительно общаться с людьми, готовность найти компромисс и выслушать противоположные точки зрения. Более того вежливость является одним из психологических правил общения, нарушая которые мы рискуем оказаться непонятыми, так как возникает искусственное препятствие на пути к правильному пониманию своей позиции [4].

С одной стороны, при рассмотрении вопроса о вежливости в мультикультурном обществе следует исходить из того, что понимание вежливости у разных народов различно: у одних вежливость может ассоциироваться с почтительностью и даже почитанием, у других – со скромностью, у третьих – с демонстративным вниманием к окружающим.

В русском языке «вежливый» означает «соблюдающий правила приличия; учтивый», в английском – «демонстрирующий свое уважение к другим». В китайском языке вежливость – это проявление скромности, уважения и почитания в речи и поступках, выражение степени почтения [4]. Существуют языки, в которых эквивалент английскому слову “polite” отсутствует, как, например, в языке ибо, распространенном в Нигерии. В других культурах, в частности в японской и корейской, вежливость столь значима, что в данных языках существует лексико-грамматическая категория вежливости [3]. В Англии не принято громко разговаривать, жестикулировать, отвлекать от разговора, проявлять запальчивость в споре и вообще обострять спор. Принято слушать и не перебивать. Когда вы пропускаете спутника вперед, он проходит в дверь со словами «извините!». Мужчина непременно встанет, если с ним заводит разговор другой человек (не обязательно дама). Тогда как в русской культуре, как известно, отклонение от перечисленных правил не всегда воспринимается как невежливость. Русские любят поспорить, часто перебивают своего собеседника, а проходя в придерживаемую дверь, скорее скажут спасибо, а не извините [3].

Россия – мультикультурная страна, где проживает множество народов, обладающих своими национально-психологическими особенностями, оказывающими влияние на социализацию в широком (филогенез) и узком (отдельно взятый индивид) смыслах. Народы Северного Кавказа всегда славились подчеркнутым вниманием, уважением и вежливым отношением к старшим по возрасту, социальному положению и должности. Татары – представители одной из наиболее многочисленных наций России, славятся своим гостеприимством, что в качестве древнейшего обычая присуще в той или иной степени всем народам земли, и удмурты в этом плане не являются исключением [4].

С другой стороны, вежливое поведение – это своеобразное универсальное явление, присущее, в той или иной степени, каждому народу. Будучи универсальной культурной ценностью, вежливое поведение является одним из универсальных правил международного бизнес-общения: приветствуйте с улыбкой всех людей; здоровайтесь первыми; проявляйте радость при встрече; если вы знаете, как зовут вашего собеседника, обращайтесь к нему всегда по имени; обращайтесь к человеку так, как он вам представился, не переименовывайте его имя; будьте предупредительны: если вам нужно отлучиться, то сообщите собеседнику, через какое время вы вернетесь к нему; благодарите за общение с вами в конце беседы («С Вами было приятно общаться»); если вы подаете какой-либо предмет, сопровождайте этот жест вежливыми словами «пожалуйста», «прошу Вас»; уступайте дорогу, наклоном головы либо жестом, предлагая человеку пройти вперед, сопровождая этот жест внимания словами вежливости; проявляйте дружелюбие и готовность помочь в любых ситуациях; выполняйте свои обещания; будьте одинаково любезны и радушны со всеми; если вы общаетесь с кем-либо, и в это время к вам обращается кто-то еще, извинитесь перед своим собеседником, прежде чем уделить внимание другому; когда звучат комплименты в

ваш адрес, скажите, что вам очень приятно это слышать, и ответьте достойным комплиментом; постарайтесь сделать общение с вами максимально приятным и теплым и др. [2].

В условиях, когда общество походит на своеобразный сплав из драгоценных металлов различных культур, владение тактикой вежливого поведения в своей стране не менее важно, чем осознание национально-психологических особенностей других народов мира. Таким образом, осведомленность об универсальных и специфических правилах вежливого поведения и умелое их использование поможет личности в процессе адаптации и социализации.

Библиографический список:

1. Джигоева А.А. Англосаксонский менталитет сквозь призму английского языка. М.: Издательство МГУ, 2014. 151 с.
2. Камилина Л. Сервис класса люкс [электронный ресурс] // URL: <http://lk-book.com/chapters/28/> (дата обращения 10.09.17)
3. Ларина Т.В. Категория вежливости в аспекте межкультурной коммуникации. На материале английской и русской коммуникативных культур: дис.докт. филол. наук. М., 2003. 495 с.
4. Маханькова П. Ю. Категория вежливости в интеркультурном мире // Мат. VI Междунар. науч.-практ. конф. «Социальный мир человека». Ижевск: ERGO, 2016. С. 227–231.
5. Мир психологии. Психологический словарь [электронный ресурс] // URL: <http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=923> (дата обращения 10.09.17)
6. Фокс К. Наблюдая за англичанами. Скрытые правила поведения. Рипол Классик, 2008. 512 с.
7. Brockhaus Enzyklopädie [электронный ресурс] // URL: <https://www.brockhaus.de/de/enzyklopaedie> (дата обращения 10.09.17).

УДК 371.1

НАУЧНОЕ НАСЛЕДИЕ А.М. МАТЮШКИНА И СОВРЕМЕННЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Мельникова Елена Леонидовна,

кандидат психологических наук, доцент,

кафедра педагогики и психологии,

Академия повышения квалификации и

профессиональной переподготовки работников образования,

Москва, Россия,

prnin-yr@mail.ru

Научная биография академика А.М. Матюшкина отчетливо разделяется на два хронологические и содержательно разных этапа: исследования мышления и обучения (конец 1950-х гг. — середина 1980-х гг.) и исследования одаренности (середина 1980-х гг. — 2004 г.). Не ставя задачу целостного анализа творческого наследия своего Учителя, автор статьи представляет по каждому направлению исследований наиболее значимые теоретические идеи и разработанные на этой основе психолого-педагогические технологии, уже вошедшие в массовую практику.

Ключевые слова: Принципы проблемности и диалогичности, технология проблемного диалога, творческая одаренность, технологии поддержания творчества

SCIENTIFIC HERITAGE OF A.M. MATYUSHKIN AND MODERN PSYCHO-PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

Melnikova E. L.,
Educators Advanced Professional Retraining Academy
Moscow, Russia
pronin-yr@mail.ru

Academic biography of Academician A.M. Matyushkin is clearly divided into two chronologically and substantively different stages: thinking and learning studies (late 1950s — mid-1980s) and the study of giftedness (mid-1980s — 2004). Without setting the task of a holistic analysis of his Teacher creative heritage, the author presents for each research field the most significant theoretical ideas and psychopedagogical technologies developed on this basis, which have already been applied in mass practice.

Keywords: Principles of problem and dialogicality, problem dialogue technology, creative giftedness, technologies of creativity maintenance

Нет ничего практичнее хорошей теории.
Роберт Кирхгоф, нем. физик

Исследованиям мышления и обучения А.М. Матюшкин посвятил около 30 лет, причем центральным предметом была структура продуктивного (творческого) мышления, а проблематика обучения разрабатывалась как производная.

Исследования индивидуального мышления, выполненные к началу 70-х гг., привели А.М. Матюшкина к заключению: мышление представляет собой поиск и открытие неизвестного знания в проблемной ситуации, и, соответственно, обучение должно стать процессом создания проблемных ситуаций и организации поиска нового знания [1]. Этот подход оказал значительное влияние на развитие проблемного обучения как самостоятельного направления отечественной педагогики.

Развернувшиеся позднее исследования мышления в диаде существенно изменили обозначенную выше позицию [2], [3]. К середине 80-х гг. А.М. Матюшкин рассматривал мышление как цикл, включающий следующие звенья: постановка проблемы (формулирование вопроса в условиях проблемной ситуации), поиск решения (открытие неизвестного знания); обоснование решения (выражение нового знания другому человеку). Что касается обучения, то оно должно обеспечивать полный цикл творческого мышления учащихся в условиях диалога.

Таким образом, исследования А.М. Матюшкина активно утверждали принципы проблемности и диалогичности. Согласно первому, обучение должно быть процессом постановки и решения проблем. Согласно второму, ставить и решать проблемы должны ученики в организованном учителем диалоге. Реализация указанных принципов привела к разработке технологии проблемного диалога [4].

Проблемный диалог — современная образовательная технология деятельностного типа, позволяющая заменить урок объяснения нового материала уроком «открытия» знаний на любом учебном предмете и любой образовательной ступени. Технология представляет собой детальное описание проблемно-диалогических методов обучения и продуктивных заданий на воспроизведение, а также их взаимосвязей с формами и средствами обучения.

Проблемно-диалогические методы — способы введения содержания, обеспечивающие постановку и решение проблемы учениками. К методам постановки проблемы относятся побуждающий от проблемной ситуации диалог и подводящий к теме диалог, к методам поиска решения — побуждающий к гипотезам диалог и подводящий к знанию диалог. Продуктивными называются задания на воспроизведение, обеспечивающие выражение учениками содержания в доступной форме и реализацию созданного продукта. К продуктивным относятся задания на формулирование, опорный сигнал, художественный образ. Проблемно-диалогические методы альтернативны традиционному сообщению темы и

знания учителем, продуктивные задания — заучиванию и пересказу готового материала учениками.

Проблемно-диалогические методы и продуктивные задания дают возможность широкого варьирования форм обучения, в то время как традиционные методы реализуются фронтально, а репродуктивные задания — индивидуально. Проблемно-диалогические методы и продуктивные задания позволяют более интенсивно и эффективно использовать средства обучения (опорные сигналы, учебники, ТСО) в сравнении с традиционными методами и репродуктивными заданиями.

Технология проблемного диалога обеспечивает высокое качество усвоения знаний, эффективное развитие познавательных, коммуникативных и регулятивных умений, воспитание активной личности с внутренней учебной мотивацией при сохранении здоровья учащихся.

Исследованиям одаренности А.М. Матюшкин посвятил около 20 лет. Главным результатом в этой области является оригинальная авторская концепция «Творческая одаренность» [5].

Одаренность рассматривается как творческий тип развития, источником которого является высокий творческий потенциал, а движущей силой — собственная творческая активность ребенка. В онтогенезе творческая активность поэтапно разворачивается до полного цикла, включающего постановку проблемы, поиск и нахождение решения, выражение решения другому человеку. В результате одаренный ребенок создает оригинальный продукт в одной или нескольких областях (науке, технике, искусстве, лидерстве и др.). Однако реализация творческой активности осуществляется в социальной среде, которая может не только задержать, но даже остановить творческое развитие. Следовательно, по отношению к одаренным детям в обязательном порядке должна ставиться педагогическая задача поддержания творческой активности.

На указанной теоретической основе были разработаны технологии поддержания детского творчества взрослыми (учителями и родителями) [6].

Технология принимающего общения представляет собой совокупность приемов повседневной диагностики возможных проявлений творческой активности ребенка и способов позитивного реагирования на них. Рассматриваются такие наблюдаемые дома и в классе творческие проявления как: вопросы и замыслы, идеи и импровизации, разнообразные продукты (рукописи, чертежи, картины, поделки). Обсуждаются типичные ошибки учителей и родителей в реагировании на перечисленные творческие проявления и предлагаются конкретные способы принятия детского творчества взрослыми.

Технология создания материально-информационных условий представляет собой перечень конкретных рекомендаций, направленных на поддержание окружающими каждого структурного звена творческой активности ребенка. Скажем, для постановки проблемы дошкольнику бывает достаточно притока новой информации или художественных впечатлений (чтение книги взрослым, поход в театр), в то время как звено поиска решения у старшеклассника обычно требует серьезного материального обеспечения (специальной литературы, оборудования, расходных материалов и пр.).

Технология коррекции неблагоприятных факторов развития представляет собой классификацию наиболее типичных препятствий в развитии одаренных с указанием возможных способов коррекции. Рассматриваются как внешние по отношению к ребенку факторы (конфликт с учителем, проживание в сельской местности и др.), так и внутренние (проблемы со здоровьем, низкая самооценка и др.).

Подготовка учителя и внедрение технологий

В течение двадцати лет на базе Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (г. Москва) проводятся два учебных курса, содержательную основу которых составляют представленные выше психолого-педагогические технологии: «Проблемно-диалогическое обучение: понятие, технология, методика» и «Психолого-педагогические технологии работы с одаренными учащимися в

массовой школе». Поскольку сами предлагаемые технологии универсальны, курсы адресованы широкому кругу специалистов: учителям и методистам (вне зависимости от образовательной ступени и преподаваемого предмета), педагогам дополнительного образования, преподавателям педагогических колледжей и вузов. Экспериментальные исследования показывают, что около 80% участников занятий действительно начинают применять изученные технологии, тем самым перестраивая и совершенствуя свою профессиональную деятельность.

На сегодняшний день особое признание получила технология проблемного диалога, которая широко используется специалистами в области образования: учителями и завучами – для подготовки и анализа уроков, методистами и руководителями – для мониторинга образовательного процесса, преподавателями – для профессиональной подготовки студентов и учителей. Проблемный диалог целенаправленно и последовательно внедряется Образовательной развивающей системой «Школа 2100»: в учебники заложены проблемно-диалогические методы и продуктивные задания; методические рекомендации предлагают учителю возможные варианты проблемно-диалогических уроков. Опыт практического внедрения позволяет заключить, что технология проблемного диалога уже стала эффективным средством реализации развивающего образования и достижения новых образовательных результатов, установленных ФГОС.

Библиографический список

1. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972. 168 с.
2. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. 1982. № 4. С.5-17.
3. Матюшкин А.М. Основные направления исследований мышления и творчества // Психологический журнал. 1984. Т.5. №1. С.9-17.
4. Мельникова Е.Л. Проблемно-диалогическое обучение: понятие, технология, методика. Монография. М.: Баласс, 2015. 272 с.
5. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. 1989. № 6. С.29-33.
6. Мельникова Е.Л. Работать с одаренными – здесь и сейчас! // Начальная школа: плюс-минус. 2000. № 3. С.23-28.

УДК 378.146

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ УСПЕШНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Мещенко Елена Ивановна,

учитель биологии высшей категории,
МБОУ СОШ с. Балтай, Балтайского района, Саратовской области,
meshenko_ia@rambler.ru

Автор в своей работе предпринимает попытку теоретико-практического рассмотрения проблемы развития успешности обучающихся. Рассмотрены такие показатели и критерии как проектная деятельность, индивидуальный положительный эмоциональный настрой, исследовательская активность.

Ключевые слова: обучение, проектная деятельность, учебная деятельность.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT OF SUC- CESSION OF SUCCESS

Meshchenko E. I.,
MBOU SOSH with. Baltai, Baltaysky district, Saratov region, Russia
meshenko_ia@rambler.ru

The author in his work makes an attempt to theoretically-practical consideration of the problem of development of the success of students. Such indicators and criteria as project activity, individual positive emotional mood, research activity

Keywords: training, project activity, educational activity

Проблемы успешности обучения изучались многими учеными в отечественной и зарубежной педагогике. «Успех» в учебной деятельности понимается как «хорошие результаты в работе, учебе», как «общественное признание», как «удача в достижении чего-либо». «Успех» понимается как результат ситуации, а «ситуация успеха» — как сочетание условий, которые его обеспечивают. Под «ситуацией успеха» в учебной деятельности понимается целенаправленное сочетание психолого-педагогических приемов, которые способствуют осознанному включению каждого учащегося в активную учебную деятельность в зависимости от индивидуальных возможностей, обеспечивают положительный эмоциональный настрой учащихся на выполнение учебной задачи и способствуют адекватному восприятию результатов своей деятельности.

С социально-психологической точки зрения: успех – это оптимальное соотношение между ожиданиями окружающих, личности и результатами деятельности, когда ожидания личности совпадают или превосходят ожидания окружающих. С психологической точки зрения: успех – это переживание состояния радости, удовлетворения оттого, что результат, к которому стремилась личность, либо совпал с ее ожиданиями, надеждами, либо превзошел их. С педагогической точки зрения: акцент делается на «ситуацию успеха», которая является целенаправленным организованным сочетанием условий, при которых создается возможность достичь значимых результатов в деятельности.

Ситуация успеха характеризуется как фактор развития отношений сотрудничества учителя с учащимися, раскрываются условия реализации ситуации успеха в учебной деятельности и приемы поэтапного ее создания. В качестве функций «ситуации успеха» анализируются: поисковая деятельность учащихся; подкрепление усилий личности, стимулирование действиями авторитетного лица; самоопределение и саморазвитие, а также удовлетворение человеком самой деятельностью.

Специальными педагогическими приемами, с помощью которых будет отслеживаться у ученика положительная динамика успеха, необходимо учитывать признаки, свидетельствующие об успешном или неуспешном процессе формирования мотивации достижения успеха у конкретного школьника. Такими признаками являются:

- умение – неумение планировать свои действия на уроке для достижения цели;
- желание – нежелание обращаться за помощью при необходимости к учителю или соучастникам творческого процесса;
- желание – нежелание проанализировать свои действия при неуспехе, выявить причины затруднений;
- желание – нежелание повторить действие при неуспехе;
- готовность к выбору задания повышенного уровня при разноуровневых заданиях;
- активность при работе в паре, группе.

Общеизвестно, что авторитарная педагогика приводит к традиционному обучению, признаками которого являются сообщение готовых знаний, обучение по образцу, механическая память, репродуктивная деятельность. При таком обучении отсутствует познавательная деятельность, исследовательская позиция учащихся, изучаемый материал не соответствует типу мышления, темпераменту, психологическим характеристикам учащихся. В

результате происходит нарушение здоровья школьника из-за возникающих перегрузок и стрессовых состояний учащихся. Лучше всего сберегает здоровье и психику учащихся личностно-ориентированный подход к конкретно каждому ребенку.

Для нас представляет интерес технология, где главной ценностью в субъективных отношениях является личность школьника, особенность ее процесса познания. В основе развития учащихся на уроке лежат мотивы, потребности, интересы, эмоционально-образное восприятие мира, общение, специально созданная исследовательская среда. Педагогическая позиция состоит в оказании помощи учащимся в их деятельности, в результате которой они приобретают самостоятельность и развивают свои познавательные, индивидуальные особенности при помощи создания ситуации успеха.

В результате этого можно преодолеть господство «знаниевого» подхода в пользу «деятельностного», позволяющего не просто запоминать и ответить по готовой формуле, но и научиться добывать, анализировать, обобщать, применять знания на практике, тем самым добиваться положительных учебных результатов.

Развитие личностной успешности в образовательном пространстве имеет достаточно широкие возможности. Для ее развития можно использовать разнообразные методы.

Развивая способность к успешности учащихся педагог, используя метод проектов, повышает мотивацию к учению, достижению результатов, развитию коммуникационной сферы. Используя в своей работе проектную деятельность, педагоги замечают улучшение познавательных интересов учащихся, стремление достичь результатов в определенной деятельности. Работа над проектами помогает учащимся достичь определенных достижений, расширить круг взаимодействия сверстников, участвующих в проекте. Возможности использования метода проекта помогают педагогу включить учеников в составление плана решения интересующих их проблем, продумать способы представления проекта, доказательства поставленных задач, умение объяснить понимание сложных вопросов, что очень важно для развития дальнейшего успеха школьников.

Развитие способности к успешности школьников обеспечивают следующие умения и качества личности: умение ставить цели и достигать их, разрабатывая самостоятельные способы их достижения, нацеленность на положительный результат, волевые качества (ответственность, организованность, самостоятельность, целенаправленность), позволяющие преодолевать трудности, особое конструктивное или проектное мышление. Большое значение в этом плане имеет внеурочная деятельность.

При включении учащихся в проектную деятельность, возникает ощущение успеха, причастности к общему и интересному проекту, повышается самооценка, улучшаются партнерские отношения в совместной деятельности со сверстниками. Школьники хорошо социализируются, улучшаются их коммуникативные навыки, уменьшаются проблемы поведения и обучения.

Активная подготовка и включение детей в проектную деятельность помогают школьникам быть более успешными в глазах окружающих. В процессе разработки теоретических аспектов и их практического применения, ученики становятся более собранными, учатся правильно реагировать на замечания и реплики учителя и одноклассников, понимают причины недовольства поведением, активнее социализируются и быстрее добиваются успеха. В 1989 году любители природы объединились в экологический клуб, который мы назвали «Разум». За почти 30-летнюю историю своего существования он объединил множество ребят, которые по несколько лет активно занимались природоохранной деятельностью. В настоящее время направления работы несколько видоизменились — особое внимание уделяется экологическим акциям, рассчитанным на несколько лет и проектно-исследовательской работе. Например, «От малой речки до большой Волги», «Природное наследие», «Очистим планету от мусора» и т.д. Школьники проводят исследовательские работы, в которых рассматривают влияние экологических условий на жизнедеятельность растений, животных, экологию жилища и т.д. с которыми выступают на научно-практических конференциях школьников в районе и области. В связи с этим отмечается,

что у большинства учащихся повысилась мотивация к учебе и достижению положительного результата, даже у тех учащихся, которые изначально считали себя неуспешными и не верили в то, что они смогут добиться успеха и у них все получится. Несколько лет члены экологического клуба работают в рамках проекта «Изучение состояния родника «Бездонный».

Таким образом, внеурочная деятельность обеспечивает развитие личностной успешности, повышает уровень их достижений, способствует формированию чувства уверенности в достижении поставленных целей, способность преодолевать трудности, развивает чувство собственного достоинства.

2017 год – год экологии. Ученики активно участвуют во многих Всероссийских экологических акциях и проектах. Например, летом и осенью участвовали в акциях «Чистые берега», «Вода России»; в конкурсах, диктантах, которые позволяют повысить экологическую грамотность детей.

Воспитание ученика-исследователя — это процесс, который открывает широкое пространство для развития активной и творческой личности, способной вести самостоятельный поиск, делать собственные открытия, решать возникающие проблемы, принимать решения и нести за них ответственность. Только в поиске развивается мышление ребенка, знания и умения добываются в результате его собственного познавательного труда.

УДК 159.9

ФОРМИРОВАНИЕ ПРИНЯТИЯ СИТУАЦИИ И ДРУГОГО ЧЕЛОВЕКА В МЕДИАЦИИ

Молчанова Наталья Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент
кафедра общей и социальной психологии,
Смоленский гуманитарный университет,
Смоленск, Россия,
nat-mo39@yandex.ru

Описан механизм работы по принятию ситуации и личности оппонента, в основе которого – работа с пониманием, эмоциями и ценностной сферой участников медиации. Подчеркнута роль эмоциональных переживаний в понимании личностного смысла, который вкладывает каждый из участников в ситуацию. Выявлено, что конструктивный диалог в медиации должен базироваться на нахождении значимой для участников информации, выявлении общего в их потребностно-мотивационной сфере. Для обоснования выдвинутых положений были использованы теоретико-практические подходы отечественной науки. Сформулирована основная задача работы медиатора в контексте самой процедуры при формировании принятия: расширить пространство видения участников медиации относительно друг друга и ситуации в целом, базируясь на понимании индивидуально-психологических особенностей участников, их мотивационных намерений и особенностей эмоционального переживания.

Ключевые слова: медиация; принятие; понимание; эмоции.

THE FORMATION OF THE ADOPTION SITUATION AND THE OTHER PERSON IN MEDIATION

Molchanova N. V.,
Smolensk University of Humanities,
Smolensk, Russia,
nat-mo39@yandex.ru

The described mechanism works to accept the situation and the personality of the opponent, based on the work with understanding, emotion and value sphere of the participants of the mediation. The role

of emotions in understanding the personal meaning, which puts each of the participants in the situation. Formulated the main task of the mediator in the context of the procedure in the formation of adoption: to expand the space of the vision of the participants of mediation relative to each other and the situation in General, based on the understanding of individual psychological characteristics of the participants, their intentions and motivational characteristics emotional experiences.

Keywords: mediation; acceptance; understanding; emotions.

Медиация в российском обществе медленно завоевывает свои позиции. Принятие закона РФ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» в 2011 году позволяет внедрять данную процедуру для цивилизованного разрешения спорных ситуаций и конфликтов в различных областях жизнедеятельности людей.

Разрешение конфликта посредством медиации предполагает непосредственное взаимодействие двух сторон с участием посредника (медиатора). Главная задача медиатора заключается в том, чтобы организовать диалог между конфликтующими сторонами. Как известно, любой диалог, целью которого является обоюдоприемлемый результат, предполагает понимание того, что произошло и/или происходит. Понимание в целом зависит от интеллекта человека, эмпатии и уровня его культуры. С психологической точки зрения, понимание оппонента как личности со своими взглядами, чувствами, умениями, слабостями, установками и т.п. может направлять/изменять ход медиативного процесса в конструктивное русло, т.е. способствует нахождению решения в непростых конфликтных ситуациях. Поэтому основная задача медиатора – расширить пространство видения участников медиации относительно друг друга и ситуации в целом.

При условии, что человек пытается осмыслить заново сложившуюся ситуацию, происходят внутренние изменения в его психологическом пространстве. Следствием этих изменений является прибавление чего-то нового к своему опыту, а не потеря себя как личности. Ведь принятие другого (ситуации) как раз и означает потенциальную возможность дополнить себя новым знанием и пониманием. Новое понимание связано, прежде всего, с личностными характеристиками и поведением оппонента. По мнению Леонтьева А.А., «ориентировка в личности собеседника является совершенно необходимым компонентом всякого целенаправленного общения, если оно не носит полностью формализованного характера» [1, с. 202-203]. По словам автора, подобная ориентировка основывается на 4-х моментах: 1. Глубина ориентировки, ее ориентированность на тот или иной характер общения. 2. Способность человека (в нашем случае как участников, так и медиатора) к моделированию личностных особенностей собеседника, к пониманию его мотивов и целей. 3. Настроенность человека на своего собеседника. 4. Владение техникой моделирования внутренних особенностей личности на основе внешних признаков [1, с. 203-204].

Понять истинные причины того, почему другой поступил так или иначе, это сама по себе непростая внутренняя работа для человека, который считает себя обиженным, ущемленным. Однако не всегда достаточно только понимания; знания далеко не всегда являются регулятором поведения. Понять не значит принять. Справедливости ради следует уточнить, что не каждая процедура требует серьезной работы по принятию личности другого. В некоторых случаях достаточно более формальных способов организации диалога.

Специалисты по убеждающей риторике рассматривают принятие как «процесс интериоризации убеждающей информации, приводящей к возникновению у человека осознанного мотива для ее реализации» [4, с. 31]. Панасюк А.Ю., раскрывая механизм порождения мотива для коммуникативной деятельности человека, выявил, что для присвоения (интериоризации) новых знаний следует сделать информацию значимой для данной личности, информация должна иметь субъективную ценность для нее. Другими словами, надо показать человеку, что предложенные действия, поступки не будут противоречить его ценностным ориентирам, и будут способствовать удовлетворению его каких-то потребностей. Воздействие на участника диалога должно соотноситься с его потребностно-мотивационной сферой [4, с. 33-34]. В рамках медиативной процедуры это означает, что

посредник должен организовать общение таким образом, чтобы выявлялись общие ценностные ориентации участников относительно конкретной ситуации (события, проблемы).

В техническом отношении медиатору следует помнить, что непринятие другого внутри – это сложности коммуникации снаружи. И в рамках основной задачи для медиатора выделяется более дифференцированная — помочь участникам в передаче своих мыслей и чувств, способствовать раскрытию внутреннего мира переживаний партнеров по отношению друг к другу в сложившейся ситуации. При этом необходимо придерживаться того, что в психологической науке называется «синхронизация». С точки зрения М.Аргайла, синхронизация (согласование) в контексте общения включает в себя следующие составляющие: 1) объем общения (общение не получится, если один будет говорить все время, а другой – только давать односложные ответы); 2) темп взаимодействия (трудно общаться человеку с замедленной реакцией и замедленной речью с нервным «торопыгой»); 3) доминирование; 4) интимность, в основе которой физическая близость посредством контакта глаз, выбора темы разговора; 5) правильное сочетание кооперации и соперничества; 6) эмоциональный тон; 7) отношение к объекту и к способу действия [цит. по Леонтьеву А.А., с. 204-205].

Т.о. работа с пониманием, являясь предпосылкой дальнейшего принятия ситуации, должна сочетаться с работой по освобождению от негативных эмоциональных состояний (или хотябы их нейтрализации) участников медиации. Для этого в коммуникативном отношении медиатор может использовать ряд техник общения: уточнения, Я-сообщения, отражение чувств партнера и т.п. [3].

Известно, что негативное эмоциональное состояние способствует сужению сознания, что накладывает определенный психологический отпечаток на восприятие человека. Это проявляется в перекладывании вины на партнера, негативных ожиданиях, отказу в сочувствии, сужению когнитивной сферы (фрагментарность восприятия, отсутствие должного внимания, снижению аналитических способностей). Все это не способствует целостному видению происходящего. Другими словами, поведение человека базируется на субъективном восприятии действительности, интерпретация которой рождает субъективный смысл происходящего.

В науке достаточно подробно описан процесс формирования субъективного (личностного) смысла посредством эмоций и переживаний человека (Аболин Л.М., Бодров В.А., Вилюнас В.К., Леонтьев А.Н, Ильин Е.П., Бреслав Г.М., Васильев И.А.). Леонтьев Д.А., обозначая личностный смысл как составляющую образов восприятия и представления соответствующих объектов и явлений, указывает на то, что эта «составляющая» проявляется для субъекта посредством эмоциональной окраски образов» [2, с. 181]. Эмоция, являясь внутренним сигналом принятия или отвержения информации, поступающей от партнера, одобрения или неодобрения его действий, подтверждает наличие у каждого из них личностного смысла, который мгновенно присваивается словам и действиям партнера. Далее «В процессе ориентировки в условиях общения ... возникает внутренняя программа будущего высказывания ..., которая строится на базе смыслов, а не значений» [1, с. 343]. В ситуации конфронтации это проявляется в разночтении смысла слов и действий партнеров. Знание данного механизма общения является основанием для того, чтобы посредник уделял должное внимание работе с эмоциональной сферой участников медиации.

В контексте медиативной процедуры настройка на понимание личностного смысла партнера будет зависеть от двух моментов – от уровня развития интеллекта человека и умения проявить эмпатию в отношении своего оппонента. Как пишет Леонтьев А.А., «без вчувствования нет понимания личностных смыслов» [1, с. 206]. Если у человека достаточно развито чувство эмпатии, то это может приблизить его к пониманию чувств другого. Более того, психологи уверены, что если человек может обнаружить некий смысл или значение в трудных обстоятельствах, то он будет способен перенести их гораздо лучше [5, с. 167]. В контексте работы с эмоциональной сферой это означает, что появление нового осмысления ситуации влечет за собой другие (более положительные) эмоции и пережива-

ния, а значит возникает тенденция нивелировать негативные эмоции, возникшие ранее.

Акцент на работе с интеллектуальной сферой больше подходит в тех случаях, когда нужна помощь медиатора в понимании того, что реальная ситуация случилась не без участия каждого в этом. Т.е. можно подвести человека к пониманию личной ответственности за случившееся. Однако делать это нужно аккуратно, так как участник в роли «жертвы» может до конца не осознавать, что он вольно или невольно мог спровоцировать определенную реакцию «обидчика» на свое поведение. Большое внимание вопросам ответственности участников уделяется в восстановительном подходе, который является прерогативой российского варианта медиации (Р. Максудов, А. Коновалов).

Можно сделать вывод о том, что психологический феномен «принятие» прежде всего связан с внутренней работой психики. В медиативной процедуре акцент на работе с пониманием ситуации, с эмоциональной сферой участников, с выявлением общих интересов и ценностей способствует нахождению нового смысла в том, что произошло, что в свою очередь является важным психологическим шагом в принятии ситуации и личности оппонента. Подобная логика работы способствует нахождению конструктивного разрешения сложившейся проблемы между участниками медиации.

Исходя из представленной логики, выявляются важные задачи в работе медиатора: 1) расширить точки соприкосновения участников конфликта, найти общее в их интересах и ценностях. Данное положение больше соотносится с принятием ситуации (проблемы) в целом. 2) при необходимости помочь раскрыть мир внутренних переживаний оппонентов друг для друга, что больше соотносится с принятием личности оппонента.

Библиографический список

1. Леонтьев А.А. Психология общения. М.: Смысл, 1997. 365 с.
2. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М.: Смысл, 1999. 486 с.
3. Молчанова Н.В. Коммуникативная компетентность в работе медиатора // Социальный мир человека. Вып.6: Материалы VI Международной научно-практической конференции «Человек и мир: мироздание, конфликт и медиация в интеркультурном мире», 14-16 апреля 2016 г. / под ред. Н.И.Леонова. Ижевск: ERGO, 2016. С.354-357
4. Панасюк А.Ю. Психология риторики: теория и практика убеждающего воздействия. Ростов н/Д.: Феникс, 2007. 208 с.
5. Столбченко А.С. Процесс прощения как фактор личностного роста и поддержания психического и физического здоровья // Социально-психологическая адаптация личности в изменяющемся обществе: матер. междунар. науч.-практич. конф.; под ред. Т.Н.Смотровой. Балашов: Николаев, 2009. С.167–169.

УДК 316.614-053.6

СПЕЦИФИКА ДЕЗАДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ С ПРОЯВЛЕНИЯМИ АДДИКЦИИ

Мурашкин Михаил Михайлович,

аспирант,

Пензенский государственный университет,

Пенза, Россия,

mura58penza@mail.ru

Константинов Всеволод Валентинович,

кандидат психологических наук, доцент,

заведующий кафедрой общей психологии

Пензенский государственный университет,

Пенза, Россия,

konstantinov_vse@mail.ru

В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей дезадаптации иностранных студентов, имеющих склонность к проявлениям аддикции. В качестве испытуемых в исследовании выступили 470 студентов обучающихся в ВУЗах Пензенского региона. Авторами развивается тезис, что дезадаптивность иностранных студентов связана с такими характеристиками личности как: замкнутость, интернальность и низкий уровень самопринятия. В то же время дезадаптивность российских студентов связана со склонностью к асоциальному поведению и доминированию.

Ключевые слова: дезадаптация, адаптация, аддикция, иностранные студенты.

PECIFICITY OF DEPADAPTION OF FOREIGN STUDENTS WITH ADDICTIVE MANIFESTATIONS

Murashkin M. M.,
Penza State University,
Penza, Russia,
mura58penza@mail.ru
Konstantinov Vsevolod Valentinovich,
Penza State University,
Penza, Russia,
konstantinov_vse@mail.ru

The article presents the results of an empirical study of the peculiarities of disadaptation of international students with a propensity for addiction manifestations. As subjects in the study were 470 students studying in universities in the Penza region. The authors develop the thesis that the de-adaptability of international students is associated with such personality characteristics as: isolation, internality and low level of self-acceptance. At the same time, the disadaptivity of Russian students is associated with a tendency to antisocial behavior and domination.

Keywords: disadaptation, adaptation, addiction, international students.

Проблема дезадаптации иностранных студентов в новых для них условиях жизнедеятельности в российских ВУЗах, приобретает особое значение в силу того, что наблюдается стабильная тенденция увеличения количества иностранных студентов, обучающихся в России. В этой связи, от того, насколько эффективно иностранные студенты интегрируются в образовательное пространство российского ВУЗа будет складываться морально-психологическая обстановка в студенческой среде. Именно поэтому исследование детерминации аддиктивного поведения иностранных студентов, как следствия их дезадаптации к условиям обучения в российском ВУЗе может быть рассмотрено в контексте предотвращения угроз национальной безопасности (распространение экстремистской идеологии, популяризация наркогенной субкультуры, угрозы утраты национальной и культурной идентичности российских граждан и т.д.).

Теоретический анализ литературы показал, что различные аспекты проблемы миграции в последние годы получила осмысление в работах многих российских исследователей (С.К. Бондырева, В.В. Гриценко, Т.Г. Дичев, К.Е. Тарасов, Г.У. Солдатова, Т.Г. Стефаненко, Н.Д. Султанова и др.). Присутствие субъекта в новой для него культурной среде (трудова миграция, академическая мобильность и т.д.) рассматривается исследователями как сложная стрессогенная ситуация, сопровождающаяся переживанием конфликта между привычными для человека нормами и ценностями, характерными для той среды, которую он покинул, и нормами и ценностями, характерными для новой среды.

Адаптация определяется как постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды и как результат этого процесса. Результатом адаптации является адаптированность субъекта к новым социокультурным особенностям, принятие новых условий, установление взаимоотношений, необходимых для жизнедеятельности, оптимизации самочувствия.

В работах, посвященных изучению особенностей адаптации студентов-мигрантов, отмечается, что процесс их социально-психологической адаптации характеризуется на начальном этапе «стрессом аккультурации», зачастую приводящим к негативным психоэмоциональным проявлениям (дезадаптация, агрессия, депрессивные состояния и т.п.), поскольку они вынуждены адаптироваться к новым социальным, этническим, культурным, языковым, бытовым, психологическим, материальным и пр. условиям.

Вместе с тем, анализ исследований социально-психологической адаптации студентов-мигрантов, показывает, что они имеют реальные возможности для взаимодействия со сверстниками представителями студенческой молодежи вуза в процессе обучения, практики, внеаудиторных мероприятий. Созданная в последние годы во многих учреждениях высшего профессионального образования система сопровождения социально-психологической адаптации первокурсников позволяет студентам, в том числе и студентам-мигрантам из стран СНГ, быстрее и успешнее влиться в студенческую группу, найти среди однокурсников друзей, ознакомиться с вузовской системой обучения, понять требования, предъявляемые вузом и преподавателями к новым студентам, быстрее пережить «культурный шок» и адаптироваться к новым социокультурным условиям. Однако, в социальной практике активно присутствуют проявления аддикции у иностранных студентов российских вузов. В целом проблема адаптации и дальнейшее сопровождение иностранных студентов с проявлениями аддикции обнаруживает острую актуализацию и требует целенаправленного изучения.

В качестве испытуемых в нашем исследовании выступили 470 иностранных, русскоговорящих студентов 1-2 курсов (из Туркменистана, Узбекистана, Киргизстана, Таджикистана), в возрасте 18-25 лет, и 100 студентов граждан РФ в возрасте 17-24 лет обучающихся в Пензенском государственном университете.

Психологическая диагностика осуществлялась с помощью следующих методик: «Адаптация личности к новой социокультурной среде» (Л.В.Янковский) [1], «Склонность к зависимому поведению» (В.Д. Менделевич) [2], методика «Личностный дифференциал» (Е.Ф.Бажин, А.М.Эткинд) [3], многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛЮ-АМ) А.Г.Маклакова и С.В.Чермянина [4], методика диагностики социально-психологической адаптации (К.Роджерс, Р. Даймонд в адаптации А.К.Осницкого) [5] и авторского опросника.

Как показал анализ дезадаптированности иностранных студентов с проявлением аддикции у 36% испытуемых выявлены признаки повышенной склонности к аддикции, высокий уровень представлен у 21% испытуемых. В группе российских студентов повышенная склонность к аддикции представлена у 27%, высокий уровень вероятности аддикции диагностирован у 36%. Испытуемые в обеих группах отметили, что имеют опыт употребления алкоголя и/или наркотиков. Результаты диагностики свидетельствуют о том, что у иностранных студентов уровень аддиктивного поведения ниже, чем у российских студентов, что на наш взгляд объясняется культурными и, прежде всего, религиозными традициями приезжающих на обучение в Россию студентов.

На следующем этапе исследования нами были выявлены корреляционные связи между всеми изучаемыми переменными и социально-психологическими характеристиками иностранных и русских студентов.

Для иностранных студентов с повышенным и высоким уровнем аддиктивности ($p < 0,01$) свойственна интернальность и замкнутость ($r = 0,485$), низкий уровень самовосприимчивости ($r = 0,377$), низкий уровень контроля ($r = 0,371$). Иностранные студенты чаще испытывают потребность в защите и ухода от действительности с помощью употребления ПАВ, что в дальнейшем провоцирует стремление к деятельности (образованию, поиску работы), ощущения «полноты жизни» ($r = 0,401$). Но, к сожалению, это только на период действия наркотических веществ.

Для российских студентов с повышенным и высоким уровнем аддиктивности характерно склонность к беспечности ($r = 0,267$), вхождение в асоциальную группу ($r = 0,433$),

низкая успеваемость, стремление к доминированию ($r = 0,365$). Все это свидетельствует об их ориентации на субкультурные ценности, которые являются неотъемлемым и даже иногда обязательным атрибутом аддикции.

В целом и иностранные и российские студенты с аддиктивным поведением ведут «девиантный образ жизни», стремятся к лидерству в неформальной группе (как социально-нейтральной, так и асоциальной). Групповые нормы и ценности неформальной среды привносятся лидерами в студенческий коллектив, способствуя тем самым развитию аддикции у одноклассников.

У иностранных студентов с умеренным уровнем аддикции ($p < 0,01$) нами не было выявлено наличие проблем с посещаемостью и учебой. Они занимают подчиненное положение и не стремятся к доминированию ($r = 0,336$). Такие студенты имеют средний уровень самовосприятия ($r = 0,206$), эмоциональной комфортностью ($r = 0,32$), что указывает на стабильный и спокойный процесс вхождения в новый социум и в новые условия жизнедеятельности. Многие студенты эмоционально устойчивы ($r = 0,41$), с низким уровнем логического мышления ($r = 0,21$) и умеют подчиняться существующим правилам ($r = 0,217$). В целом данная группа студентов характеризуется достаточной социальной адаптированностью.

Российские студенты с умеренным уровнем аддикции ($p < 0,01$) также не имеют проблем с посещаемостью и учебой, но стремятся к доминированию ($r = 0,455$). Они имеют высокий уровень самовосприятия ($r = 0,388$), ориентированы на себя и независимы в суждениях ($r = 0,312$). Обучающиеся эмоционально устойчивы ($r = 0,436$), обладают развитым логическим мышлением ($r = 0,54$) и имеют высокие показатели по шкале «принятие других» ($r = 0,36$). Студенты также характеризуется высоким уровнем социальной адаптированности.

Анализируя результаты двух групп студентов, можно отметить, что дезадаптивность иностранных студентов связана с такими характеристиками личности как: замкнутость, интернальность и низкий уровень самопринятия. В то же время дезадаптивность российских студентов связана со склонностью к асоциальному поведению и доминированию.

Библиографический список

1. Адаптация личности к новой социокультурной среде (тест Л.В. Янковского) / Сонин В. А. Психодиагностическое познание профессиональной деятельности. СПб., 2004. С. 206-211.
2. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. М.: Изд-во «Городец», 2016. 386 с.
3. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002.
4. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А. Г. Маклакова и С.В. Чермянина // Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Ред. и сост. Д.Я. Райгородский. Самара, 2001. 558 с.
5. Осницкий А. К. Определение характеристик социальной адаптации // Психология и школа. 2004. №1. С.43-56.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ МОСКОВСКИХ СТУДЕНТОВ О СОВЕСТИ

Мустафина Лилия Шаукатовна,

кандидат психологических наук, научный сотрудник,

Институт психологии РАН,

Москва, Россия,

Leila.mus@gmail.com

*Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ проект № 15-36-01228
(«Структура и динамика представлений о совести как показатель нравственно-
психологического состояния современной молодежной среды»)*

Рассматривается структура социальных представлений студентов Москвы о совести. Показано, что ядро социальных представлений молодых людей о совести состоит из элементов, отражающих положительное влияние совести на жизнедеятельность человека и общества и при этом оказывается недостаточно содержательным. Проведенное исследование выявило «выпадение» некоторых элементов представления и показало недостаточно глубокое понимание содержания совести молодыми людьми. Хотя в целом в ядре представлений большинства респондентов находятся утверждения, выражающие позитивное отношение к совести и ее роли в жизнедеятельности человека и общества, но наблюдаются и отмеченные нами негативные тенденции в духовно-нравственном становлении современной российской молодежи.

Ключевые слова: социальные представления, ядро и периферия, совесть, молодежь, студенты.

REPRESENTATIONS OF MODERN MOSCOW STUDENTS ABOUT CONSCIENCE

Mustafina L. Sh.,

Institute of Psychology of RAS,

Moscow, Russia,

Leila.mus@gmail.com

The structure of social representations of Moscow students about conscience is considered. It is shown that the core of social representations of young people about conscience consists of elements that reflect the positive influence of conscience on the vital activity of man and society and, at the same time, is not sufficiently substantive. The study revealed "loss" of some elements of the presentation and showed a lack of deep understanding of the content of conscience by young people. Although, in general, the core of the views of the majority of respondents are statements that express a positive attitude towards conscience and its role in the life of the individual and society, but there are also negative trends noted in the spiritual and moral development of contemporary Russian youth.

Keywords: social representations, core and periphery, conscience, youth, students.

Современная ситуация мирового кризиса усиливает в обществе нравственные проблемы, которые напрямую взаимосвязаны с вопросами нравственной регуляции поведения, и, в частности, с феноменом совести. В первую очередь, подвергаются риску молодые люди, которые более чутко реагируют на любые перемены в социуме и чьи ценностные ориентации еще недостаточно стабильны [1, 4, 8].

Исследование совести в психологии сопряжено с большими объективными трудностями. С нашей точки зрения, подход, разработанный в теории социальных представлений [5, 9, 10, 3] может быть полезен при изучении подобных сложных феноменов.

Социальное представление – это аналог здравого смысла, вырабатывается индивидом и группой в ходе социального опыта для ориентации в окружающем мире. Тесная связь между представлениями и поступками была объектом лабораторных экспериментов

французских исследователей Ж.-К. Абрика, Ж. Кодола, К. Фламана и др. Вместе эти эксперименты внесли большой вклад в освещение процессов, связывающих индивидуальное и коллективное, действия и представления [7].

Структурный подход к изучению социальных представлений [9, 10, 3, 6] предполагает выделение структуры, т.е. ядра и периферии. Константное ядро связано с коллективной памятью, с историей группы, ее ценностями и нормами, а изменчивая периферия отражает тенденции развития социальных представлений. Структурный подход к социальным представлениям позволяет выявить тенденции развития нравственных предпочтений в обществе, а именно, что в российском менталитете в понимании совести осталось неизменным, а что претерпевает изменения.

Выборку составили 54 студента очной формы обучения московских ВУЗов в возрасте 19-26 лет.

Цель исследования: выявить ядро социальных представлений современных студентов Москвы о совести.

Исходя из результатов аналогичного исследования, проведенного в 2008-2009 гг., гипотеза состояла в том, что ядро социальных представлений московских студентов о совести будет состоять из элементов, отражающих положительное влияние совести на жизнедеятельность человека и общества и при этом окажется недостаточно содержательным.

Методы исследования и обработки полученных данных включали метод словесных ассоциаций, метод пиктограммы, контент-анализ, авторскую анкету для исследования структуры социальных представлений о совести [2], использовалась оценочная шкала Ж.-К. Абрика, в которой предлагается вычислять при анализе структуры социальных представлений коэффициент позитивных ответов [3, с. 243]. Вычисление коэффициента позитивных ответов обеспечивает выявление элементов, принадлежащих к ядру и периферии представлений.

Студентам предлагалось оценить по шкале Ликерта, в какой степени высказывания анкеты совпадают с их представлениями о совести.

Утверждения анкеты можно распределить по следующим смысловым блокам:

1. Понятия о характере развития совести, о ее природе (врожденный или приобретенный характер совести);
2. Влияние совести на жизнедеятельность человека и общества:
 - а) положительное; б) отрицательное;
3. Отождествление или различение понятий «совесть» и «стыд»;
4. Цинично-прагматичное отношение к совести;
5. Зависимость/независимость совести от внешних оценок;
6. Утверждения, наиболее полно и глубоко отражающие содержание феномена совести.

В ходе исследования обнаружилось, что в ядро представлений студентов о совести вошли десять элементов, отражающих как врожденный, так и приобретенный характер совести («В человеке совесть закладывается воспитанием», «Совесть есть у всех людей, только не все ее слушают»), независимость совести от внешних оценок («Совесть – это форма самосознания и самоконтроля человека», «Совесть – это внутренний голос человека, который подсказывает, как правильно поступать») и шесть утверждений наиболее полно и глубоко отражающих содержание феномена совести. В центральной части ядра социальных представлений находятся два утверждения, что «Совесть связана с осознанием своих поступков, ответственностью и нравственным долгом перед другими» и «У разных людей совесть развита в разной степени».

Проведенное нами исследование выявило «выпадение» некоторых элементов представления и показало недостаточно глубокое понимание содержания совести молодыми людьми. Так, некоторые утверждения, отражающие положительное влияние совести на жизнедеятельность человека и общества, вызвали затруднения и у трети респондентов не вошли даже в периферию их представлений («Совесть оберегает от неисправимых оши-

бок», «Совесть необходима для существования человека» и др.). Отношение к этим представлениям утрачено по каким-то причинам, что может свидетельствовать о недостаточном, неполном понимании феномена совести московскими студентами. Это можно объяснить малым количеством, а иногда и вовсе отсутствием обсуждений нравственных тем в семье, школе, среди сверстников, и размытостью грани между нравственным и безнравственным в современной литературе, кино и СМИ.

С помощью метода П. Вержеса были проанализированы собранные ассоциации со словом совесть. Этот метод помогает приблизиться к глубинным, мало осознаваемым слоям социальных представлений, и делается это на основе анализа частоты и ранга ассоциаций. Самыми часто встречающимися ассоциациями со словом совесть у студентов Москвы является «честность» и «честь». Совесть ассоциируется с высоконравственными качествами человека (честность, честь, ответственность, достоинство), и это является центральной частью (ядром) их представлений о совести. Также в ядро входит ассоциация «стыд», что может говорить об отождествлении современными студентами понятий совесть и стыд и размытости феномена совести в их сознании. В зону скорого попадания в ядро социальных представлений входят ассоциации «справедливость», «правда», «внутренние рамки», «чистая совесть», «порядочность».

Респондентов мы также просили нарисовать символ (образ), с которым у них ассоциируется феномен совести. Чаще всего встречались рисунки с положительным значением (ангел, чистое сердце, чистая душа, улыбающееся лицо и т.п.), всего один респондент указал острый предмет в качестве символа – шпагу. Также встречались нейтральные образы (чаша весов, спираль, мозг человека и др.). Можно заключить, что в сознании опрошенных молодых людей феномен совести чаще всего ассоциируется с чем-то положительным, чистым, правильным.

Получается, что гипотеза исследования подтвердилась, т.е. выявился позитивный характер элементов ядра социальных представлений московских студентов о совести, а содержательная полнота ядра представлений оказалась недостаточной.

Хотя в целом в ядре представлений большинства респондентов находятся утверждения, выражающие позитивное отношение к совести и ее роли в жизнедеятельности человека и общества, но наблюдаются и отмеченные нами негативные тенденции в духовно-нравственном становлении современной российской молодежи. Полученные результаты указывают на необходимость принятия определенных мер на всех уровнях общественного устройства: семьи, учебных заведений, социальных институтов, общественного мнения, законопроектов и др., пока данные тенденции не стали массовыми среди современной молодежи.

Библиографический список

1. Воловикова М.И. Нравственная психология: задачи, методы и современное состояние // Проблемы нравственной и этической психологии в современной России / Отв. ред. М.И. Воловикова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. С. 21-39.
2. Воловикова М.И., Мустафина Л.Ш. Представления о совести в российском менталитете. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.
3. Емельянова Т.П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. 400 с.
4. Семенов В.Е. Духовно-нравственные ценности и воспитание как важнейшие условия развития России // Психологические исследования духовно-нравственных проблем / Отв. ред. А.Л.Журавлев, А.В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.
5. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд // Психологический журнал. 1995. Т 15. №1. С. 3-18.

6. Пашенко-де Превиль Е. Карьера в понимании молодежи: сравнительный анализ социальных представлений российских и французских студентов // Вопросы психологии. 2012. № 4. С. 48-61.
7. Фарт Р. Социальные представления // Социальная психология / Под ред. С. Московичи. СПб.: Питер, 2007. С. 395-405.
8. Юревич А.В. Развязно-агрессивный тип личности как проявление нравственного состояния современного российского общества // Психологические проблемы современного российского общества/ Отв.ред. А.Л.Журавлев, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.
9. Abric J. Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations // Papers on social representation. 1993. V. 2. P. 75-78.
10. Verges P. L'Evocation de l'argent: Une methode pour la definition du noyau central d'une representation // Bulletin de Psychologie. 1992. V. XLV. P. 203 – 209.

УДК 159.91

МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ ЛИЧНОСТНОГО САМОАКТУАЛИЗАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА

Наличаева София Александровна,

кандидат психологических наук, доцент,
кафедра психологии, факультет психологии,
Филиал Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова в Севастополе,
Севастополь, Россия,
espritsn@yandex.ru

Малахова Светлана Игоревна,

кандидат психологических наук, преподаватель,
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия,
smalakchova@mail.ru

Самоактуализация составляет основу продуктивности педагогической деятельности. Самоактуализационный потенциал является системообразующим ресурсом личности педагога. Проблема управления собственными ресурсами личности педагога находит свое отражение в системном и комплексном феномене жизнеспособности. Существуют различия в структуре мотивации у педагогов с разным личностным самоактуализационным потенциалом. В структуру высокого личностного самоактуализационного потенциала педагогов входят компоненты внутренней мотивации и мотивов выбора профессиональной деятельности, отражающие педагогическое призвание, высокие показатели удовлетворенности трудом.

Ключевые слова: самоактуализация, личностный самоактуализационный потенциал, мотивация педагогов, жизнеспособность, ресурс личности педагога, удовлетворенность трудом.

MOTIVATIONAL COMPONENT OF TEACHER SELF-ACTUALIZATION PERSONAL POTENTIAL

Nalichaeva S. A.,

Branch of Lomonosov Moscow State University in Sevastopol,
Sevastopol, Russia,
espritsn@yandex.ru

Malakhova S. I.,

Moscow State University,
Moscow, Russia,

Self-actualization is the basis of the productivity of pedagogical activity. Self-actualization potential is a system-forming resource of the teacher's personality. The problem of managing the teacher's own resources is reflected in the systemic and complex phenomenon. There are differences in the structure of motivation among teachers with different personal self-actualization potential. The structure of high personal self-actualization potential of teachers includes components of internal motivation and motives for choosing professional activity, reflecting the pedagogical vocation and job satisfaction.

Keywords: self-actualization, personal self-actualization potential, motivation of teachers, resilience, teacher's personal resource.

Самоактуализация является предиктором полноценного и продуктивного процесса профессионализации педагогов. Самоактуализация – фундаментальный процесс в каждом организме (К. Гольдштейн), процесс реализации человеком потенциала с целью стать полноценно функционирующей личностью (К.Р. Роджерс), стремление к идентичности, актуализации заложенных потенциалов, когда человек обязан быть тем, кем он может быть (А. Маслоу). В отечественной психологии самоактуализация определяется через категорию направленности и активности субъекта (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская). Важнейшее из качеств человека – быть субъектом – «творцом собственной истории, вершителем своего жизненного пути», инициировать и осуществлять практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и добиваться результатов [1]. В контексте этого подхода самоактуализация рассматривается как процесс становления человека субъектом собственной жизнедеятельности [2]. Особый интерес феномен самоактуализации представляет для педагогической деятельности, как условие успешной профессионализации педагогов. Высокий личностный самоактуализационный потенциал детерминирует резистентность педагогов к профессиональному выгоранию [3, 4, 5, 6]. Ценностно-смысловые особенности личности, взаимосвязанные между собой и определяющие резистентность педагога к неблагоприятным психофизиологическим состояниям, составляют интегральную характеристику развития личности – личностный самоактуализационный потенциал. В самоактуализационный потенциал личности входят: потребность в самоактуализации и связанные с ней ценностно-смысловые особенности личности, мотивы, особенности самоотношения и отношения к профессии, – взаимосвязанные между собой и составляющие интегральную характеристику развития личности. Личностный самоактуализационный потенциал в зависимости от выраженности личностных качеств и ценностно-смысловых характеристик, его составляющих, может препятствовать или способствовать развитию неблагоприятных психофизиологических состояний у педагогов [7, 8]. Самоактуализационный потенциал является системообразующим ресурсом личности педагога. Проблема управления собственными ресурсами личности педагога находит свое отражение в системном и комплексном феномене жизнеспособности [9]. Жизнеспособность – индивидуальная способность человека управлять собственными ресурсами: здоровьем, эмоциональной, мотивационно-волевой, когнитивной сферами, способность человека строить нормальную, полноценную жизнь, в трудных условиях [10].

Одним из аспектов изучения самоактуализационного потенциала является анализ особенностей мотивационной сферы педагогов. Особый интерес представляет отношение педагогов к деятельности (особенности направленности, субъективно значимые характеристики деятельности, мотивация и удовлетворенность профессией педагогов). Мотивы профессиональной деятельности можно условно разделить на мотивы трудовой деятельности, выбора профессии и выбора места работы. Мотивы деятельности включают в себя побуждения общественного характера, стремление к материальным благам и удовлетворение потребности в самоактуализации и т.д. Выбор профессии является сложным, долгим мотивационным процессом, от правильного выбора профессии зависит удовлетворенность педагога жизнью в целом. В основе выбора профессии могут лежать ценности общественного престижа, интереса к самой деятельности и т.д.

Для педагогов важными являются мотивы выбора профессии, лежащие в основе альтруистического (просоциального) поведения – поведения, направленного на благо других и не рассчитанного на внешнюю награду. Оно обусловлено наличием у человека таких душевных качеств, как: сострадательность, заботливость, чувство долга, ответственность и отсутствие качеств, не способствующих проявлению альтруизма (подозрительности, жадности, скептицизма). В основе альтруистического поведения лежит эмпатия (сопереживание и сочувствие) [11]. Мотивация – система мотивов, формирующих стратегии деятельности, смыслообразующий фактор педагогической деятельности. Мотивационные системы личности испытывают на себе влияние индивидуально-психологических детерминант, что создает предпосылки выражения любого социального мотива в «искаженном» виде [12]. Значимыми аспектами отношения к деятельности являются профессиональная направленность, субъективно важные характеристики деятельности и удовлетворенность деятельностью. Удовлетворенность – психическое состояние, отражающее отношение к профессиональной деятельности, к отдельным ее компонентам, так же, как показатель ее успешности, результативности [13]. Удовлетворенные работники характеризуются лучшим физическим и душевным здоровьем, большей устойчивостью к профессиональному выгоранию и стрессу. В работах Р.М. Шамионова удовлетворенность рассматривается в аспекте социально-психологического отношения, которое выражает степень соотнесения человеком своих актуальных и потенциальных возможностей, своего актуального уровня развития с требованием среды. Удовлетворенность деятельностью у педагогов связана с резистентностью к профессиональному выгоранию, может рассматриваться как важный компонент личностного самоактуализационного потенциала педагога. Взаимосвязь эмоциональной направленности и удовлетворенности трудом характеризует степень реализации доминирующих мотивов в профессиональной деятельности [14]. С усилением адекватности личности самой себе, с ее самоактуализацией, повышается удовлетворенность собой, жизнью и частично трудом. С другой стороны, педагоги с высоким уровнем самоактуализации показывают более низкую удовлетворенность трудом, в структуре которой более выражена неудовлетворенность достижениями в работе, взаимоотношениями с руководством, но больше удовлетворенность взаимоотношениями с учащимися. В период зрелости самоактуализация и удовлетворенность личности наиболее интегративны [15].

Цель исследования: анализ мотивации у педагогов с разным личностным самоактуализационным потенциалом.

Гипотеза: существуют различия в структуре мотивации у педагогов с разным самоактуализационным потенциалом.

Проведено исследование на выборке из 60 педагогов (60 женщин, в возрасте от 36 до 58 лет) при помощи следующих психодиагностических методик: самоактуализационный тест (Э. Шостром, адапт Л.Я. Гозман и др.); тест смысложизненных ориентаций (Д.А. Леонтьев); методика исследования самоотношения (С.Р. Пантеев); опросник терминальных ценностей (И.Г. Сенин); методика Ш. Шварца «Ценностные ориентации» мотивы выбора деятельности преподавателя (Е.П. Ильин); методика К. Замфир «Мотивация профессиональной деятельности» (А.А. Реан); методика изучения мотивационного профиля личности (Ш. Ричи, П. Мартин). Использованы методы статистической обработки данных: факторный анализ, анализ статистической значимости различий (U-критерий Манна-Уитни), анализ корреляционных связей показателей мотивации и самоактуализационного потенциала (r-Пирсона).

В результате диагностики показателей личностного самоактуализационного потенциала у педагогов с последующей факторизацией показателей, были получены следующие подгруппы педагогов с разным самоактуализационным потенциалом. Структура высокого самоактуализационного потенциала личности включает в качестве ядра высокие значения интегрального уровня самоактуализации, ценностей самоуважения, спонтанности, представления о природе человека, креативности, дополняемые ценностями поддержки, компетентности во времени, терминальными ценностями достижений, сохранения собствен-

ной индивидуальности и позитивным самоотношением (самопринятием, самопривязанностью, отраженным самоотношением, самооценностью, самоуверенностью, саморуководством), высоким показателем осмысленности жизни. Структура низкого самоактуализационного потенциала личности педагога включает низкие значения таких ценностей самоактуализации, как познавательные потребности, спонтанность, сензитивность к себе, контактность, дополняемые низкими уровнями саморуководства, самоуверенности, самопринятия, самооценности; самообвинением, внутренней конфликтностью, закрытостью снижают регулирующее влияние самоактуализации на состояние и деятельность педагога. Согласно моделям высокого и низкого самоактуализационного потенциала личности педагогов было получено, что у 26 педагогов – высокий самоактуализационный потенциал, у 3 педагогов – средний, у 31 – низкий самоактуализационный потенциал. С учетом структур высокого и низкого самоактуализационного потенциала было проведено исследование мотивации педагогов. Так, диагностика мотивации педагогов позволила выделить три подгруппы педагогов с различным типом мотивации, соотносящиеся с показателями самоактуализационного потенциала.

В результате диагностики было выявлено, что педагоги с высоким самоактуализационным потенциалом обладают внутренней мотивацией и потребностями в социальных контактах, склонны ставить для себя сложные цели и достигать их, направлены на разнообразие, перемены, интересную, общественно-полезную работу. Они ориентированы в профессиональной деятельности на ее общественную и личную значимость, удовлетворение, которое приносит работа благодаря ее творческому характеру, возможность общения. Педагоги ориентированы на социальные контакты, сложные цели, разнообразие. Для педагогов с внутренней мотивацией характерны следующие ценности: традиции, универсализм, доброта, безопасность, достижения, наименее значимы – гедонизм, власть, конформизм.

Педагогов с низким самоактуализационным потенциалом отличает внешняя отрицательная мотивация, потребности во власти, влиятельности, хороших условиях работы, четком структурировании работы. Мотивирующей силой обладают внешние воздействия и санкции извне. Для педагогов с внешней отрицательной мотивацией характерны ценности власти, гедонизма, стимуляции, а наименее значимыми являются ценности доброты, достижения и безопасности.

Получены статистически значимые различия между показателями мотивации у педагогов с разным самоактуализационным потенциалом ($p < 0,01$). Анализ корреляций показателей самоактуализационного потенциала у педагогов показал связь самоактуализации и ее показателей с внутренней мотивацией и мотивами выбора профессии педагога, отражающими педагогическое призвание.

Таким образом, в структуру высокого самоактуализационного потенциала педагогов входят компоненты внутренней мотивации и мотивов выбора профессиональной деятельности, отражающие педагогическое призвание (интерес к работе, значимость работы, стремление передать опыт и знания). Существуют различия в структуре мотивации у педагогов с разным самоактуализационным потенциалом. Педагоги с высоким самоактуализационным потенциалом обладают внутренней мотивацией и потребностями в социальных контактах, склонны ставить для себя сложные цели и достигать их, они ориентированы в профессиональной деятельности на значимость работы, возможность общения. Педагогов с низким самоактуализационным потенциалом отличает внешняя отрицательная мотивация, потребности во власти, влиятельности, хороших условиях работы, четком структурировании работы. Мотивирующей силой обладают внешние воздействия и санкции извне.

Библиографический список

1. Брушлинский А.В. Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой. М.: ПЕР СЭ, 2002.

2. Вахромов Е.Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации. М.: Международная педагогическая академия, 2001.
3. McNeil M.E., Hood A.W., Kurtz P.Y., Thousand J.S., Nevin A. A Self Actualization Model for Teacher Induction into the Teaching Profession: Accelerating the Professionalization of Beginning Teachers. San Diego, 2006.
4. Malanowski J.R., Wood P.H. Burn-out and Self-Actualization in Public School Teachers // Journal of Psychology. Vol. 117, No.1, 1984. P. 23–26.
5. Doggett M. A self-actualization process for teachers, 1974.
6. Дикая Л.Г., Наличаева С.А. Самоактуализация как ведущая детерминанта субъектной саморегуляции эмоционального выгорания педагога // Стресс, выгорание, совладание в современном контексте: сб. статей / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. М.: Институт психологии РАН, 2011. С. 422–442.
7. Личностный потенциал. Структура и диагностика: монография / Д.А. Леонтьев [и др.]; под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011.
8. Наличаева С.А. Самоактуализационный потенциал личности как детерминанта профессионального выгорания педагогов: дис. ... канд. психол. наук: М., 2011.
9. Махнач А.В., Дикая Л.Г. Междисциплинарные и межсистемные исследования жизнеспособности человека: состояние и перспективы // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / отв. ред. А.В.Махнач, Л.Г.Дикая. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С.10–12.
10. Махнач А.В., Лактионова А.И. Жизнеспособность подростка: понятие и концепция // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / отв. ред. Л.Г.Дикая, А.Л.Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 290–312.
11. Ильин Е.П. Мотивы и мотивация. СПб: Изд-во Питер, 2003. 512 с.
12. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.
13. Бодров В.А. Удовлетворенность работой как критерий профессиональной пригодности субъекта труда // Тенденции развития психологической науки. М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2007. Ч.2. С. 187–188.
14. Шамионов Р.М. Взаимосвязь субъективного благополучия с эмоциональной направленностью и ценностными ориентациями личности в разных условиях профессиональной социализации // Известия Саратовского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2007. Вып. 1. С. 55–63.
15. Шамионов Р.М. Самоактуализация учителей и удовлетворенность жизнедеятельностью и собой // Мир психологии. 2002. №2. С. 143–148.

УДК 159.923.2

ПОСТУПАЮЩЕЕ МЫШЛЕНИЕ КАК АТТРИБУТ ЛИЧНОСТНОЙ ФОРМЫ БЫТИЯ

Нелюбин Николай Иванович,

кандидат психологических наук, доцент,
кафедра практической психологии
Омский государственный педагогический университет,
Омск, Россия,
nelubin2001@yandex.ru

Целью статьи является введение концепта «поступающее мышление», разработанного М.М. Бахтиным, в дискурс современной психологии личности, применительно к вопросу определения атрибута личностной формы бытия. Автор обращается к проблеме много-

мерности феноменологии личности, решение которой требует определения ключевых атрибутивных характеристик личности и предпринимает попытку обоснования в качестве одной из них феномена поступающего мышления. В статье показывается, что фундаментальные задачи личностного бытия сопряжены с решением личностью задач на смысл «Я» в ситуациях расширяющегося жизненного мира, когда мышление становится средством преодоления инерционной формы самотождественности. Раскрывается сопряженность феноменологии поступающего мышления с познавательной активностью личности, направленной на обретение и поддержание идентичности.

Ключевые слова: личность, поступок, поступающее мышление, идентичность.

ACTING THINKING AS AN ATTRIBUTE OF THE PERSONAL FORM OF BEING

Nelyubin N. I.,
Omsk state pedagogical university,
Omsk, Russia,
nelubin2001@yandex.ru

The purpose of the article is to introduce the concept of «acting thinking», developed by M.M. Bakhtin in the discourse of modern psychology of personality, with reference to the question of determining the attribute of the personal form of being. The author turns to the problem of the multidimensionality of the phenomenology of the personality, the solution of which requires the definition of key attribute characteristics of the personality and makes an attempt to justify, as one of them, the phenomenon of acting thinking. In the article it is shown that the fundamental tasks of personal being are connected with the decision of the personality of problems on the meaning of the self in situations of an expanding life world, when thinking becomes a means of overcoming the inertial form of self-identity. The connection of the phenomenology of the acting thinking with the cognitive activity of the personality aimed at finding and maintaining an identity is revealed.

Keywords: personality, act, acting thinking, identity.

Многомерность феноменологии личности и онтологических границ личностного бытия вызывает у современных исследователей неугасающий интерес и вместе с тем ставит перед ними сверхсложную задачу по «вычерпыванию» и обобщающей концептуализации многочисленных проявлений личности, описанных в психологической и художественной литературе. В той или иной мере, в каждой теории личности, на уровне центрального концептуального аппарата, авторами предлагается ключевая характеристика, которая задает всему описанию личности некий объединяющий и централизующий принцип. Поэтому проблема определения и доопределения ключевых атрибутивных характеристик феномена «личность» сохраняет свою прежнюю актуальность для современной психологии личности. Вместе с тем, она приобретает особую остроту, когда мы имеем дело с расширяющейся феноменологией личностного и квазиперсонального бытия, за счет включения в ее границы различных эффектов присутствия и самовыражения человека в реальном и виртуальном коммуникативных пространствах.

К числу наиболее устоявшихся в современной отечественной психологии атрибутивных характеристик личности относятся: мера представленности и осмысленности общественных отношений в сознании индивида; степень соподчиненности деятельности и мотивов (А.Н. Леонтьев) [1]; степень реализации потребности в персонализации (А.В. Петровский; В.А. Петровский) [2]; уровень развития смысловой сферы личности, степень реализуемости личностных ценностей (Б.С. Братусь, Д.А. Леонтьев) [3; 4]; степень реализации и согласованность свободы, ответственности и самостоятельности (А.А. Тюков) [5]; способность к самодетерминации (Д.А. Леонтьев) [6]; способность к порождению смыслообразующих мотивов и ценностей в ситуациях жизненного выбора (А.Г. Асмолов) [7].

Все перечисленные атрибутивные качества находят свое воплощение в конкретных поступках личности, в значительной мере определяя их содержание, направленность и

этико-психологический почерк. Тем самым, личность в своем поведении преодолевает ситуативную обусловленность и адаптивность реактивного характера. Самой личности тоже можно дать метафорическое определение, – «хозяин поступков», что, кстати, было сделано Э. Фроммом [8]. Описывая психологическую картину отчуждения человека Э. Фромм отмечал: «Он как бы «остраняется», отделяется от себя. Он перестает быть центром собственного мира, хозяином своих поступков; наоборот – эти поступки и их последствия подчиняют его себе, им он повинуетя и порой даже превращает их в некий культ» [8, с. 97].

В психологии концепт «поступок» употребляется больше в контексте социально-психологического анализа личностного бытия, как единица ее социального поведения, которое регулируется посредством принятых и осознанных индивидом моральных норм и этических принципов. Гораздо реже поступок рассматривается как следствие переживания и преодоления конкретным человеком дилеммы личностного выбора, путем осуществления делиберации мотивов и конфликтных смыслов «Я» [9]. Еще реже исследователями включается в пространство поступков собственно мышление как поступок, как форму высказывания бытия. По большей мере это новация литературной критики, перешедшая в психологический дискурс благодаря включению идей М.М. Бахтина в методологический базис описательной и понимающей психологии. Концепт «поступающее мышление» получил «прописку» в психологии благодаря замечательным работам В.П. Зинченко [10; 11], который увидел в этой живой метафоре возможность для преодоления сугубо когнитивистского взгляда на мышление, возможность рассматривать мышление как жизнотворческий акт.

М.М. Бахтин в качестве фундаментальной причины кризиса существования человека видел «бездну» «между мотивом поступка и его продуктом» [12, с. 50]. Зачастую в качестве «продукта» поступка выступают деяния, оторванные от «онтологических корней» поступающей личности. Тогда личность перестает представлять собой «устойчивое конкретное архитектурное целое» [12, с. 53], превращается из ценностно переживаемого центра «исхождения поступка» в обезличенный комплекс поведенческих актов и социально-ролевых ритуалов. Последствия подобной деперсонификации очень точно схвачены в строчке из известной песни В.С. Высоцкого: «Значит, в жизни ты был ни при чем, ни при чем!». Самое изощренное анонимное мышление, оторванное от «действительной архитектуры переживаемого мира» остается всего лишь безучастной и бесплодной интеллектуальной игрой, прагматичной рассудочностью постороннего человека, очищенной от всякого риска. Только «эмоционально-волевое участвовавшее мышление в жизни» [12, с. 55], с точки зрения М.М. Бахтина, позволяет наделить абстрактные понятия «моментами ценностного смысла», тем самым оживить их, вписать в «конкретную архитектуру» переживаемого мира [12].

Предтеча экзистенциальной психологии С. Кьеркегор отмечал, что выбор и принятие решения о том, какая из возможностей будет реализована, а какая отложена или отвергнута, составляют основной лейтмотив становления личности: «Выбор сам по себе имеет решающее значение для внутреннего содержания личности: делая выбор, она вся наполняется выбранным, если же она не выбирает, то чахнет и гибнет» [13, с. 110]. Личность малоинтересна в инерционном следовании выбранному пути, но перепутье, «точка несовпадения с собой» (М.М. Бахтин) [12], «люфт чего-то непредположимого заранее» (М.К. Мамардашвили) [14, с. 413], «переломное событие» (В.В. Нуркова) [15], вот что представляет настоящий интерес для понимающего поиска автора, читателя, исследователя. Вместе с тем, это те подлинные и неотвратимые данности личностного бытия, в условиях которых и ставится наитруднейшая задача для самого человека, – задача на смысл «Я». Если произвести концептуальное наложение хрестоматийных идей А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна, то можно заключить, что личностью индивид становится, «выделяется» решая задачи на смысл [1], мысленно выводя себя из состояния эмпирической поглощенностью жизнью, рефлексивно восходя к такому когитальному состоянию, в кото-

ром производится философское отношение к собственной жизни, тем противоречиям и дилеммам, которые порождаются ею [16].

Вместе с тем, задача на смысл Я представляет собой наитруднейшую рефлексивную задачу. Потому прежде чем встать на путь становления личностью, многие индивиды начинают отождествлять «себя со способом бытия, им навязываемым, и в нем находят пути своего развития и удовлетворения». Сегодня массовая культура поставляет более чем достаточное количество готовых квази-бытийных сценариев, в общем-то, благополучной жизни. Прежде чем начать сбываться в собственном мышлении в качестве самостоятельного «хозяина бытия» [17], человек гораздо раньше научается отгораживаться от него, послушно превращая свое мышление в «академического двойника социально желательного поведения» [18, с. 41], делая его инструментом поддержания инерционной формы самоидентификации, бесконечного дублирования самого себя. К. Ясперс описал достаточно распространенный финал саморазвития, когда оно сопровождается бегством от мышления и идет в обход совершению поступков в мире: «Если, к примеру, задавались целью стать самостоятельной и самобытной личностью, то превращались в некую искусственную формацию, составленную из одних только масок (Larven), вплоть до самой сердцевины лишенную действительности, а значит, становились как раз не личностью, а только педантично поддерживаемой персоной (Figur)» [19, с. 129].

Человек может обретать и сохранять идентичность благодаря обращенности к ее пределам, отыскивая ее предельные контуры, не совпадающие с границами привычной, инерционной самоидентификации. Идентичность не может ограничиваться состоянием инерционной самоидентификации, которая поддерживается соответствующей формой инерционного мышления. Идентичность достигается в мышлении, выводящем человека за пределы корпуса индивидуальной ментальности (индивидуального образа мира), – в мышлении, порождающем не очередную реплику того, пусть даже собирательного, образа Я, что в границах этого корпуса уже покоится, а исключительное событие мысли. Вокруг этого события личность начинает центрироваться, как вокруг совершенно новой точки отсчета, новой вехи осмысленного допущения самой себя. В таком мышлении возникает новый рефлексивный центр тяжести личности или, выражаясь словами М.М. Бахтина, «точка вневходимости» из которой личность видит себя в новом ценностно-смысловом горизонте [12].

В.В. Бибихин отмечал, что онтология настоящего мышления сопряжена с онтологией поступка: «Настоящая мысль существует ровно и только в той мере, в какой она имеет смелость вдруг поступить, не потому что мысль медленно и постепенно подвела нас к решению, а потому что она вдруг расступилась в поступок...» [20]. Поступающее мышление, с точки зрения М.М. Бахтина, может осуществляться только на основе отсутствия у личности «алиби в бытии», иначе оно вырождается в инструмент производства «пустых возможностей» и «неинкарнированных мыслей» [12, с. 41]. В результате культивирования такого участного, ответственного «эмоционально-волевого понимания бытия» у личности складывается особое, всеохватывающее отношение к себе, «как к единственному ответственно поступающему» [12, с. 42].

Как бы сказал М.К. Мамардашвили, каждый раз необходимость такого мышления становится своего рода моментом необходимости себя, а само мышление превращается в средство осуществления «бытийно-личностного эксперимента» [21, с. 111]. В нем снова и снова подвергается проверке способность личности прерывать и преодолевать в себе инерцию отчужденной, утилитарной рассудочности и наивного эгоцентризма.

Библиографический список

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977. 304 с.
2. Петровский А.В., Петровский В.А. Индивид и его потребность быть личностью // Вопросы философии. 1982. № 3. С. 44–53.
3. Братусь Б.С. Аномалии личности. М., 1988. 301 с.

4. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 2003. 487 с.
5. Тюков А.А. Пространство развития поступков как предмет психологии личности // Вестник психологии образования. 2009. № 3 (16). С. 25–29.
6. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. 2000. Т. 21, № 1. С. 15–25.
7. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М., 2007. 528 с.
8. Фромм Э. Отделение от себя // Кризис сознания : сборник работ по «философии кризиса». М., 2009. С. 97–104.
9. Столин В.В. Самосознание личности. М., 1983. 284 с.
10. Зинченко. В.П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Ч. I. Живое Знание. Самара, 1998. 216 с.
11. Зинченко В.П. Наука о мышлении (часть 1) // Психологическая наука и образование. 2002. № 1. С. 5–18.
12. Бахтин М.М. Собрание сочинений в 7 томах. Том I. Философская эстетика 1920-х годов. М., 2003. 958 с.
13. Керкегор С. Несчастнейший. М., 2002. 368с.
14. Мамардашвили М.К. Психологическая топология пути. СПб., 1997. 572 с.
15. Нуркова В.В. Роль автобиографической памяти в структуре идентичности личности // Мир психологии, 2004. № 2. С. 77–87.
16. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 101–108.
17. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме // Проблема человека в западной философии: Переводы. М., 1988 С. 314–356.
18. Маркузе Г. Преобладание репрессивных потребностей // Кризис сознания : сборник работ по «философии кризиса». М., 2009. С. 41–59
19. Ясперс К. Разум и экзистенция. М., 2013. 336 с.
20. Бибихин В.В. Узнай себя. [Электронный ресурс]. URL: http://bibikhin.ru/uznay_sebya (дата обращения: 12.08.2017).
21. Мамардашвили М.К. Вильнюсские лекции по социальной философии. (Опыт физической метафизики). СПб., 2012. 320 с.

УДК 159.954.4

КРЕАТИВНОСТЬ И ИНТУИЦИЯ НА РАЗНЫХ СТАДИЯХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ТВОРЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ

Павлова Елизавета Михайловна,

кандидат психологических наук,
инженер кафедры психологии образования и педагогики,
Факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия,
pavlova.lisa@gmail.com

Принятие неопределенности в широком смысле (включающее в себя толерантность к неопределенности и интуицию) предполагает развитие творческих способностей, реализующихся в неопределенных ситуациях при недостатке определенных критериев. Сравнение представителей творческих профессий, находящихся на разных уровнях профессионализации, проведенное в данном исследовании, позволяет делать выводы о развитии этих свойств в процессе учебы и профессиональной деятельности. На выборках студентов и профессионалов высокого уровня разных творческих профессий (писателей, режиссеров и композиторов) показано, что последние характеризуются более высоким уровнем креативности и стремлением полагаться на свою интуицию.

Ключевые слова: креативность, интуиция, творческие профессии, толерантность к неопределенности.

CREATIVITY AND INTUITION AT DIFFERENT STAGES OF PROFESSIONALIZING OF REPRESENTATIVES OF CREATIVE PROFESSIONS

Pavlova E. M.,
Moscow State University,
Moscow, Russia,
pavlova.lisa@gmail.com

Acceptance of uncertainty in a broad sense (that includes tolerance for uncertainty and intuition) is associated with creative abilities that exists in uncertain situations characterized by the lack of certain criteria. Comparison of creative professions representatives in different levels of professionalization we conduct in this study helps understand the development of these characteristics during the course of one's life. Comparison of students and high-level professionals of different creative professions (writers, directors and composers) samples show that the latter are characterized by a higher level of creativity and a desire to rely on their intuition.

Keywords: creativity, intuition, creative professions, tolerance for uncertainty

Креативность, как способность, определяющая успешность творческой деятельности человека, может считаться одним из важнейших ресурсов человека, и необходимость ее изучения, подчеркивается многими авторами [1, 2]. При обсуждении креативности принято выделять несколько ее уровней, а именно так называемые «Большая-К» и «малая-к», при этом иногда обсуждение этого феномена идет в категориях «большое» и «малое творчество» [3]. Первый уровень связывается с уровнем креативности, присущим гениям, достигшим высоких успехов в своей сфере деятельности, тогда как «малая-к» связывается с проявлениями креативности в ежедневной жизни людей. К этим классическим типам креативности иногда добавляются также и «мини-к» (создание продукта, оригинального только для автора, «изобретение велосипеда») и «профессиональная-к», свойственная людям, занимающимся творческой деятельностью профессионально, но не достигшим выдающихся результатов [4]. В психологии известны исследования выдающихся творцов [5, 6], однако обычно они проводятся с использованием методик интервью. В нашем исследовании выдающиеся творческие деятели разных специализаций (писатели, композиторы и режиссеры) выступали в качестве испытуемых, которым предлагалось пройти через батарею психодиагностических методик. Предполагаемый более высокий уровень креативности состоявшихся представителей творческих профессий может быть вызван как развитием этих способностей в течении профессиональной деятельности, так и тем, что в профессию изначально приходят более креативные люди. Для ответа на этот вопрос необходимо было сравнить студентов и профессионалов по свойствам, которое и было реализовано в этом исследовании.

Творческой деятельности всегда сопутствует некоторый уровень неопределенности, так как ее критерии не заданы, а, следовательно, можно предполагать важную роль толерантности к неопределенности для продуктивности деятельности. Интолерантность к неопределенности иногда рассматривается как противоположный полюс по отношению к толерантности к неопределенности, однако на российских выборках показана автономность этих шкал (см. [7]). Толерантность к неопределенности относится и к внутренней регуляции познавательных стратегий, и взаимосвязана с рядом внутренних свойств (в том числе, доверием интуиции и пр.), тогда как интолерантность более тесно связана с другими личностными свойствами человека – рациональностью, ригидностью, малой доступностью внутреннего опыта [8]. При этом принятие неопределенности в широком смысле связано не только с толерантностью к неопределенности, но и с доверием интуиции. Связь интуиции с творческой деятельности также обосновывается в рамках большого количества подходов [9-11]. Исследования подтверждают существование такой связи [7, 8, 12].

Реализованное в данном исследовании сравнение выборок представителей творческих профессий – студентов и профессионалов – может предоставить ответ на вопрос о том, по какому пути идет развитие представителей творческой деятельности. Гипотеза нашего исследования заключалась в том, что состоявшиеся профессионалы (представители творческих профессий) должны характеризоваться более высоким уровнем креативности, толерантности к неопределенности и доверием интуиции.

Участники исследования:

1. Представители творческих профессий — профессионалы высокого уровня, признанные сообществом, лауреаты международных премий и конкурсов: 53 человека, 42 мужчины и 11 женщин в возрасте от 25 до 68 лет ($M = 45.54$, $\sigma = 10.17$):

1.1. 21 писатель, 17 мужчин и 4 женщины в возрасте от 30 до 67 лет ($M = 49.57$, $\sigma = 9.21$);

1.2. 18 композиторов, 15 мужчин и 3 женщины в возрасте от 30 до 56 лет ($M = 44.61$, $\sigma = 8.28$);

1.3. 14 режиссеров театра и кино, 10 мужчин и 4 женщины в возрасте от 25 до 68 лет ($M = 40.31$, $\sigma = 12.78$);

2. Студенты, получающие образование по творческим специальностям: 87 человек, 40 мужчин и 46 женщин (один человек не указал свой пол) в возрасте от 18 до 46 лет ($M = 23.51$, $\sigma = 4.64$):

2.1. 24 студента Литературного института имени А.М. Горького, 5 мужчин и 19 женщин в возрасте от 18 до 45 лет ($M = 22.13$, $\sigma = 5.59$).

2.2. 35 студентов Московской Государственной Консерватории имени П.И. Чайковского, 16 мужчин и 19 женщин в возрасте от 20 до 32 лет ($M = 23.03$, $\sigma = 2.54$).

2.3. 28 студентов режиссерских факультетов (6 студентов ВГИК имени С.А. Герасимова и 22 студента РУТИ—ГИТИС) 19 мужчин и 8 женщин в возрасте (один человек не указал свой пол) от 19 до 46 лет ($M = 25.29$, $\sigma = 5.37$).

Методики:

1. Креативность: применялась модифицированная методика Р. Стернберга Креативные заголовки [13], в которой предлагается придумать заголовки к карикатурам [14], которые затем оценивались тремя экспертами по четырем шкалам (оригинальность, сообразительность, юмор и соответствие задаче) в соответствии с выработанной авторами системой критериев.

2. Толерантность к неопределенности: Новый опросник толерантности к неопределенности – НТН [15], диагностирующий шкалы толерантность к неопределенности (ТН, готовность принимать новизну, сложность, противоречивость), интолерантность к неопределенности (ИТН, стремление к ясности и избеганию неопределенности) и межличностная интолерантность (МИТН, неприятие неопределенности в межличностных отношениях).

3. Доверие интуиции: шкалы использования интуиции (ИИ, тенденция полагаться на интуицию) и интуитивной способности (ИС, способность к формированию точных догадок) из опросника С. Эпстайна «Рациональный-Опытный», апробированного на российской выборке [8, 16].

Согласно полученным данным, значимые различия между выборками студентов и профессионалов обнаружены для показателей креативности ($t = -4.305$, $p < .001$), а также на уровне тенденции – для шкалы ИИ ($t = -1.862$, $p = .066$); t -критерий Стьюдента для независимых выборок и критерия равенства дисперсий Левиня.

При использовании коэффициента корреляции «роу» Спирмена установлено, что на выборке «творческих профессионалов» наблюдается связь ТН с обеими шкалами интуиции; студенты же продемонстрировали связь ТН только со шкалой применение интуиции опросника Эпстайна.

Нами было показано, что состоявшиеся творческие профессионалы обладают более высокими показателями креативности по сравнению со студентами. Таким образом, раз-

витие креативности у «творческих профессионалов» приводит к более свободному проявлению их в ситуации исследования, что позволяет предполагать и рост этой способности в рамках практической деятельности. Это косвенно подтверждает «правило 10 лет», согласно которому успешность в творческой деятельности связана не только с изначально более высокими способностями, но и большим опытом в этой сфере [17]. Также эти результаты могут быть доводом в пользу представления о большей зависимости креативности от среды.

Также показано, что состоявшиеся представители творческих профессий характеризуются более высоким стремлением к использованию интуиции. Таким образом, с профессиональным ростом в творческих профессиях человек начинает в большей мере ориентироваться на свои предчувствия в неопределенных ситуациях. Это подтверждает распространённое в литературе представление об интуитивных способностях как предпосылке успешности творческой деятельности [10]. Таким образом, гипотеза исследования частично принимается (нет данных в пользу предположения о более высоком уровне толерантности к неопределенности у состоявшихся представителей творческих профессий).

Показанная в исследовании связь ТН со шкалами интуитивного стиля (по Эпстайну) консистентна описанным в литературе [16]. На основе метода структурного моделирования другими авторами было показано, что как доверие интуиции, так и ТН в качестве измеряемых переменных входят в латентную переменную Принятия неопределенности и риска [8], что косвенно подтверждается нашими результатами.

С использованием аналогичных методик нами было показано, что студенты-психологи характеризуются большим количеством связей между исследуемыми переменными. Результаты нашего исследования показывают, что у представителей творческих профессий эти свойства демонстрируют меньшую интеграцию.

Сформировавшиеся творческие профессионалы отличаются от начинающих (студентов) уровнем креативности, что может свидетельствовать о развитии творческих способностей в процессе профессиональной деятельности, а также более выраженным стремлением к использованию своей интуиции.

Библиографический список

1. Ушаков Д.В. Современные исследования творчества // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 4. С. 53–56.
2. Корнилова Т.В. Возможна ли модель креативности без психологии креативности? // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 6. С. 76–83.
3. Ушаков Д.В. Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам. / М.: Изд-во "Институт психологии РАН". 2011. 736 с.
4. Kaufman J.C., Beghetto R.A., Baer J., Ivcevic Z. Creativity polymathy: What Benjamin Franklin can teach your kindergartener // Learning and Individual Differences. 2010. Т. 20, № 4. С. 380–387.
5. Чиксентмихайи М. Креативность. Поток и психология открытий и изобретений. / М.: Изд-во Карьера Пресс. 2013. 528 с.
6. Павлова Е.М. Особенности функционирования креативного потенциала у профессиональных писателей // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». 2014. Т. 3. С. 10–15.
7. Корнилова Т.В., Шумакова М.А. Шкалы толерантности и интолерантности к неопределенности в модификации опросника С. Баднера // Экспериментальная психология. 2014. № 1. С. 92–110.
8. Корнилова Т.В., Шумакова М.А., Корнилов С.А., Новикова М.А. Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностного потенциала человека. М.: Смысл. 2010. 334 с.
9. Пономарев Я.А. Психология творчества. М.: Издательство «Наука». 1976. 304 с.

10. Ушаков Д.В. Одаренность. Творчество. Интуиция // Основные современные концепции творчества и одаренности / Богоявленской Д.Б. М.: Молодая Гвардия. 1997. С. 78–89.
11. Матюшкин А.М. Психология мышления. М.: Изд-во «Прогресс». 1965. 533 с.
12. Корнилова Т.В., Новикова М.А. Самооценка интеллекта в структуре интеллектуально-личностного потенциала человека // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 2. С. 25–35.
13. Sternberg R.J., The Rainbow Project Collaborators. The Rainbow Project. Enhancing the SAT through assessments of analytical, practical, and creative skills // Intelligence. 2006. Т. 34, № 4. С. 321–350.
14. Павлова Е.М., Корнилова Т.В. Креативность и толерантность к неопределенности как предикторы актуализации эмоционального интеллекта в личностном выборе // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 5. С. 39–49.
15. Корнилова Т.В. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности // Психологический журнал. 2010. Т. 30. № 6. С. 140–152.
16. Корнилова Т.В., Корнилов С.А. Интуиция. Интеллект и личностные свойства (результаты апробации шкал опросника С. Эпстайна) [Электронный ресурс] // URL: <http://www.psystudy.com/index.php/num/2013v6n28/804-corniliva28.html>. Психологические исследования. 2013.
17. Гладуелл М. Гении и аутсайдеры. Почему одним все, а другим ничего? М.: Изд-во «Юнайтед пресс». 2010. 264 с

УДК: 335.237

ТИПЫ ЦИКЛОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Поваренков Юрий Павлович,

доктор психологических наук, профессор,
Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского,
Ярославль, Россия,
y.povarenkov@yspu.org

В статье показано, что профессиональное становление человека осуществляется в полном соответствии закономерностями жизненного цикла. Выделено три типа профессиональных циклов, раскрыта их психологическая структура, выделены их специфические стадии, зафиксированы причины завершения циклов, определены временные единицы измерения их длительности.

Ключевые слова: структурно-уровневый подход, профессиональные макроциклы, профессиональные мезоциклы, профессиональные микроциклы, профессиональный и хронологический возраст профессионала.

TYPES OF CYCLES OF PROFESSIONAL FORMATION AND IMPLEMENTATION OF THE PERSONALITY

Povarjonkov Yu. P.,
Yaroslavl State Pedagogical University. K.d. Ushinsky,
Yaroslavl, Russia,
povarenkov@yspu.org

The article shows that the professional development of a Personality to exercise full compliance with the laws of the life cycle. Three types of trade cycles, revealed their psychological structure, highlighted in their specific stage, recorded causes of complete cycles, determined the time of their duration unit.

Keywords: structural-level approach, professional markocycles, professional mesocycles, professional microcycles, professional and professional chronological age.

Е.П. Ильин одним из первых в отечественной психологии обозначил проблему карьерного и профессионального развития личности в рамках спортивной и профессиональной деятельности [1]. В настоящей статье развиваются идеи Е. П. Ильина, касающиеся цикличности профессионального становления и реализации личности как в спорте, так и в труде.

В серии наших исследований было показано [2], [3], что профессиональное становление и реализация личности подчиняется закономерностям жизненного цикла, в рамках которого, как известно, фиксируется зарождение системы, ее развитие, достижение зрелости, старение и ее умирание или преобразование в новые формы.

Впервые профессиональный цикл, как часть жизненного пути человека, был выделен и описан в психологии развития. В психологии карьеры также выделяются профессиональные или карьерные циклы развития специалиста. Однако, даже самый поверхностный анализ убеждает нас в том, что и в психологии развития, и в психологии карьеры исследуются не одни и те же профессиональные циклы.

Именно этот факт позволяет нам предположить, что существуют различные по своему содержанию типы профессиональных циклов. А коль скоро это так, то возникает необходимость выделения и описания таких циклов, а также — необходимость их сопоставительного анализа. Принимая во внимание сказанное выше, в рамках настоящей статьи предпринята попытка, в самом первом приближении обозначить направления решения сформулированных выше задач.

Учитывая уровни психологического анализа профессионализации личности, нами было выделено 3 типа профессиональных циклов, которые мы, в соответствии с логикой системогенетического подхода, назвали макроциклами, мезоциклами и микроциклами. Их выделение осуществлялось по следующим содержательным основаниям: место цикла в структуре профессионализации, длительность протекания, единицы измерения длительности, время начала и завершения, причины завершения, связь с конкретной профессией, психологическое содержание и ряд других. Дадим краткую характеристику каждому типу профессиональных циклов.

Характеристика профессионального макроцикла. Данный цикл является самым протяженным во времени и охватывает весь трудовой путь человека. Фактически он отражает динамику принятия и отношения человека к труду, как форме и способу самореализации личности, а также — динамику его ресурсных возможностей как субъекта труда. Поэтому макроцикл можно назвать циклом трудового пути личности [2],[5].

В рамках макроцикла описывается динамика становления и реализации именно субъекта труда, а не субъекта профессиональной деятельности, между которыми складываются определенные отношения и соотношения, требующие специального анализа.

Относительная нейтральность психологического содержания макроцикла по отношению к профессиональной деятельности подчеркивается и спецификой понятийного аппарата. Описание цикла трудового пути осуществляется с использованием таких понятий как трудоспособность, трудолюбие, отношение к труду, работоспособность, трудовой опыт, готовность к труду, общетрудовые знания, умения и навыки и т.д.

Макроцикл является частью жизненного цикла человека, он начинается и заканчивается на определенном его этапе или вместе с ним. Важно подчеркнуть, что цикл трудового пути начинается не с поиска и выбора профессии, а с осознания и принятия труда (в самом широком смысле этого слова) как одного из возможных, а может быть и основных, способов самореализации, самоутверждения и саморазвития личности. Если такое принятие профессионализации происходит на уровне сознания, то оно обычно фиксируется человеком в известных словесных формированиях типа "чтобы нормально жить человек должен трудиться" или "все работают и я должен работать" и т.д. Возможны и более тонкие

психологические формулировки, но в любом случае они, изначально, затрагивают не содержание конкретной профессии, а именно труд в целом, как специфическую форму проявления активности человека.

Ананьев Б.Г. выделяет следующие стадии цикла трудового пути: старт, развитие, кульминация и финиш. В литературе большое внимание уделяется временным параметрам старта и финиша макроцикла, срокам наступления и длительности кульминационной стадии.

В литературе обсуждается вопрос о завершенности или незавершенности цикла трудового пути, о причинах его «искусственного» прерывания или естественного завершения. В качестве основной причины естественного завершения цикла трудового пути рассматривается снижение трудоспособности и работоспособности субъекта труда.

В качестве временных единиц измерения цикла трудового пути используется хронологический возраст человека или его общетрудовой стаж.

Характеристика профессионального мезоцикла. На уровне данного цикла изучаются закономерности профессионального становления и реализации личности в рамках конкретной профессии, специальности, организации, рабочего места или должности. Важно отметить, что возможны самые различные сочетания и соотношения всех названных оснований [4].

В рамках профессионального мезоцикла исследуются закономерности становления и реализации субъекта конкретной профессиональной деятельности или специальности.

Понятийный аппарат, применяемый для изучения профессионализации на уровне мезоцикла отличается от того, который применяется в ходе исследования цикла трудового пути. В данном случае, чаще всего используются такие понятия как профессиональный опыт, профессиональные способности, профессиональная мотивация, профессионально важные качества, профессиональная одаренность, профессиональная пригодность и т.д. Тем самым подчеркивается специализированность профессионального становления, его зависимость от содержания и условий конкретной профессиональной деятельности и трудового поста.

Мезопрофессиональный цикл является частью цикла трудового пути, но может с ним определенным образом совпадать. Это происходит тогда, когда его трудовой путь связан с одной профессией, специальностью или одним местом работы. Если человек меняет профессии и специальности, то трудовой путь будет состоять из нескольких профессиональных циклов, о чем мы уже говорили в наших работах.

Мезопрофессиональный цикл имеет инвариантную структуру. Состоит из некоторой последовательности стадий, которые соотнесены с решением конкретных профессиональных задач. Один из вариантов стадий представлен ниже.

1 стадия. Профессиональная оптация; решаемые задачи: поиск и выбор профессии, формы профессионального образования.

2 стадия. Профессиональное обучение; решаемые задачи: формирование готовности к самостоятельной профессиональной деятельности.

3 стадия. Самоутверждение в рамках самостоятельной профессиональной деятельности; решаемые задачи: профессиональная самореализация и достижение оптимального пика профессиональной продуктивности.

4 стадия. Профессиональное сохранение; решаемые задачи: поддержка высокой продуктивности на фоне нарастающей неудовлетворенности, снижения интереса к профессии, проявления профессиональных деструкций.

5 стадия. Выбор направления дальнейшей профессионализации; решаемые задачи: смена направления в рамках профессии, принятие маргинальной формы существования в профессии, отказ от профессии, места работы, занимаемой должности и т.д.

В психологии наиболее подробно исследована 1 стадия профессионального цикла, но на уровне первичной оптации, в меньшей степени — 2 стадия, слабо исследована 3 и остаются практически не изученными 4 и 5 стадии. А именно эти стадии имеют важное

значение для понимания полициклической сущности профессионализации и механизмов смены профессиональных циклов.

В рамках наших исследований показано, что главная причина завершения мезо-профессионального цикла заключается не в закономерном снижении трудоспособности человека и не в утрате им профессиональной компетентности, а в изменении его отношения к профессиональной деятельности и к себе как профессионалу, в нарастании профессиональной монотонии и появлении профессиональных деструкций.

Ведущим временным параметром измерения профессионального развития человека в рамках мезоцикла является его профессиональный или карьерный возраст.

Характеристика профессионального микроцикла. В рамках микроцикла описываются закономерности профессионального становления и реализации личности в процессе решения ею отдельных задач профессионализации. Как было отмечено нами выше, индивидуальные и нормативные задачи профессионализации определенным образом соотносятся с отдельными стадиями профессионального цикла и трудового пути.

Микроцикл имеет определенную структуру [3]. Он начинается с попытки использовать имеющиеся у субъекта труда ресурсы для достижения желаемого результата, например «выбрать будущую профессию». Если этих ресурсов достаточно, то человек решает поставленную задачу.

Чаще всего имеющихся у человека ресурсов бывает недостаточно и поэтому субъект приступает к выработке адекватных новой профессиональной задаче средств ее решения. Первоначально человек «включает» механизмы саморегуляции, которые позволяют активизировать и оптимизировать, необходимые для решения задачи ресурсы, в том числе — и выявить некоторые скрытые резервы субъекта труда. Если саморегуляционные процессы обеспечивают выведение ресурсных возможностей человека на необходимый уровень, то стоящая перед человеком задача решается. Если — нет, человек переходит к следующему этапу решения задачи. Он заключается в том, что человек включает механизмы качественной и количественной перестройки своих ресурсных возможностей через научение и развитие.

В ходе научения и развития ресурсные возможности человека доводятся до уровня необходимого и достаточного для решения поставленной перед ним задачи. Благодаря этому осуществляется решение соответствующей профессиональной задачи, в полном соответствии с заданными количественными и качественными критериями. Затем происходит свертывание сформированных средств решения задачи, их структурная утилизация и включение в потенциальные ресурсные возможности субъекта труда. Завершается микроцикл тем, что происходит актуализация готовности субъекта труда к решению следующей профессиональной задачи.

Понятийный аппарат, используемый для анализа решения каждой профессиональной задачи соответствует ее содержанию. Например, для анализа решения задач профессионального обучения характерно использование следующих понятий: учебно-важные качества, учебно-профессиональная деятельность, профессиональная обученность и обучаемость, учебная мотивация, готовность к профессиональной деятельности и т.д. При анализе решения оптимизационных задач используются такие понятия как готовность к выбору профессии, профессиональные интересы, профессиональная пригодность, профессиональные пробы, профессиональная направленность и т.д.

Временные параметры используемые на каждой стадии также специфичны и соответствуют содержанию решаемой профессиональной задачи.

Библиографический список

1. Ильин Е.П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. СПб.: Питер, 2011. 224 с.
2. Поваренков Ю.П. Системогенетический анализ профессионального самоопределения личности // Ярославский психологический вестник. 2005. № 16. С.10-15.

3. Поваренков Ю.П. Индивидуально-психологическое содержание профессионально важных качеств субъекта труда // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2006. № 2. С. 22-27.

4. Hall, D.T. The new career contract developing the whole person at midlife and beyond // Journal of Vocational Behavior. 1995. V. 35. P. 64–75.

5. Super, D.E. The Psychology of careers. N.Y.: Harper Row, 1953.

УДК: 159.928

КОНЦЕПЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ВЫСОКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Попова Людмила Владимировна

профессор,

кафедра психологии ФПП,

Московский педагогический государственный университет,

Москва, Россия,

Vlasova13@yandex.ru

Концепция творческой одаренности А.М. Матюшкина применена при анализе проблем развития высоких способностей «вундеркиндов». Использование концепции дает возможность выделить новые аспекты этой проблемы и раскрыть значимую роль составляющих образовательной среды семьи в формировании креативности на ранних этапах возрастного развития. Выявление дополнительных причин – специфики детско-родительских отношений в раннем детстве, влияние ожиданий, установок родителей, позволяет более точно определить методы коррекции и продуктивного взаимодействия с детьми с ранними проявлениями одаренности в современных социально-образовательных условиях. Даются рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению одаренных детей.

Ключевые слова: творческая одаренность, вундеркинды, образовательная среда.

CREATIVE GIFTEDNESS CONCEPT AND HIGH ABILITY REALIZATION PROBLEMS

Popova L. V.,

Moscow State Pedagogical University,

Moscow, Russia,

Vlasova13@yandex.ru

Creative giftedness concept is applied to analysis of problems in high ability development of prodigies. It was found that intensive involvement of preschoolers in learning hinders development of creativity. Under influence of parents and lack of playing activity gifted children acquire orientation to achievements, avoidance of uncertainty and mistakes. Recommendations in creativity development of the gifted for school teachers and psychologists are given. Implications for educational practice and educational environment are presented.

Keywords: creative giftedness, prodigies, educational environment.

Современная отечественная психология обязана А.М. Матюшкину в 90-е годы возвращением к проблематике одаренности, выявлению и образованию детей с высокими способностями. Благодаря активности ученого были инициированы многочисленные психолого-педагогические исследования различных аспектов и условий реализации одаренности (см. обобщающую статью А.А. Матюшкиной [5].) в лаборатории психологии одаренности Психологического института РАО, стимулировалась совместная работа практиков и теоретиков, которые проявляли интерес к этой области. А.М. Матюшкин способствовал установлению тесных контактов с зарубежными исследователями и практиками, в ходе которых проходил интенсивный обмен опытом как в форме лекций и обсуждений,

так и в виде проведения тренингов учителей и открытых уроков с учащимися школ для учителей, психологов, педагогов. Под его руководством были начаты переводы и публикация работ зарубежных ученых, адаптация и применение диагностических методик, разработанных в Германии, США, Великобритании для изучения особенностей реализации одаренности.

Тем не менее, то, о чем заявлял А.М. Матюшкин, отчасти сохранило свою актуальность и на данный момент: «дошкольное и школьное обучение ориентировано на среднего ученика, а профессиональное и вузовское — на среднего студента и среднего специалиста» [2, с. 29]. Современные родители, школьные учителя и психологи, безусловно, больше знают об одаренности, однако их подготовки не всегда бывает достаточно для разрешения проблем одаренных.

Цель нашей статьи – показать потенциал концепции творческой одаренности, выдвинутой А.М. Матюшкиным [2], в решении проблем детей с ранними проявлениями высоких способностей.

Как пишет ученый, «психологическая структура одаренности совпадает с основными структурными элементами, характеризующими творчество и творческое развитие человека» [2, с. 30]. Отсюда, главное в образовании и воспитании одаренных стремиться развить любые высокие способности, любой вид одаренности ребенка до уровня творческой одаренности. Только тогда их реализация принесет желаемые результаты самому ребенку, его/ее родителям и внесет весомый вклад в поступательное развитие общества. Эта концепция позволяет по-новому взглянуть на ряд проблем психологии одаренности, которые не получают ответа на протяжении длительного периода времени. Мы обратимся к проблемам «вундеркиндов» и проанализируем их с позиций концепции творческой одаренности А.М. Матюшкина.

Один из самых тревожных вопросов, касающихся вундеркиндов, относится к «исчезновению» их исключительных способностей. Сам ученый прямо говорил родителям: «Не воспитывайте вундеркиндов» [4, с.113]. Утрата высокого потенциала вундеркиндов обусловлена рядом причин. Так, Н.С. Лейтес в качестве одной из причин выделял такую природную особенность как раннее ускоренное психическое развитие ребенка, которое позволяет ему/ей намного опережать своих сверстников. Однако среди таких детей встречаются случаи, когда в какой-то момент ускоренное развитие прекращается или же сменяется замедлением [1]. Ребенка догоняют, а иной раз и обгоняют ровесники, что порождает целый ряд серьезных личностных трудностей и может приводить к психологической травме. Еще одной причиной может быть сдвиг, смещение «сензитивных периодов» развития, за счет чего ребенок с легкостью овладевает разнообразными знаниями и умениями, однако затем их не совершенствует, так как не имеет ресурсов преодоления затруднений.

Исходя из концепции А.М. Матюшкина, мы полагаем, что еще одна из важнейших причина отсутствия реализации ранних проявлений высоких способностей кроется в том, что яркая одаренность ребенка не развивается как творческая. Раннее детство сопряжено с высокой зависимостью ребенка от ближайшего семейного окружения. Эта зависимость естественная и, чаще всего, основана на привязанности, любви. Она вызывает стремление делать то, что одобряют близкие. Как отмечают отечественные и зарубежные исследователи [1; 4; 6; 7; 8], семья является одним из значимых факторов в развитии высоких способностей одаренных детей. Ожидания родителей, их культурно-образовательный уровень, взгляды на воспитание, имплицитные теории природы способностей влияют на стратегию и тактики воспитания, образования, которых придерживаются родители. Одна из ведущих современных специалистов по ранней одаренности, Джоан Фримен (JoanFreeman), назвала проявление одаренности совместным феноменом родителя и ребенка [7].

Для нашего времени характерным признаком является широкий доступ родителей к новейшей информации, как о самом явлении одаренности, так и о приемах развития спо-

способностей детей. Некоторые родители прекращают работать, если замечают какие-либо проявления высоких способностей у детей. Под влиянием идей раннего обучения родители уже в раннем детстве записывают детей в группы развития интеллекта, танцевальные, музыкальные, спортивные кружки и секции. Весь день ребенка может быть расписан буквально по минутам. В раннем детстве дошкольник приобщается, преимущественно, к учебной деятельности, минуя стадию игровой деятельности. Дети демонстрируют интеллектуальную одаренность, которая может скрывать возможные проблемы в развитии творческих способностей как следствие четко спланированного расписания, отсутствия свободного времени для самостоятельной деятельности и возможности ее выбора.

Описываемая ситуация вносит изменения в психическое развитие ребенка — теряются важные личностные качества, которые развиваются в игровой деятельности: открытость новому, спонтанность, свобода выбора, склонность к риску, отсутствие страха совершения ошибки. Ребенка ориентируют на достижения (в конкурсах, соревнованиях), на безошибочное выполнение заданий. Создается установка на приобретение знаний, демонстрацию умения работать с ними посредством хорошо развитых умственных операций. Таким образом, ребенок может воспитываться в среде, лишенной условий, которые способствуют развитию творческих способностей. Известно, что благоприятная для развития творчества среда характеризуется неупорядоченностью, хаотичностью, спонтанностью, наличием противоречий, возможностей проявления риска и свободой выбора. Характеризуя особенности благоприятного развития в этот возрастной период, А.М. Матюшкин отмечает: «С этого этапа (5—6 лет) основным структурным компонентом одаренности и творческого развития талантливого ребенка становится проблемность. Она обеспечивает постоянную открытость ребенка новому, выражается в поиске несоответствий и противоречий (Н.Н. Поддьяков), в собственной постановке новых вопросов и проблем. Даже неудача рождает познавательную проблему, вызывает исследовательскую активность и обеспечивает возможности нового этапа в творческом развитии» [2, с. 33]. В вышеописанных условиях ребенок с ранними проявлениями высоких способностей ограничен в развитии творческой одаренности и может потерять возможность реализации высоких способностей в будущем. Таким образом, концепция творческой одаренности позволяет определить одну из важнейших причин затруднений в развитии детей с ранними проявлениями высоких способностей.

При поступлении в школу необходимо как можно раньше выявить проблемы одаренных детей и создать условия для полноценного развития их творческих способностей. Анализ проблем показывает необходимость в организации постоянного взаимодействия школы и родителей одаренных учащихся. Учителям и школьным психологам необходимо помочь родителям выделить время на нерегламентированную активность ребенка, предложить приемы стимуляции его/ее собственной инициативы и развития творческих способностей (например, приемы «что, если...», «давай представим ситуацию»). Необходимо учитывать весь диапазон возникающих проблем, целенаправленно готовить педагогов и психологов к работе в этом направлении как при обучении в педагогических университетах, так и на курсах повышения квалификации [6; 7; 9]. Обращение к работам А.М.Матюшкина, адресованным педагогам, психологам и родителям [2; 3; 4], окажет помощь в понимании и решении проблем в развитии одаренных детей.

Библиографический список

1. Лейтес Н.С. Возрастная психология и индивидуальные различия. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
2. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии, 1989. № 6. С. 29-33.
3. Матюшкин А.М. Загадки одаренности. М.: Школа-Пресс. 1993.

4. Матюшкин А.М. Одаренный ребенок глазами воспитателей и родителей // Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей. Классические тексты / Под ред. А.М. Матюшкина, А.А. Матюшкиной. М.: ЧеРо, 2008. С. 113-122.
5. Матюшкина А.А. Представления о решении творческой проблемы в научной школе А.М. Матюшкина // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 2012. № 3. С. 70-80.
6. Попова Л.В. Психология одаренности. Одаренные школьники: особенности развития и содействие самореализации. М.: МИОО, 2006. 120 с.
7. Freeman, J. (2013). The long-term effects of families and educational provision on gifted children. *Educational and Child Psychology*, 30 (2), 7-17.
8. Meckstroth, E. F. (1990) Parent's role in encouraging highly gifted children. *Roeper Review: Journal on Gifted Education*, 12 (3), 208-210.
9. Piske, F.H.R., Stoltz, T., Guerios, E. et al. (2017). The importance of teacher training for development of gifted students' creativity: contribution of Vygotsky. *Creative Education*, 8, 131-141.

УДК: 378

СВЯЗЬ АНТИЦИПАЦИИ С ЭГОЦЕНТРИЗМОМ ЛИЧНОСТИ

Пылаев Александр Александрович,

аспирант,

кафедра общей и социальной психологии,

Воронежский государственный университет

Воронеж, Россия,

Krapinsky@bk.ru

В статье рассмотрена проблема связи антиципации с эгоцентризмом личности. Представлены результаты эмпирического исследования, которые иллюстрируют наличие статистически значимых обратных связей между такими компонентами эгоцентризма, как «воображаемая аудитория», «уникальность», «неуязвимость» и личностно-ситуативной составляющей антиципации. Одновременно не выявлены связи между эгоцентризмом в целом и его отдельными компонентами и прогностической и временной составляющими антиципации. Сделан вывод о том, что антиципация как феномен личности имеет социально-психологические проявления. Поэтому перспективным представляется ее изучение в контексте включенности человека в конкретные социальные группы.

Ключевые слова: личность, социальная группа, антиципация, антиципационная состоятельность, эгоцентризм.

CONNECTION BETWEEN ANTICIPATION AND THE EGOCENTRISM OF A PERSON

Pylaev A. A.,

Voronezh State University,

Voronezh, Russia,

Krapinsky@bk.ru

The article discusses the problem of the connection between anticipation and egocentrism of a person. There were presented the results of an empirical study that illustrates the presence of statistically significant feedbacks between such components of egocentrism as "imaginary audience", "uniqueness", "invulnerability" and a person-situational component of anticipation. At the same time, no connection has been established between egocentrism as a whole or its individual components and the spatial and temporal components of anticipation. It was concluded that anticipation as a phenomenon of personality has socio-psychological manifestations. Therefore, it seems promising to study it in the context of the inclusion of a person in specific social groups.

Keywords: personality, social group, anticipation, anticipation consistency, egocentrism.

Под антиципацией в нашем исследовании мы понимаем способность человека действовать и принимать решения с определенным временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых событий и их последствий. Анализ различных типологий антиципации показывает, что данный процесс представлен на всех уровнях психической жизни человека. Как отмечали Б. Ф. Ломов и Е. Н. Сурков [3], нет такой сферы психики, в которой не был бы представлен процесс антиципации. Он имеет системную природу и начинает формироваться уже в первые годы жизни [9]. Перспективным является изучение реальных проявлений антиципации в жизнедеятельности человека. Антиципацию и антиципационные способности изучали такие ученые, как Б. Ф. Ломов и Е. Н. Сурков, В. Д. Менделевич, Л. А. Регуш, Е. А. Сергиенко, И. М. Фейгенберг и др. Раскрыты, в частности, особенности антиципации в деятельности оператора инженерных систем, при неврозах, шизофрении, химической зависимости и т.д. [3; 4; 5; 8; 9].

Основываясь на принципе системности, феномен антиципации можно рассматривать в трех аспектах относительно общих представлений о функциях психики: 1) когнитивная функция антиципации касается познания будущего в самых различных формах; 2) регулятивная функция обеспечивает готовность субъекта к встрече с событиями, упреждение в их реализации, планирование действий; 3) коммуникативная функция антиципации состоит в планировании, предсказуемости процессов общения, готовности к ним.

Ранее в психологических исследованиях изучались преимущественно когнитивная и регулятивная функции антиципации [3 и др.]. Коммуникативная функция раскрыта не столь подробно, хотя значимость ее исследования очевидна, поскольку, как отмечал еще Л. С. Выготский [2], человек по природе своей социален. Следовательно, и антиципация имеет явные социально-психологические проявления, в частности в процессах межличностного общения и включения человека в разные социальные группы.

Наше исследование посвящено связи антиципационных способностей с эгоцентризмом. Его гипотезой служит предположение о том, что чем ниже уровень антиципационных способностей личности, тем выше уровень эгоцентризма. Данная гипотеза основывается на положении о том, что если человек центрирован на себе и собственных особенностях, то при прогнозировании различных событий и их последствий он будет исходить исключительно из своего опыта и поведения в аналогичных ситуациях, не принимая во внимание позиции других людей, что может приводить к ошибочным прогнозам и снижать эффективность деятельности, поведения, общения. Таким образом, высокий уровень эгоцентризма ограничивает вариабельность и изменчивость прогностических схем, что может привести к антиципационной несостоятельности субъекта. При дефиците времени, информации, межличностных контактов эгоцентризм способен мешать адекватному приспособлению человека к окружающей реальности, его гибкой ориентации в социальной действительности [6;7]. Данное положение было доказано в исследованиях В. Д. Менделевича, разработавшего концепцию антиципационной несостоятельности неврогенеза [4]. По его мнению, личность, склонная к невротическим расстройствам, исключает из антиципационной деятельности нежелательные события и поступки, ориентируясь только на желательные.

Объектом эмпирического исследования являлись 194 человека в возрасте от 21 до 65 лет, из них 111 мужчин и 83 женщины.

В исследовании использовались методики стандартизированного самоотчета.

1. Методика «Личный миф» Д. Лэпслей в адаптации Т. В. Рябовой – для определения уровня эгоцентризма и его особенностей. Состоит из трех шкал: уникальность, неуязвимость, всемогущество, представляющим соответствующие компоненты эгоцентризма. Уникальность понимается как переживание своих чувств, мыслей, поступков, жизненной ситуации как уникальной, неповторимой, а потому недоступной другим для понимания. Неуязвимость трактуется как ощущение себя неуязвимым для всевозможных опасностей, уверенность в том, что разнообразные неприятности случаются только с другими, но не со мною. Всемогущество означает в контексте данной методики восприятие себя способным

преодолеть все трудности на пути к цели, нежелание признавать и учитывать возможные препятствия.

2. Шкала эгоцентризма «Воображаемая аудитория» Л. Уолтерса – для выявления особенности эгоцентризма, названной автором «воображаемая аудитория». Чем выше полученный по методике показатель, тем сильнее выражен данный параметр эгоцентризма.

3. Опросник «Антиципационная состоятельность» В. Д. Менделевича – для диагностики уровня антиципации в целом трех составляющих антиципационной состоятельности: а) личностно-ситуативной, подразумевающей способность прогнозировать поведение окружающих, предугадывать их поступки и высказывания, а также планировать собственное поведение; б) пространственной, выражающейся в моторной ловкости, способности координировать собственные движения, адекватно воспринимать пространство; 3) временной, представляющей собой способность адекватно воспринимать, планировать и структурировать время.

В эмпирическом исследовании были использованы методы качественного и количественного анализа. В частности, для исследования взаимосвязи двух переменных (антиципации и эгоцентризма), измеренных в метрических шкалах на одной и той же выборке и предварительно нормализованных, применялся коэффициент корреляции Пирсона.

По результатам проведенного исследования можно утверждать, что выдвинутая гипотеза подтвердилась частично. Общий уровень эгоцентризма не связан с прогностическими способностями, поскольку коэффициент корреляции между этими переменными составил — 0,19141, не достигнув уровня статистической значимости при $p \leq 0,05$.

Статистически значимая обратная связь выявлена между общим уровнем антиципации и таким параметром эгоцентризма, как «воображаемая аудитория» (коэффициент корреляции между этими переменными равен — 0,55144 при $p \leq 0,01$). При выраженности этого параметра эгоцентризма человек чувствует и ведет себя таким образом, как будто внимание других постоянно приковано к нему. Он мысленно представляет, какое впечатление производит на окружающих в определенный момент времени. Иными словами, человек постоянно чувствует себя в центре внимания воображаемой аудитории. Стоит отметить, что это может происходить и неосознанно. По нашему предположению, на данный параметр эгоцентризма накладывают отпечаток личностные особенности человека. В зависимости от его кругозора, норм, ценностей, системы отношений он тем или иным образом воспринимает и оценивает «воображаемую аудиторию». И если его собственные ценности, нормы, идеалы отличаются от принятых в его социальном окружении, то человек будет испытывать трудности в правильном предсказании поведения других людей. Есть основания полагать, что антиципационные способности личности не фиксированы, их уровень может зависеть как от особенностей самого субъекта, так и от социальной группы, в которой он находится и действует. Последняя может в определенном смысле детерминировать специфику протекания антиципационных процессов у своих членов.

На социальный характер антиципации также указывает обнаруженная нами статистически значимая обратная зависимость между таким параметром эгоцентризма, как «воображаемая аудитория» и личностно-ситуативным компонентом антиципации (коэффициент корреляции составил -0,58244). Данные говорят нам о том, что чем больше индивид уверен в том, что внимание окружающих приковано к нему, тем хуже он прогнозирует действительные межличностные взаимоотношения. Такому человеку трудно абстрагироваться от своего «я» и принимать во внимание особенности других людей, имеющиеся между ними различия. Считаем, что наши данные подтверждают влияние социальной среды на процесс антиципации. Обладая выраженным эгоцентризмом, человек искусственно выделяет себя из социума, дистанцируется от него. И тогда в условиях ограниченных контактов и – как следствие – недостатка информации, он заменяет реальное общение и своих возможных партнеров на представления о себе и воображаемой аудитории. Это как раз и препятствует эффективному межличностному взаимодействию.

Кроме того, установлены обратные статистически значимые связи между личностно-ситуативным компонентом антиципационной состоятельности, с одной стороны, и компонентами эгоцентризма «уникальность» и «всемогущество», с другой (коэффициенты корреляции составили соответственно -0,23241 и -0,27827 при $p \leq 0,05$. То есть чем выше уровень данных компонентов эгоцентризма, тем слабее у человека развиты личностно-ситуативные прогностические способности, тем хуже он понимает других людей и может верно предсказать их поступки.

Отсутствие статистически значимой связи между эгоцентризмом в целом, его отдельными составляющими и пространственным и временным компонентами антиципации мы рассматриваем как подтверждение социально-психологической природы антиципации. Значит, оправданным является изучение особенностей проявления антиципации человека в контексте его включенности в конкретные социальные группы.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы: общий уровень эгоцентризма личности связан обратной зависимостью с ее личностно-ситуативными антиципационными способностями. Пространственные и временные прогностические способности не связаны с общим уровнем эгоцентризма и его отдельными компонентами.

В качестве перспектив разработки проблемы мы видим социально-психологические аспекты изучения антиципации, связанные с развитием человека в социуме. В частности, интересным было бы исследовать влияние на проявления антиципации факта включенности человека в определенную социальную группу и особенностей последней. Поскольку сегодня психологи и другие специалисты подчеркивают, что интернет-пространство становится второй реальностью для человека, представляется значимым провести сравнительное изучение специфики антиципационных способностей человека при его включении в реальные и виртуальные группы (интернет-сообщества).

Библиографический список

1. Вероятностное прогнозирование в деятельности человека : Сборник статей / Под ред. И.М. Фейгенберга. М.: Наука, Лабиринт. 1977. 391 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Наука, 1999. 350 с.
3. Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н. Антиципация в структуре деятельности. М.: Наука, 1980. 279 с.
4. Менделевич В.Д. Антиципационные механизмы неврогенеза // Психологический журнал. 1996. № 4. С. 107-116.
5. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. СПб.: Речь, 2005. 445 с.
6. Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. М.: Издательство Московского университета, 1981. 191 с.
7. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.: РИМИС, 2008. 436 с.
8. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. СПб.: Речь, 2003. 351 с.
9. Сергиенко Е.А. Антиципация в раннем онтогенезе. М.: Наука, 1992. 138 с.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ НЕВЕРБАЛЬНОГО ВЫРАЖЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Реут Лиза Мохаммед,

студент, кафедра социальной работы,
Государственный институт управления и социальных технологий,
Белорусский государственный университет,
Минск, Беларусь,
liliiren6997@mail.ru

В статье анализируются средства невербальной коммуникации и особенности невербального выражения эмоций. В ней также устанавливается идентичность выражения эмоций и их истолкования представителям всех культур мира.

Ключевые слова: невербальная, коммуникация, средства, мимика, кодировочная система выражения лица, жест, чувства, эмоциональный опыт, тембр, информация,

SOCIAL PSYCHOLOGY OF NON-VERBAL EXPRESSION OF PERSONALITY

Reut L. M.,
Minsk, Belarus,
liliiren6997@mail.ru

The article analyzes means of non-verbal communication and features of non-verbal expression of emotions. It also establishes the identity of the expression of emotions and their interpretation to representatives of all cultures of the world.

Keywords: non-verbal, communication, means, facial expressions, coding system of facial expression, gesture, feelings, emotional experience, timbre, information.

Невербальная коммуникация – это предполагает поведение человека, которое сигнализирует об эмоциональном состоянии и характере взаимодействия общающихся личностей. Невербальные средства коммуникации могут выражаться в позе, мимике, одежде и даже в тембре голоса человека. Каждый из этих элементов подает сигналы в сторону собеседника. Правильная расшифровка этих сигналов является ключом к наивысшей степени взаимопонимания. Обладая этой информацией можно понять чувства, настроение, а главное намерение общающихся людей [1].

Специалистами по общению было подсчитано, что современный человек за день произносит примерно 30 тыс. слов, или более 3 тысяч слов в час, сопровождая их невербальными действиями. Кроме языка существует огромное множество способов общения, служащих средством получения, а также сообщения информации. Все культуры этого мира за каждым знаком или символом имеют под собой определенное обозначение, которое может понимать большая или же малая (посвященная) группа лиц.

Альберт Мейерабиан установил, что передача информации происходит за счет вербальных средств на 7 %, за счет интонации на 38 %, и за счет мимики и жестов – на 55%. Профессор Бердсвилл, проведя аналогичные исследования, также выявил, что в среднем человек говорит словами только в течение 10 –11 минут в день, и каждое предложение в среднем звучит не более 2,5 секунд. Следовательно, словесное общение в беседе занимает менее 35 %, а более 65 % информации передается с помощью невербальных средств общения. Это значит, что значительная часть «коммуникативного айсберга» лежит под водой, в области невербального общения.

Одним из главных видов невербальной коммуникации является мимика – это движения мышц лица, и это главный показатель чувств. Исследования показали, что при неподвижном или невидимом лице собеседника теряется до 10-15% информации. В литературе

отмечается более 20 000 описаний выражения лица. Главной характеристикой мимики является ее целостность и динамичность. Это предполагает, что в мимическом выражении лица шести основных эмоциональных состояний (гнев, радость, страх, печаль, удивление, отвращение) все движения мышц лица скоординированы. Основную информативную нагрузку в мимическом плане несут брови и губы (ввиду своей пластичности) [2].

Одним из самых известных исследователей в этой области является Пол Экман. Он со своими коллегами изобрел систему, которую назвал «Кодировочная система выражения лица» (КСВЛ). С помощью этой системы он попытался внести в эту сферу определенную четкость и дать ей более научное направление.

В свое время еще Чарльз Дарвин, основатель эволюционной теории, заявил, что основные модели выражения эмоций одинаковы для всех людей планеты. Это заявление Экман смог подтвердить в своем исследовании, которое он провел среди представителей различных культур. Пол Экман и Фризен Уоллес изучали туземное племя в Новой Гвинее, члены которого раньше фактически не контактировали с чужеземцами. Согласно данным результатов этого исследования, когда им показывали картинки с разными выражениями лиц, которые передавали шесть эмоций (счастье, грусть, гнев, отвращение, страх и удивление), туземцы правильно идентифицировали эти чувства.

Результаты подобных исследований, проведенных с разными людьми, подтверждают мысль, что выражение эмоций и их истолкование присущи природе человека. Тем не менее, как и у каждой теории у нее есть свои противники. Пол Экман соглашается с их аргументами о том, что его опыты имеют довольно ограниченный характер, и, возможно, здесь речь также идет и о культурном опыте невербальной коммуникации, который приобрел чрезвычайное распространение. Однако его работа подтверждается и результатами других исследований. Например, психолог Иренеус Эйбл-Эйбесфельдт в своем исследовании изучал поведение шести детей, которые родились глухими и слепыми, чтобы выяснить, насколько выражение их лиц отвечает выражению зрячих и наделенных слухом индивидов в специфических ситуациях. Он установил, что дети улыбались, когда их привлекали к очевидно приятной активности; изумленно поднимали брови, когда им давали понюхать предмет с непривычным запахом, и хмурились, когда им снова и снова давали вещь, которая им не нравилась. Поскольку они не могли наблюдать, как ведут себя другие люди, то напрашивается вывод, что эти реакции являются врожденными.

С помощью КСВЛ Экман и Фризен смогли идентифицировать малозаметные сокращения лицевых мышц у младенцев, которые присущи также и взрослым, когда те переживают какие-то эмоции. Например, грудные дети выпячивают губки и хмурятся, что напоминает выражение отвращения у взрослых, когда им дают что-то кислое. И хотя лицевое выражение эмоций, наверное, отчасти принадлежит к врожденным характеристикам человека, индивидуальные и культурные факторы влияют на их форму и на контексты, в которых они признаются уместными. Например, как именно человек улыбается, точные движения губ и других лицевых мышц, и как долго улыбка задерживается на ее лице — все это отличается в разных культурах.

Как было сказано ранее понимание эмоционального опыта важно во взаимоотношениях с другими людьми, однако стоит упомянуть и то, что невербальное выражение важно и в отношениях с самим собой. В этом мире все что окружает и дополняет или даже лишает нас: работа, личная жизнь и даже смерть все это может определяться чувствами. Ведь под влиянием чувств работа может остаться незавершенной, сексуальные потребности — неудовлетворенными, а голод — неутоленным. Чувства способны мотивировать нас жить своими убеждениями или жить жизнью других. Чувства способны сломать нас и способны дать нам смысл.

Библиографический список

1. Мимика и жесты в деловом общении [Электронный ресурс]. URL: <http://mirznanii.com/a/268314/mimika-i-zhesty-v-delovom-obshchenii> (дата доступа)

26.07.2017).

2. Эжман Пол. Узнай лжеца по выражению лица. СПб.: Питер, 2011.

УДК: 159.922.76

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Рудольф Ирина Андреевна,

магистрант,

факультет психологии,

Саратовский государственный университет имени Н.Г.Чернышевского,

педагог-психолог МДОУ «Детский сад комбинированного вида №103»

Саратов, Россия,

rudolf.irina@mail.ru

Статья посвящена описанию понятия «психологическая культура личности» и его роли в обеспечении профессиональной успешности современных педагогов дошкольных образовательных учреждений. В статье представлены результаты эмпирического исследования главных структурных компонентов психологической культуры педагогов ДОУ комбинированного и общеразвивающего вида. Результаты данного исследования могут быть полезны в процессе консультирования педагогов по вопросам профессионального роста и профилактики эмоционального выгорания, а также для создания программ, направленных на развитие психологической культуры педагогов дошкольных образовательных учреждений реализуемых в процессе подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов ДОУ.

Ключевые слова: психологическая культура, структура психологической культуры, дошкольное образование, педагогическая психология, психолого-педагогическая служба.

PSYCHOLOGICAL CULTURE OF TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Rudolf I. A.,

Saratov State University,

Saratov, Russia,

rudolf.irina@mail.ru

The article is devoted to the description of the concept of "psychological culture of the individual" and its role in ensuring the professional success of modern educators of pre-school educational institutions. The article presents the results of an empirical study of the main structural components of the psychological culture of teachers of pre-school educational institutions of a combined and general developmental type. The results of this study can be useful in the process of advising teachers on the issues of professional growth and the prevention of emotional burnout, as well as for creating programs aimed at developing the psychological culture of teachers of pre-school educational institutions implemented in the process of training, retraining and advanced training of teachers of schooling educational institutions.

Keywords: Psychological culture, the structure of psychological culture, preschool education, pedagogical psychology, psycho-pedagogical service.

Современная Россия на протяжении нескольких десятков лет наблюдает культурный кризис общества. Во всех сферах жизни повсеместно идет нарушение нравственных норм и запретов. Чуприй Леонид указывает на манипулятивное воздействие телевидения и рекламы на людей, особенно на детей, как наименее защищенную категорию общества, с популяризацией гедонизма (добром является все то, что приносит наслаждение). Другими словами, такое воздействие предлагает «получить от жизни все», а значит и попробовать запрещенные вещества, алкоголь, табак и т.п., что приводит к изменению ценностных установок и деградации всего человечества. Поэтому одной из главных задач сферы обра-

зования в современный век является нахождение путей усовершенствования образовательной практики, направленной на повышение базовой культуры всего социума, частью которой является психологическая культура каждой личности в отдельности.

Человек погружается в психологическую культуру с момента своего рождения и не покидает до самой своей смерти. Более того, индивид и человеком (конкретнее, личностью) становится в той мере, в какой усваивает эту культуру и насколько сам же ее и развивает. Важность психологической культуры состоит также в том, что она является ведущей в различных процессах жизнедеятельности личности, его общении, социальной адаптации и др.

Огромное количество ученых, например, А.А. Востриков, И.В. Дубровина, Е.А. Климов, Б.Г. Мещеряков, А.А. Бодалев, Я.Л. Коломинский и др. изучают психологическую культуру личности. Некоторые рассматривают психологическую культуру в общем значении как определенный уровень психологической образованности современного общества и личности, уровень самопознания человечества, отношения человека к окружающим людям, к самому себе, к природе. Но при этом исследований в сфере психологической культуры педагогов дошкольных образовательных учреждений катастрофически мало, в сравнении с изучением личности учителя. Что определяет данную работу как актуальную и важную для внедрения инновационных процессов в сфере образования и одновременно для развития данной сферы.

Л.С. Колмогорова считает, что фундаментальным понятием, вокруг которого выстраиваются частные задачи деятельности психолога в образовательных учреждениях, является психологическая культура детей, педагогов, родителей. Практически все многообразие задач и проблем, которые решает практический психолог, так или иначе сходятся либо к психологической культуре в ее конкретных проявлениях, либо к психологическому здоровью [1].

Психологическая служба в образовании имеет возможность влиять на процесс культурного кризиса в обществе посредством повышения психологической культуры субъектов образовательного процесса – педагогов и их воспитанников или обучающихся.

Поэтому так важно решение проблемы целенаправленного формирования психологической культуры у детей и специалистов, работающих с ними. Ведь педагоги являются одними из важнейших агентов социализации личности.

Целью исследовательской работы является выявление главных структурных компонентов психологической культуры педагогов дошкольных образовательных учреждений.

Для проведения исследования была использована структурная модель психологической культуры, предложенная В.В. Семикиным. В своей работе он собрал труды многих исследователей и предположил, что в генезисе психологической культуры следует выделять три основных уровня:

1. психологическая грамотность;
2. психологическая компетентность;
3. собственно психологическая культура как развитый механизм личностной саморегуляции [2].

Исследуя структуру психологической культуры третьего уровня, он пришел к выводу, что она включает в себя следующие компоненты:

1. когнитивный (некоторая система психологических знаний о людях и о себе, умение применять их на практике, а также определенный уровень развития интеллекта, способность к творчеству);
2. рефлексивно-перцептивный (наблюдательность, психологическая проницательность, умение адекватно воспринимать самого себя, других людей, прогнозировать их поведение);
3. эмоционально-чувственный (богатство и действенность переживаний, развитая эмпатия, умение сопереживать, способность к идентификации);

4. коммуникативный (умение общаться, адекватно воспринимать и передавать информацию);
5. регулятивный (самоконтроль, владение собой, умение управлять своими состояниями и своим умом, нравственная саморегуляция);
6. подсистема опыта социального взаимодействия (умения и навыки социального взаимодействия: архетипы, установки и стереотипы культурного поведения);
7. ценностно-смысловой (нормы, ценности и отношения к ним, включенные в смысловые личностные образования, мировоззрение, совесть).

Для исследования под каждый из вышеперечисленных компонентов была подобрана собственная методика: изучение психологической культуры в целом («Психологическая культура личности» О.И. Моткова); рефлексивно-перцептивный компонент («Диагностика уровня развития рефлексивности» А.В. Карпова); регулятивный компонент («Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой); эмоционально-чувственный («Экспресс-диагностика эмпатии» И.М. Юсупова); подсистема опыта социального взаимодействия («Психологическая компетентность педагога»); ценностно-смысловой компонент («Смысложизненные ориентации» адаптация Д.А. Леонтьева); коммуникативный компонент («Диагностика коммуникативной социальной компетентности»); когнитивный компонент («Диагностика уровня знаний по психологии детей дошкольного возраста»).

В процессе эмпирического исследования психологической культуры педагогов дошкольных образовательных учреждений, проведенного на базе четырех детских садов в Заводском районе г. Саратова были получены взаимосвязи показателей психологической культуры педагогов ДООУ с помощью корреляционного анализа и его интерпретации в двух выборках педагогов ДООУ. Всего в исследовании принял участие 61 педагог, которые разделились на две выборки: педагоги, работающие в ДООУ комбинированного вида и педагоги, относящиеся к работникам ДООУ общеразвивающего вида.

В группе педагогов ДООУ комбинированного вида были обнаружены следующие взаимосвязи:

1. сила психологических стремлений и планирование деятельности ($r=0,365$, при $p \leq 0,05$);
2. сила психологических стремлений и оценивание результатов деятельности ($r=0,427$, при $p \leq 0,05$);
3. сила психологических стремлений и психологическая компетентность ($r=0,417$, при $p \leq 0,05$);
4. сила психологических стремлений и общие показатели смысложизненных ориентаций ($r=0,544$, при $p \leq 0,01$);
5. сила психологических стремлений и показатели знаний психологии детей дошкольного возраста ($r=0,420$, при $p \leq 0,05$);
6. степень реализации психологических стремлений и планирование деятельности ($r=0,429$, при $p \leq 0,05$);
7. степень реализации психологических стремлений и самостоятельность ($r=0,510$, при $p \leq 0,01$);
8. степень реализации психологических стремлений и общие показатели смысложизненных ориентаций ($r=0,578$, при $p \leq 0,01$);
9. степень реализации психологических стремлений и контролем своего поведения и деятельности ($r=0,381$, при $p \leq 0,05$).

Чем более явно выражена сила психологических стремлений у педагога, тем в большей степени они способны планировать и контролировать свою деятельность, а также оценивать ее результаты; тем в большей степени выражены их смысложизненные ориентации и выше уровень знаний психологии детей дошкольного возраста, а также выше уровень психологической компетентности в целом.

В первой выборке педагогов дошкольных образовательных учреждений комбинированного вида особенно сильно сосредоточены корреляционные связи между четырьмя

компонентами психологической культуры личности: силой психологических стремлений, степенью их реализации, уровнем смысложизненных ориентаций и планированием педагогом своего поведения и деятельности. Исходя из полученных результатов, делаем вывод, что для педагогов ДОУ комбинированного вида важным является умение выделять значимые условия достижения целей, как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в соответствии программе деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям. Эти качества в них сформированы благодаря их профессиональной деятельности. Педагогическая деятельность педагогов ДОУ комбинированного вида подразумевает и даже обязательно требует составления планов работы (годовой план, перспективный план, комплексно-тематические планы), а также – хронокарт, циклограмм и графика работы, педагоги обязаны вести журналы учета своей деятельности, каждое полугодие они проводят мониторинги, а в конце года обязаны представлять руководству аналитические отчеты и справки. Все вышеперечисленное и является механизмами планирования и контроля своей деятельности, а мониторинги и отчеты – механизмы оценивания результатов. Конечно же, данные виды деятельности накладывают своеобразный профессиональный отпечаток на педагогах ДОУ комбинированного вида, который они переносят и в обыденную жизнь, где успешно составляют и реализуют свои личные планы и цели, что подтверждается наличием взаимосвязи между степенью реализации своих стремлений и уровнем планирования деятельности.

Для объяснения взаимосвязи силы психологических стремлений и уровня развития смысложизненных ориентаций необходимо обратиться к теории по данному вопросу. Леонтьев Д.А. полагает, что смысловая сфера личности – это особым образом организованная совокупность смысловых образований и связей между ними, обеспечивающая смысловую регуляцию целостной жизнедеятельности во всех ее аспектах. Смысловые образования несут, по крайней мере, две функции: создание образа будущего, который побуждает к деятельности в настоящем и производит нравственную оценку поступков, и создание общих принципов ведения деятельности [3]. Опираясь на результаты исследования смысложизненных ориентаций педагогов С.А. Котовой, можно предположить у педагогов наличие идеализированных представлений об обществе и о себе, что предположительно, и направляет их в данную профессию [4]. Смысложизненные ориентации для педагогов остаются крайне важными на протяжении всей их жизни, с чем и связана сила их психологических стремлений.

Во второй выборке педагогов ДОУ общеразвивающего вида были получены корреляционные связи между силой психологических стремлений и уровнем эмпатии к детям, а также степенью реализации психологических стремлений и контролем педагогом своего поведения и деятельности:

1. сила психологических стремлений и уровень эмпатии к детям ($r=0,481$, при $p \leq 0,05$);
2. сила психологических стремлений и эмоциональная устойчивость ($r=0,476$, при $p \leq 0,05$);
3. сила психологических стремлений и асоциальное поведение ($r= - 0,539$, при $p \leq 0,01$);
4. степень реализации психологических стремлений и эмоциональная устойчивость ($r=0,418$, при $p \leq 0,05$);
5. степень реализации психологических стремлений и контролем своего поведения и деятельности ($r=0,518$, при $p \leq 0,01$);
6. сила психологических стремлений и асоциальное поведение ($r= - 0,549$, при $p \leq 0,01$);

Но особенно сильно взаимосвязаны сила психологических стремлений педагогов ДОУ, степень их реализации, склонность к асоциальному поведению и их эмоциональная устойчивость.

Эмоциональная устойчивость педагога – сложное системное образование. Это синтез свойств и качеств личности, которые позволяют самостоятельно и уверенно справляться со своей профессиональной деятельностью в эмоциональных условиях [5].

Постоянное действие эмоциогенных факторов профессионального труда при низком уровне эмоциональной устойчивости может вызвать у педагогов ДОУ снижение результативности деятельности и работоспособности, ухудшение показателей психических процессов (восприятия, памяти, мышления, внимания). В особенно тяжелых ситуациях эмоциональная напряженность педагога достигает критического момента, и может привести к потере самообладания и самоконтроля. К негативным эмоциональным факторам можно отнести многие рабочие моменты педагога ДОУ: например, непослушание детей, нарушение ими дисциплины поведения, или расхождение во взглядах по поводу воспитания детей с их родителями, пренебрежительное отношение родителей к требованиям и просьбам педагога, или конфликтные ситуации с коллегами, общая неблагоприятная атмосфера в педагогическом коллективе.

Эмоциональные стрессы не проходят бесследно для здоровья, провоцируют возникновение психосоматических заболеваний. Частое повторение негативных эмоциональных состояний и эмоциональной напряженности приводит к формированию и закреплению отрицательных личностных качеств педагога (раздражительности, вспыльчивости, тревожности, пессимизма и т.д.), что снижает эффективность деятельности и ухудшает взаимоотношения педагога с детьми, родителями и коллегами. В результате может ощущаться общая неудовлетворенность своей профессиональной деятельностью.

Уровень эмоциональной устойчивости во многом зависит от индивидуальных личностных особенностей педагога. Его мотивы поведения, установки и ценности, а также опыт и навыки коммуникативного взаимодействия и т.п. Поэтому в нашем исследовании и выявилась взаимосвязь эмоциональной устойчивости и силы психологических стремлений, а также степень их реализации.

Помимо прямых корреляционных взаимосвязей нами была выявлена и обратная взаимосвязь между силой психологических стремлений педагогов ДОУ общеразвивающего вида, степенью реализации этих стремлений в повседневной жизни и склонностью к асоциальному поведению.

Чем выше сила и качество психологических стремлений, а также степень реализации их в своей повседневной жизни у педагогов дошкольных образовательных учреждений, тем ниже у них склонность к асоциальному поведению.

Таким образом, мы выявили, что главным структурным компонентом психологической культуры педагогов ДОУ комбинированного вида является уровень смысловых ориентаций, а также умение планировать педагогами свою деятельность. Тогда как у педагогов ДОУ общеразвивающего вида главный компонент – эмоциональная устойчивость, а также отсутствие склонности к асоциальному поведению.

В заключение работы необходимо отметить, что полученные результаты могут быть полезны в процессе консультирования педагогов по вопросам профессионального роста и профилактики эмоционального выгорания, а также для создания программ, направленных на развитие психологической культуры педагогов дошкольных образовательных учреждений реализуемых в процессе подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов ДОУ.

Библиографический список:

1. Колмогорова Л.С. Психологическая культура как целевой ориентир деятельности службы практической психологии образования // Психологическое здоровье и психологическая культура в современном Российском образовании: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции. Барнаул: Изд. Алтайский гос. пед. ун-т, 2015. С. 11-16.

2. Семикин В.В. Психологическая культура и образование // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2002. № 3.
3. Леонтьев Д.А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии. 2001. №1. С. 57–65.
4. Котова С.А. Особенности личностных характеристик и смысложизненных ориентаций педагогов с разным стажем работы // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2011. №139. С. 25-34.
5. Кузнецова О.В. Формирование эмоциональной устойчивости педагогов дошкольного образовательного учреждения в период модернизации образования // Концепт. 2015. №1. С.16-20.

УДК 159.923

СРАВНИТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ У СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

Сафиулина Екатерина,

студент,

Гродненский государственный университет имени Я. Купалы,

Гродно, Беларусь,

missis.safiulina@mail.ru

В статье представлены результаты исследования интенсивности профессионального стресса и механизмов психологической защиты специалистов помогающих профессий. Приведены сравнительные характеристики результатов изучения профессионального стресса и психологической защит у врачей и педагогов. Рассматриваются результаты изучения эмоционального выгорания среди специалистов лечебных и образовательных учреждений.

Ключевые слова: стресс, механизмы психологической защиты, эмоциональное выгорание.

COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF RESULTS OF STUDYING OF THE PROFESSIONAL STRESS AND PSYCHOLOGICAL PROTECTION AT EXPERTS OF THE HELPING PROFESSIONS.

Safiulina E.,

GRGU of Ya. Kupala,

Grodno, Belarus,

missis.safiulina@mail.ru

Results of a research of intensity of a professional stress and mechanisms of psychological protection of experts of the helping professions are presented in article. Comparative characteristics of results of studying of a professional stress and psychological protection at doctors and teachers are provided. Results of studying of emotional burning out among specialists of medical and educational institutions are considered.

Keywords: stress, mechanisms of psychological protection, emotional burning out.

В последние годы значительно возрос интерес к вопросам, связанным со стрессом и механизмами формирования стрессоустойчивости человека в различных профессиях. Значительное внимание привлекают особенности влияния профессиональной деятельности на состояние здоровья тех специалистов, чья работа тесно связана с интенсивным и эмоционально напряженным взаимодействием с людьми. С полным основанием к категории лиц, наиболее подверженных профессиональному стрессу, можно отнести врачей и педагогов.

Экспериментальное исследование было направлено на проверку гипотезы о существовании различий интенсивности профессионального стресса и психологических защит личности на профессиональную деятельность врачей и педагогов.

Для решения поставленных в исследовании задач выбраны специалисты, работающие в лечебных и образовательных учреждениях. Для полученных данных обследованы врачи учреждений города Гродно, а также педагоги других городов Беларуси. Всего обследовано 62 врача и 73 педагога. Из них – 42 мужчин (32%) и 93 женщин (68%).

Комплекс использованных психодиагностических методик:

1. Шкала оценки профессионального стресса (К. Вайсман).
2. Опросник Плутчика Келлермана Конте. Методика Индекс жизненного стиля (LifeStyleIndex, LSI).

3. Методика диагностики уровня эмоционального выгорания (В.В. Бойко).

Полученные данные обрабатывались с помощью программ STATISTICA версия 7.

Результаты и их обсуждение

Первый этап исследования был посвящен исследованию интенсивности профессионального стресса и ее сравнение между специалистами медицинских и образовательных сфер. Результаты обследования специалистов с использованием опросника «Оценка профессионального стресса» приведены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты оценки профессионального стресса у специалистов помогающих профессий

№ п/п	Шкалы опросника	(M), %		P<
		Врачи n=62	Педагоги n=73	
1.	Низкий показатель	32	52	0,01
2.	Умеренный показатель	65	46	0,01
3.	Высокий показатель	3	2	-
Выявлены достоверные различия по 1, 2 из 3 шкал (20 %)				

Согласно данным таблицы 1, статистически значимо ($P<0,01$) показатели врачей отличаются от показателей педагогов по шкале – «низкий показатель» и «умеренный показатель». Эти различия свидетельствуют о среднем уровне профессионального стресса и напряженности в работе врачей.

Низкий показатель характеризуется тем, что профессиональный стресс не является проблемой в деятельности специалиста, деятельность характеризуется активностью и удовлетворенностью; умеренный показатель – характерный для занятого и много работающего профессионала, но длительное воздействие умеренного стресса ведет к снижению эффективности деятельности и отрицательному воздействию на организм личности, поэтому необходимо снижать уровень стресса.

Следующий этап исследования был посвящен изучению выраженности различных механизмов психологической защиты у специалистов медицинской и образовательной сфер. Для этих целей мы использовали опросник LSI (Индекс жизненного стиля) который служит средством измерения восьми основных механизмов психологических защит личности, высокая выраженность которых может служить признаком наличия психической дезадаптации.

Первоначально нами было проведено сравнение показателей механизмов психологических защит у врачей и педагогов. Результаты этого сравнения приведены в таблице 2.

**Результаты исследования механизмов психологических защит.
Сравнение показателей**

№ п/п	Шкалы опросника	(М), %		P<
		Врачи n=62	Педагоги n=73	
1.	Вытеснение	60	42	0,01
2.	Замещение	34	55	0,01
3.	Проекция	26	48	0,01
4.	Гиперкомпенсация	56	45	-
5.	Регрессия	50	42	-
6.	Отрицание	58	48	-
7.	Компенсация	56	49	-
8.	Рационализация	58	48	-
9.	Общая напряженность	56	47	-
Выявлены достоверные различия по 2, 3 из 9 шкал (21%)				

Согласно данным, приведенным в таблице 2, выявлены достоверные различия по 2-му и 3-му показателю между педагогами и врачами. У педагогов показатель «замещение» статистически выше, чем остальные показатели. Это может быть связано с тем, что замещение срабатывает по принципу переноса. Например, когда окружающие причиняют боль, обижают, но человек не может им ответить, то вся сила накопившихся эмоций переносится на другой, более «слабый» объект. Педагог может быть уравновешенным, выдержанным, терпеливым с «трудным» классом, но приходит домой и становится тираном для своих собственных детей, ни в чем не давая им спуска, отыгрываясь на них за все набоевшее и невысказанное классу.

По своему абсолютному значению показатели механизмов психологической защиты существенно выше у врачей, особенно показатель «вытеснение». Этот результат указывает на их активное использование, что косвенно подтверждает психологически напряженное состояние у врачей по сравнению с педагогами. При этом, по одному показателю механизма психологической защиты «проекция» абсолютное значение достоверно ниже у врачей, что может указывать на принятие ими ответственности за все происходящее на себя, а не склонности перекладывать ее на других в отличие от специалистов учебной деятельности.

Следующий этап исследования был посвящен изучению выраженности уровня эмоционального выгорания у специалистов медицинской и образовательной сфер. Для этих целей мы использовали опросник «Диагностика уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко», который предназначен для диагностики такого психологического феномена как «синдром эмоционального выгорания», возникающего у человека в процессе выполнения различных видов деятельности, связанных с длительным воздействием ряда неблагоприятных стресс-факторов. Первоначально нами было проведено сравнение показателей уровня эмоционального выгорания у врачей и педагогов. Результаты этого сравнения приведены в таблице 3.

**Результаты исследования уровня эмоционального выгорания.
Сравнение показателей**

№ п/п	Шкалы опросника	(М), %		P<
		Врачи n=62	Педагоги n=73	
1.	Переживание психотравмирующих обстоятельств	19	15	0,01
2.	Неудовлетворенность собой	20	17	-
3.	«Загнанность в клетку»	17	15	-
4.	Тревога и депрессия	16	14	-
5.	Напряжение	76	64	0,01
6.	Неадекватное эмоциональное избирательное реагирование	17	14	-
7.	Эмоционально-нравственная дезориентация	22	17	0,01
8.	Расширение сферы экономии эмоций	19	15	0,01
9.	Редукция профессиональных обязанностей	16	16	-
10.	Резистенция	76	63	0,01
11.	Эмоциональный дефицит	26	17	0,01
12.	Эмоциональная отстраненность	16	16	-
13.	Личностная отстраненность (деперсонализация)	17	15	-
14.	Психосоматические и психовегетативные нарушения	14	12	-
15.	Истощение	77	62	0,01
Выявлены достоверные различия по 15 из 15 шкал (15 %)				

Согласно данным, приведенным в таблице 3, выявлены достоверные различия по 5-му, 10-му и 15-му показателю между педагогами и врачами. По своему абсолютному значению показатели уровня эмоционального выгорания существенно выше у врачей. Этот результат указывает на их активное использование, что косвенно подтверждает психологически и эмоционально напряженное состояние у врачей по сравнению с педагогами. Результаты могут зависеть от того, что работа врача по определению требует значительных эмоциональных вложений, так как связана с общением с людьми и со всеми трудностями, которые из этого проистекают (негативные эмоции, перенос, переживания, конфликты), так же работа требует интеллектуальных и временных вложений в учебу и постоянное последипломное образование как в рамках курсов повышения квалификации, так и самостоятельно. Работа врача нередко связана со стрессами, ночными дежурствами, ненормированным рабочим днем. Врачу необходим круг профессионального общения. И проблемы в отношениях с коллегами (изоляция, конфликты) врач, как правило, переживает тяжело, даже если и не осознает этого. Люди такой сложной профессии, как врач, очень подвержены изменениям настроения и мотивации к труду при конфликтах с коллегами и затруднениями в коммуникации с руководством. Также в работе врача есть немало трудностей, связанных с ведением отчетности, что требует затрат времени и может быть источником конфликтов с руководством. Все эти факторы дамокловым мечом висят над головой каждого врача, угрожая ему развитием синдрома хронической усталости, влекущее за собой целый спектр психосоматических расстройств. Именно поэтому синдром выгорания является нередкой проблемой данной категории работающих людей.

Специалисты лечебных учреждений в отличие от специалистов образовательных учреждений имеют более высокий уровень эмоционального истощения и напряжения в работе. Это свидетельствует о более высокой интенсивности у них профессионального стресса чем у педагогов. В свою очередь повышенный уровень профессионального стресса врачей приводит к более высокому напряжению практически всех механизмов психо-

логической защиты, по сравнению с педагогами, что указывает на нарушение их рабочей деятельности.

Таким образом, повышенная интенсивность профессионального стресса ведет к существенному напряжению всех механизмов психологической защиты и как следствие, к состоянию эмоционального выгорания.

Библиографический список

1. Быков А.М. Профессиональная деятельность и защитные механизмы психики личности // Социологические исследования. 2009. № 2. С. 7–18.
2. Винокур В. А. Интегративные механизмы формирования профессионального стресса у врачей // Интегративная медицина. Материалы II национального конгресса. СПб., 2005. С. 36–39.
3. Русалова Н.М. Эмоциональные реакции. М.: Медицина, 1979. 476 с.
4. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. СПб.: Питер, 2008. 256 с.

УДК: 37.035.3

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Саяпин Василий Николаевич,

кандидат педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой технологического образования,
Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Саратов, Россия,
sayapinnv@gmail.com

В статье рассматривается проблема готовности будущих учителей технологии к профессионально-педагогической деятельности в условиях образовательного учреждения. Представленная совокупность компонентов в целом составляет основу готовности будущих учителей технологии к профессионально-педагогической деятельности в технологическом образовании школьников. Готовность учителя технологии к профессионально-педагогической деятельности является сложным интегральным качеством личности, которое может выступать одновременно и как психическое состояние, и как личностное качество учителя.

Ключевые слова: формирование, профессионально-педагогическая деятельность, готовность, учитель технологии.

READINESS OF FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGY TO PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY

Sayapin V. N.,
Saratov State University,
Saratov, Russia,
sayapinnv@gmail.com

The article deals with the problem of readiness of future teachers of technology for professional and pedagogical activity in the conditions of an educational institution. The presented set of components as a whole forms the basis of readiness of future teachers of technology for professional and pedagogical activity in technological education of schoolchildren. The readiness of the technology teacher for professional and pedagogical activity is a complex integral quality of the individual, which can act simultaneously both as a mental state and as a personal quality of the teacher.

Keywords: formation, professional-pedagogical activity, readiness, technology teacher.

На сегодняшний день в психолого-педагогических исследованиях авторов В.А. Сластенина, А.И. Мищенко, И.Б. Котовой, Н.Д. Левитова, К.К. Платонова и других накоплен довольно богатый материал по проблеме формирования готовности будущего специалиста к различным видам человеческой деятельности, определено понятие готовности к профессиональной деятельности, разработана ее структура и компоненты.

В философском словаре дано понятие «готовность к деятельности» как некоторое состояние сознания человека, его психики, а также функциональных систем в ситуации ответственных к действиям или подготовки к ним.

Готовность к профессионально-педагогической деятельности К.К. Платонов предлагает рассмотреть в контексте общих планов соответствия учительской и преподавательской профессии [1]. Данный подход к определению рассматриваемого понятия представляется актуальным сегодня и может быть отнесен также к готовности учителя технологии к профессионально-педагогической деятельности в условиях современного образовательного учреждения. К общим планам соответствия к преподавательской и учительской профессии К.К. Платонов относит следующие компоненты: пригодность, готовность и включенность к профессионально педагогической деятельности. Кратко дадим интерпретацию данным компонентам. Так, компонент пригодности определяется биологическими, анатомо-физиологическими, психическими особенностями, что предполагает отсутствие противопоказаний к деятельности в системе выбранной профессий «человек-человек». Это предполагает, что у учителя не должны присутствовать серьезные физические недостатки, дефект речи, интровертированность, выраженные акцентуации характера и многое другое. Следующий компонент – готовность к профессионально-педагогической деятельности – подразумевает отрефлексированную у будущих учителей технологии направленность на соответствующую деятельность, которая отражается в их мировоззренческом потенциале и обширную психолого-педагогическую компетентность. Включенность к профессионально-педагогической деятельности предполагает энергичное взаимодействие со школьниками, коллегами в условиях технологического образования, что должно проявляться в овладении учителем технологии практическими навыками педагогического общения, педагогической техники, а также коммуникативными и организаторскими способностями и умениями.

Предполагается, что сформированность у будущего учителя технологии одновременно всех трех компонентов обозначенной готовности позволит в какой-то степени получить максимально эффективный результат и достигнуть вершины его профессионально-педагогического мастерства. Хотя в данном случае необходимо, чтобы каждый будущий учитель технологии знал основную группу способностей, необходимую для этого, владел бы комплексом психолого-педагогических знаний, а также практическими умениями и навыками, которые являются составляющими элементами профессиональной готовности к профессионально-педагогической деятельности в технологическом образовании обучающихся.

Педагоги В.А. Сластенин и А.И. Мищенко в своих исследованиях под готовностью к профессионально-педагогической деятельности понимают «отрефлексированную направленность учителя на педагогическую профессию, мировоззренческую зрелость, установку на постоянное профессиональное и личностное совершенствование, самореализацию и самовоспитание, нацеленность на прогностичность и динамичность в проектировании авторских технологий обучения и воспитания» [3].

Анализ психолого-педагогических источников дает возможность определить понятие «готовность к профессионально-педагогической деятельности», и выделить следующие ее уровни – личностный, функционально-психологический, психофизиологический и интегративный.

На личностном уровне готовность к профессионально-педагогической деятельности рассматривается как наличие определенных способностей, что отмечают в своих исследованиях Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн. Рассматриваемую готовность А.Г. Ковалев, В.А.

Крутецкий, В.С. Мерлин, А.А. Смирнов и многие другие представляют как свойство личности или как совокупность свойств.

На функционально-психологическом уровне данное понятие раскрывается через определенную систему психолого-педагогических знаний, умений и навыков и компетенций, которые необходимы для результативного выполнения профессионально-педагогической деятельности, что отмечают в своих работах О.Л. Абдуллина и Л.Ф. Спирин.

В качестве наиболее значимого можно выделить интегральный уровень, на котором готовность к профессионально-педагогической деятельности рассматривается в целостности на личностном, функционально-психологическом и психофизиологическом уровнях.

Итак, готовность будущего учителя технологии к профессионально-педагогической деятельности нами определяется как интегральное состояние, которое проявляется в позитивном сочетании мотивационных, операциональных и психофизиологических уровней организации каждого человека в соответствии с требованиями деятельности и общепринятыми моделями функционирования человека в той или иной сфере его существования [3].

Таким образом, совокупность представленных компонентов в целом представляет основу готовности будущих учителей технологии к профессионально-педагогической деятельности в технологическом образовании школьников.

Далее остановимся на рассмотрении профессионально-педагогической деятельности учителя технологии. По нашему мнению – это самостоятельная общечеловеческая деятельность, которая реализуется от поколения к поколению, то есть осуществляется передача социального опыта, материальной и духовной культуры. Ученые педагоги рассматривают ее как особенный вид социальной, общественно значимой деятельностью взрослых, к ним можно отнести родителей, учителей, социальных работников и так далее, она направлена как на развитие, так и на саморазвитие личности и осуществляется в образовательных учреждениях, а именно в дошкольных, школьных, средних специальных, высших и внешкольных[5].

К особенностям профессионально-педагогической деятельности или профессии учителя технологии можно отнести:

- двойной предмет его деятельности, т.е. принадлежность сразу к двум типам профессии («человек-человек», а также «человек-знак», «человек-природа» и так далее в зависимости от преподаваемого раздела);

- гуманистический;

- коллективный;

- творческий характер деятельности.

С позиции содержания исследуемой нами готовности, многие ученые, такие как В.Н. Абросимов, Е.П. Белозерцев, В. Жураковский, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.Н. Смирнов, Т.А. Стефановская, В.А. Слостенин, Н.М. Чегодаев и многие другие выделяют следующие характеристики, которые могут быть отнесены и к учителю технологии:

- положительное отношение к профессии учитель технологии и профессионально-педагогической деятельности;

- позитивные установки на те или иные виды профессионально-педагогической деятельности;

- устойчивые профессионально-педагогические интересы к технологическому образованию обучающихся;

- склонность к совершенствованию своей научно-методической и исследовательской деятельности;

- устойчивые мотивы к профессионально-педагогической деятельности в технологическом образовании школьников;

- понимание ответственности за результаты своей профессионально-педагогической деятельности в технологическом образовании;

- адекватные требования к профессионально-педагогической деятельности и качествам личности и чертам характера;
- профессионально значимые специальные и методические знания, практические умения и навыки учителя технологии, способность их своевременно сконцентрировать и активизировать в технологическом образовании школьников;
- развитые психолого-педагогические способности;
- самостоятельность в решении профессионально-педагогических ситуаций возникших в технологическом образовании школьников;
- развитость у учителя технологии эмоциональной, волевой, чувственной сферы, потому как в технологическом образовании школьников необходима воодушевленность, уверенность в успехе, умение управлять собой, преодолевать чувства сомнения, боязни и т. д.;
- устойчивые профессионально-педагогические особенности восприятия, внимания, мышления.

Помимо выше перечисленного, мы считаем, что в структуре педагогической готовности следует выделить еще две подсистемы:

- долговременной или устойчивой готовности к профессионально-педагогической деятельности, которая истолковывается как характеристика личности учителя;
- ситуативной готовности, которая рассматривается как характеристика профессионально-педагогической деятельности.

Долговременная готовность учителя технологии к профессионально-педагогической деятельности, по нашему мнению, формируется заблаговременно, в процессе специально организованных воздействий, в том числе за счет предметных и психолого-педагогических предметов. Она в основном базируется на заранее приобретенных теоретических знаниях по предмету, практических умениях, навыках, опыте, установках, качествах и устойчивых мотивах деятельности. Представленная выше нами готовность является устойчивой системой личностных, субъективных и индивидуальных профессионально-педагогических важных качеств, которые необходимы для эффективной деятельности в различных обучающих ситуациях, в том числе и в процессе технологического образования школьников.

Ситуативное состояние готовности учителя технологии к профессионально-педагогической деятельности — это актуализация всех внутренних и внешних сил и создание психологического потенциала для результативных действий на данном этапе. Обычно устойчивая и ситуативная готовность учителя к профессионально-педагогической деятельности находятся в целостности, т.е. в единстве. Хотя ситуативная готовность постоянно является действенной основой для функционирования длительной готовности, которая повышает ее результативность. Сформированная готовность будущего учителя технологии к профессионально-педагогической деятельности как состояние во многом зависит от долговременной готовности. Следует заметить, что ситуативная готовность учителя технологии во многом определяет эффективность долговременной готовности в предоставленных конкретных обстоятельствах.

В последнее время наметилась тенденция включения теоретической готовности педагогически мыслить и практической готовности профессионально-педагогически действовать, так утверждают в своих исследованиях А.И. Мищенко и В.А. Сластенин, которая вытекает в более общее понятие «профессиональная компетентность учителя». В данном случае В.А. Сластенин [2] считает, что готовность к профессионально-педагогической деятельности является таким особым психическим состоянием учителя, как присутствие у субъекта образа структуры конкретного действия и устойчивой направленности сознания на его выполнение. Причем выше представленная готовность учителя технологии к профессионально-педагогической деятельности может содержать в себе различные установки или предписания на осознание возникшей педагогической ситуации, модели вероятного поведения, выбора социальных методов и приемов своей деятельно-

сти, оценку своих потенциальных возможностей, чтобы она соотносилась с ожидающими трудностями и необходимостью достижения определенного результата[4].

Таким образом, готовность учителя технологии к профессионально-педагогической деятельности является сложным интегральным качеством личности, которое может выступать одновременно и как психическое состояние, и как личностное качество учителя. Обозначенная готовность у будущего учителя технологии формируется не сразу, а на протяжении всего периода обучения в вузе и далее в процессе осуществления им самой профессионально-педагогической деятельности в условиях образовательной организации.

Библиографический список

1. Платонов К.К. Способности и характер // Теоретические проблемы психологии личности / Под ред. Е.В. Шороховой. М., 1974.
2. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебно-методическое пособие. М., 2008.
3. Саяпин В.Н. Готовность к профессиональному самообразованию учителей технологии как социальная проблема // Материалы международной научно-практической конференции Дыльновские чтения «Социология XXI века: традиции и инновации». Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2017.
3. Саяпин В.Н. Формирование профессионально-педагогических компетенций учителя технологии в процессе профессиональной подготовки // Материалы научно-практической конференции Дыльновские чтения «Социологическая диагностика современного общества». Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2016.
4. Саяпин В.Н. Управление самостоятельной деятельностью студентов в технологическом образовании // Организация самостоятельной работы студентов: Материалы докладов IV Международной очно-заочной научно-практической конференции «Организация самостоятельной работы студентов» (27 ноября 2015 года) Саратов: Изд-во «Техно-Декор», 2015.448с.

УДК 159.922

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ РУКОВОДИТЕЛЯ В АКМЕОЛОГИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПРОФИЛАКТИКА

Селиванова Юлия Викторовна,

доктор социологических наук, профессор,
заведующая кафедрой коррекционной педагогики,
Саратовский государственный университет имени Г.Г. Чернышевского,
Саратов, Россия,
juliaselivanova@mail.ru

Статья посвящена социально-психологическому анализу актуальной проблемы профессионального выгорания современного руководителя. Представлена рефлексия связи профессионального выгорания и социально-экономической ситуации в России. Раскрыт потенциал лидерства в контексте современного управления и обеспечения профессионального роста руководителя. Проанализированы результаты социально-психологических исследований особенностей профессионального выгорания у представителей разных профессиональных групп. Наиболее уязвимы в данном контексте работники с низким индивидуальным адаптационным потенциалом, относящиеся к профессиям типа «человек – человек». Результаты исследования свидетельствуют, что современный руководитель быстро устает от работы, сильно подвержен мнению окружающих, постоянно ищет оценку своему делу, эмоционально подавлен, у него наблюдается низкая трудовая мотивация. Современные руководители наиболее тяготеют к высокой резистенции, несколько меньше для них свойственна редукция профессиональных обязанностей, и наименее всего изменение социального темпа. Обоснована возможность применения партисипативного подхода в социальном

управлении для профилактики синдрома профессионального выгорания руководителя. Партициптивный подход не только оптимизирует управленческую деятельность, но и позволяет актуализировать скрытые личностные способности работника.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, руководитель, профессиональная деформация, партициптивный подход в управлении, профилактика профессионального выгорания.

PROFESSIONAL BURNOUT OF THE HEAD IN ACMEOLOGICAL CONTEXT: PROBLEMS AND PREVENTION

Selivanova Yulya V.,
Saratov State University,
Saratov, Russia,
juliaselivanova@mail.ru

The article is devoted to the socio-psychological analysis of the current problem of professional burnout of a modern leader. The reflexion of the connection between professional burnout and the social and economic situation in Russia is presented. The potential of leadership is revealed in the context of modern management and ensuring the professional growth of the manager. The results of socio-psychological studies of the features of professional burnout in representatives of different professional groups are analyzed. The most vulnerable in this context are workers with a low individual adaptive potential, related to occupations such as "man — man". The results of the author's research show that the modern leader is quickly tired of working, is very susceptible to the opinions of those around him, is constantly looking for an assessment of his work, emotionally depressed, and he has low labor motivation. Modern leaders are most attracted to high resistance, fewer for them are characterized by the reduction of professional duties, and least of all the change in the social pace. The possibility of using the participative approach in social management for the prevention of the syndrome of professional burnout of the head is grounded. The participative approach not only optimizes management activity, but also allows actualizing the employee's hidden personal abilities.

Keywords: professional burnout, manager, professional deformation, participative approach in management, prevention of professional burnout.

Успешность профессиональной деятельности современного руководителя оценивается по множеству параметров: от психологических до экономических. Руководитель, особенно эффективный, предстает в виде человека-оркестра, настолько широк спектр его функционала. Наличие лидерских качеств способствует оптимизации управленческой деятельности, в связи с готовностью людей следовать за лидером без принуждения, что вполне объяснимо – им интересны те, кто яснее и четче может сформулировать стоящие перед ними цели и задачи; определить пути и способы их достижения, решения; способен предоставить им средства для удовлетворения их собственных желаний, стремлений, потребностей. Соответственно, лидерство и личностная мотивация поступков тесно взаимосвязаны. Лидеры способны не только улавливать эти мотивации, но и усиливать или ослаблять их посредством своего влияния и устанавливаемого ими организационного климата [2].

Лидер должен обладать рядом личностных качеств для успешного выполнения функций управления: во-первых, активность, инициативность, высокая степень уверенности в себе, надежность, умение мобилизовать людей и сплотить их вокруг себя; харизматичность; во-вторых, высокий уровень развития интеллекта, стремление к знаниям, высокий профессионализм, способность к стратегическому планированию, умение формулировать четкие цели и задачи, способы их решения, достижения [6].

Лидеров в чистом виде сегодня можно встретить редко, так как выдвижение «снизу» не всегда приветствуется «наверху», особенно там, где предполагается распоряжение финансовыми средствами.

Современная социально-экономическая ситуация в России характеризуется систематическим внутренним напряжением, проявляющимся на макроуровне реформами, модернизациями, структурными преобразованиями, а на мезо— и микроуровнях — стрессами,

недостаточностью финансирования, оценкой труда по конечному результату, завышенными нормами труда, скудностью социального пакета, а в ряде случаев — вынужденным нарушением законодательства не только конкретными руководителями, но и государственными структурами.

Государство, недофинансируя на протяжении десятилетий ряд сфер жизнедеятельности общества, фактически ставит руководителей, особенно бюджетных учреждений, под систематический прессинг, толкая на «творческий подход» к привлечению финансовых средств. Один из ярких примеров — псевдопопечительство родителей школьников. Наши многолетние наблюдения показывают, что складывается интересная ситуация, при которой школьники и родители платят налоги, идущие на создание и развитие системы образования, а имея, в соответствии с действующей Конституцией Российской Федерации, право на бесплатное образование, потом «добровольно» еще финансируют школы под видом попечительских советов.

По результатам наших бесед с руководителями школ (N=15, Саратов, 2017) средства нужны не только на текущие проблемы (уборка, химикаты для уроков химии, спил деревьев, бензин для школьного автобуса, закупка учебников, школьной мебели, оплата Интернета и т.д), но и на капитальные нужды (замена сгнивших окон, разваливающихся дверей, асфальтирование школьной территории, ее ограждение, ремонт крыши и т.п). Конечно, руководители не стали бы под разными предлогами «вытягивать» деньги из родителей, если бы присутствовало достойное финансирование со стороны государства. Однако, контролирующие органы требуют, чтобы все указанное выше имелось в наличии, производилось, обеспечивалось... и их не интересует источник финансирования. Если руководитель учреждения не справляется с поставленными задачами, он может быть привлечен к ответственности (например, дисциплинарной, административной, уголовной).

Обзор иностранной и отечественной литературы. Немногие руководители образовательных учреждений способны выдержать фактически круглосуточный прессинг (физический, психический, экономический), приводящий к раннему профессиональному выгоранию, основными причинами которого выступают стресс и пресыщение. Профессиональное выгорание нарушает целостность личности, снижает уровень ее адаптивности, негативно сказывается на эффективности трудового процесса. Данный синдром характеризуется развитием безразличия к труду, снижением его качества, а также мотивации (вплоть до отворачивания (H.Freudenberger, P.Berief, N.Girault, C.Engelkamp, D.Enzmann, C.Maslach, W.Schaufell; В.Бойко, Е.Ильин, Г.Макарова [3; 11; 12; 14])).

Синдром профессионального выгорания рассматривается в психологии как один из защитных механизмов и представляет собою многоплановый конструкт из ряда неблагоприятных эмоциональных переживаний (например, K.Walter, C.Jackson, C.Maslach, E.Perlman, J.Rowling, B.Hartman; Н.Водопьянова, Н.Гришина, В.Орел, Е. Старченкова [5; 14]).

Синдром профессионального выгорания представлен, по мнению В.Бойко, тремя фазами реализации: фаза (нервного, тревожного) напряжения, фаза резистенции, фаза истощения. Причем у каждого специалиста динамика прохождения данных фаз различна. В ряде случаев они могут развиваться параллельно, что определяется особенностями индивидуального психофизиологического статуса человека [3]. Данный синдром часто выступает фактором профессиональных деформаций, деструкций, специфика которых обнаруживается у представителей разных профессий. Например, у педагогических работников — в авторитарности и категоричности суждений, у работников сферы здравоохранения — в предохранительном юморе, отказе от эмпатии; у специалистов IT-сферы — в пресечении чувств, скрупулезности, «чувстве ошибки» в созданном программном продукте.

Результаты бесед с представителями администрации образовательных учреждений свидетельствуют, что для современного руководителя профессиональное выгорание является характерным, он подвержен мнению окружающих, постоянно ищет оценку своей деятельности, не всегда эмоционально устойчив. В целом, руководители наиболее тяготеют

к высокой резистенции, несколько меньше для них свойственна редукция профессиональных обязанностей, и наименее всего изменение социального темпа.

Эффективным, на наш взгляд, в аспекте профилактики профессионального выгорания, а, следовательно, развития профессиональных деформаций, деструкций, является применение партисипативного подхода — делегирование управленческих полномочий подчиненным. Данный подход в контексте управленческой практики позволяет связать воедино мотивацию, стимулирование и удовлетворение потребностей работников на основе их самоуправления, так как выступает основой демократического стиля управления (по К. Левину [10, с. 18]). Это повышает заинтересованность человека в результатах своего труда и, соответственно повышает его производительность, качество (С. Margerison, P. Vaughan, M. Patchen, M. Poole, J.-P. Segal; М.Понеделкова, П.Романов, В.Секун, М.Удальцова, М.Халилова [1; 7; 8; 9; 13; 15; 16]). Партиципация (от франц. participation — соучастие, сопричастность (по Л.Леви-Брюлю)) не только высвобождает время руководителя, но и, создавая основу, трамплин для профессионального роста сотрудника, раскрывает его личностные латентные способности (в частности, управленческие).

Заключение. Профессиональное выгорание представляет собой синдром, способствующий развитию профессиональных деформаций, деструкций. Руководители постоянно находятся в состоянии психического напряжения, в ситуации риска. Это негативно сказывается на профессиональной деятельности и снижает ее эффективность. Партисипативный подход как средство превенции данного синдрома, позволяет создать руководителю эффективную команду для оптимального достижения целей организации. При этом, важно, что чем выше руководитель сумел возвысить других людей в своем и их собственном мнении, тем выше в социально-психозоциальном отношении он стал сам, развил в себе все, что есть в нем лучшего.

Библиографический список

1. Антропология профессий: границы занятости в эпоху нестабильности / Науч. ред. П.Романов, Е.Ярская-Смирнова. М.: Вариант, 2012. 233 с.
2. Бабосов Е. Социология управления. Мн.: ТетраСистемс, 2006. 288 с.
3. Бойко В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Филин, 1996. 472 с.
4. Бойко В. Диагностика эмоционального выгорания личности // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Институт Психотерапии, 2002. 490 с.
5. Водопьянова Н., Старченкова Е. Синдром выгорания, 2-е изд. СПб.: Питер, 2008. 336 с.
6. Зайцев Д. Повышение квалификации персонала учреждений социальной сферы: управленческий аспект // Профессионализация социального менеджмента. Межвуз. сборн. науч. стат. Саратов: Научная книга, 2008. С. 154-163.
7. Понеделкова М. Партиципация управления в системе высшего образования: диссертация... кандидата социологических наук: 22.00.08. М., 2002. 181 с.
8. Секун В. Партиципативное управление и демократия / <http://ecsocman.hse.ru/data/624/791/1231/006.SEKUN.pdf> (дата обращения 15.09.2017).
9. Удальцова М.В. Социология и психология управления. Ростов н/Д: Феникс, 2001. 320с.
10. Blake R., Mouton J. The versatile manager. A grid profile. Inc. Austin, Texas. V.8. N2. 1996. P.17-19.
11. Enzmann D., Berief P., Engelkamp C. et al. Burnout and coping will burnout. Development and evaluation of a burnout workshop. Berlin: Technische Univercitat Berlin, Institut fur Psychologie, 2002. 219 p.
12. Freudenberger H. Staff burn-out // Journal of Social Issues. 1974. V. 30. №1. P. 159-165.

13. Margerison C. Chief Executives Perceptions of Managerial Success Factors // Journal of Management Development. 1984. V.3. №4. P. 47-60.
14. Maslach C. A multidimensional Theory of Burnout. L.: Oxford University press, 2000. 274p.
15. Patchen M. Participation, achievement and involvement on the job. Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall, 2007. 318 p.
16. Segal J.-P. La gestion participative: Une comparaison Etats-Unis. Quebec, France // Revuefrancaisedegestionindustriell. 2007. №64. P. 51-58.

УДК 376.3

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ТАКТИЛЬНЫХ ИЗДАНИЙ ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Священник Кирилл Петрович,

магистр теологии, старший преподаватель,

Саратовская православная духовная семинарии,

руководитель волонтерского проекта «Тактильные книги для слабовидящих детей»,

клирик Покровского храма,

Саратов, Россия

pokrovhram@yandex.ru

Рассмотрены методические проблемы при создании тактильных книг и при восприятии тактильной информации детьми с нарушениями зрения. Показана разница при восприятии тактильных пособий слабовидящими детьми и детьми с полной потерей зрения. Отмечены элементы тактильных изданий с проблемным или некорректным восприятием. Выделены требования к технологии создания тактильных книг для детей с полной потерей зрения. Также проанализированы другие особенности восприятия детьми тактильных книг.

Ключевые слова: рукодельные тактильные книги; дети с нарушением зрения; проблемы восприятия тактильной информации; технология создания тактильных книг.

THE FEATURES OF THE PERCEPTION OF TACTILE EDITIONS BY VISUALLY IMPAIRED CHILDREN

Priest K. Petrovich,

Pokrovsky Church,

Saratov, Russia,

pokrovhram@yandex.ru

Methodical problems in creating tactile books and in the perception of tactile information by the visually impaired children are considered. The difference of perception the tactile aids by partially sighted and blind children is shown. Elements of tactile aids with problematic or incorrect perception are noted. Requirements for the technology of creating tactile books for children with complete loss of sight are singled out. Other features of the perception of tactile books by the visually impaired children are analyzed.

Keywords: hand-made tactile books; children with visual impairments; problems of perception of tactile information; technology for creating tactile books.

На протяжении последних лет с увеличением в мире числа людей с нарушением зрения, все более актуальной становится проблема создания необходимого количества тактильных изданий. Работа в данном направлении ведется преимущественно региональными специальными библиотеками для слепых, которые издают специальную литературу для своих читателей с помощью современной тифлотехники – принтеров брайля, нагревателей для рельефной печати на рельефообразующей бумаге, 3D-принтеров и даже машин с ЧПУ для изготовления тактильных карт и схем. Однако данные пособия подходят лишь

для взрослых читателей, умеющих читать по Брайлю и имеющих представление об окружающем мире. Для детей дошкольного и младшего школьного возраста создаются рукодельные тактильные книги, которые позволяют максимально развить тактильную чувствительность кончиков пальцев, а также заинтересовать ребенка чтением тактильных изданий разнообразием тактильных ощущений. Тактильные ощущения через опытную яркость восприятия помогают запомнить изучаемые предметы, связать их ассоциациями с другими уже имеющимися знаниями и таким образом успешно усвоить преподаваемый материал [1, с. 87]. Последняя задача достигается использованием различных материалов для создания имитаций, наиболее приближенных к реальным объектам. Благодаря распространению информации об основополагающих правилах создания специальных рукодельных тактильных книг для слепых и слабовидящих детей в сети Интернет, в настоящее время подобные пособия все чаще начинают появляться в региональных библиотеках для слепых в количестве нескольких десятков [2, с. 24]. В работе речь будет идти именно о таких тактильных книгах.

Все более широкое распространение и доступность рукодельных тактильных изданий дает возможность подробнее изучать особенности их восприятия детьми с нарушением зрения, что необходимо как для корректировки технологии по их созданию, так и для корректной перестройки в свете новых данных методик ведения образовательной деятельности в целом.

Важность тактильных изданий для детей с ограничением по зрению трудно переоценить. Чтение тактильной книги позволяет приобщить детей с ограничением по зрению к миру книжной культуры, формирует у ребенка интерес к книге. Она способствует развитию сенсорных и умственных способностей, развитию абстрактного мышления, формированию компенсаторных навыков познания окружающего мира [3, с. 11]. Благодаря рукодельным тактильным книгам возможно целостное восприятие литературного произведения, получение адекватного представления об окружающем мире.

Очевидно, что работа с детьми с нарушениями зрения дошкольного и младшего школьного возраста с тактильными изданиями должна проходить при активном участии педагога (или родителя), как это и происходит при обучении детей без ограничений по здоровью. Именно педагог дает ребенку основополагающие понятия и термины, дополняя их тактильными ощущениями пособия. При этом можно отметить, что самостоятельная работа ребенка с тактильной книгой возможна для учеников среднего и старшего звена в случае предварительного знакомства с ее содержанием. Также для такой возможности в книге должны быть предусмотрены способы самостоятельного получения читающим дополнительной информации с помощью альтернативных средств. Это может быть небольшое полиграфическое пособие (в случае работы со слабовидящими детьми), электронный носитель со звуковой информацией (флеш-накопитель, компакт-диск и т.д.), комментарий шрифтом Брайля к конкретным предметам или сюжету на развороте.

С учетом возрастной категории целевой аудитории, как правило создаются тактильные книги с соответствующей тематикой: сказки, пособия с иллюстрациями к мультфильмам и детской литературе известных авторов, развивающие издания для дошкольников. Для детей старшего возраста возможны более сложные тактильные издания (с точки зрения содержащейся в них информации), но до настоящего времени в масштабах нашей страны они остаются большой редкостью. Основная часть тактильных книг адресована именно младшим школьникам, что связано с необходимостью как можно более раннего развития тактильных ощущений.

Дополнительная трудность при создании тактильной книги возникает при попытке учесть как можно более широко все возможные патологии зрения. В результате, чаще всего книги создаются универсальными, где основной акцент сделан на работе со слабовидящими детьми, количество которых обычно значительно превышает число детей с полной потерей зрения. Кроме того, стремление упростить технологию создания тактильного издания приводит чаще всего к созданию плоскорельефных изображений с жестко зафик-

сированными персонажами. Также применяются предметы и материалы контрастной расцветки, чтобы они не сливались при зрительном восприятии слабовидящими.

С точки зрения архитектуры тактильного проекта чаще всего авторы тактильных изданий выбирают формат кодекса в силу его привычности и удобства. Однако зачастую можно встретить и другие формы тактильных пособий, связанные с необходимостью передать ту или иную специфическую особенность. Сюда можно отнести тактильные карты, тактильные настольные игры, пособия с задачей показать трехмерное пространство.

Исходя из опыта работы с тактильными книгами преподавателей школы-интерната для слепых и слабовидящих детей (ныне ГБУ СО «Школа-интернат АОП №3 г. Саратова») и волонтеров проекта Покровского храма г. Саратова «Тактильные книги для слабовидящих детей» с 2013 по 2017 годы можно сделать следующие замечания.

Педагоги чаще всего стараются найти тактильное пособие, которое можно применить в рамках действующей программы на уроке. В этом случае демонстрируется лишь фрагмент пособия, что не дает целостного представления о нем и его возможностях. Также можно обратить внимание на то, что преподаватели стараются выбрать ту тактильную книгу, материал которой им самим заранее знаком и понятен. Поэтому потенциально интересное для детей издание, но ненужное педагогу, может длительное время остаться им неизвестным.

Этих недостатков лишен формат тьюторской внеклассной работы детей с волонтерами. Во-первых, ученик может без спешки, в комфортном режиме рассмотреть все интересные его части тактильной книги и задать вопросы. Во-вторых, у ученика есть возможность выбора книги по интересующей его тематике, что также повышает эффективность работы и качество восприятия материала. Кроме образовательной задачи при работе с волонтером решается также и задача социализации ребенка. Результативность именно тьюторской работы с детьми доказывается востребованностью подобной работы, и признанием ее значимости на федеральном уровне с рекомендацией к тиражированию полученного опыта в субъектах РФ. Волонтерская составляющая нашего проекта вошла в число лучших при конкурсном отборе 10 лучших практик деятельности тьюторов по вопросам модернизации технологий и содержания обучения в соответствии с новыми ФГОС, ПООП и концепциями модернизации учебных предметов (предметных областей), в том числе, по адаптированным образовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в субъектах Российской Федерации, в целях формирования единого информационного банка лучших практик [4]. Указанный конкурс проводился в рамках реализации мероприятия 2.4 Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы по поручению Минобрнауки России ФГАОУ ДПО «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования».

Определенную сложность вызвал процесс иллюстрации предметов и явлений, знакомых детям по тактильным ощущениям. К наиболее распространенным из них можно отнести солнце, огонь, облака, небо. Если в случае с облаками и авторами тактильных изданий, и учащиеся сходились во мнении, что они должны быть из мягкого теплого материала (вата, синтепон), то с солнцем и огнем мнения разделились как у детей, так и у взрослых. В результате на практике в рамках реализации проекта чаще всего стали применять для иллюстрации огня и солнца наиболее распространенную ассоциацию детей – твердый предмет с металлическим холодом. Тем не менее, можно предположить, что в условиях отсутствия тактильного опыта детям можно было «навязать» в качестве единственно-правильной любую другую ассоциацию с этими предметами по причине их абстрактности для незрячих. Данный пример иллюстрирует определенные стереотипы восприятия людей с нарушением зрения, в корне непонятные для зрячих. Этот тезис подтверждается большим количеством ошибок при попытке предсказать детское восприятие того или иного элемента тактильного издания зрячими авторами на основе собственного опыта и своих тактильных ощущений. Поэтому в работе по проектированию и разработке технологии создания тактильного пособия учитывается мнение как преподавателей, психологов и ти-

флорпедагогов школы-интерната, так и самих детей [5, с. 14]. Данная практика показала себя как наиболее результативная.

Другой проблемой можно обозначить поверхностность восприятия тактильных изданий. Это связано как со стремлением детей при работе с тактильным пособием получить новые впечатления, после чего издание становится «неинтересным», так и с тенденцией прикладывать минимум усилий для получения информации. Данные недостатки вполне успешно корректируются преподавателем или волонтером в процессе совместного чтения, но можно привести ряд примеров, которые ограничивают ученика при получении информации из пособия. Механизм узнавания живых существ обычно происходит по узкому алгоритму и ограничен поиском характерных особенностей строения. В первую очередь ученик проверяет наличие хвоста, если таковой имеется, то отбрасывается предположение о том, что рассматриваемый объект является человеком. Затем считается количество конечностей и начинается поиск характерных деталей, которые могут дать представление о виде животного. Например, это длинная шея у жирафа, рога у коровы, копыта у лошади и т.д. При нахождении первого же характеризующего признака обычно изучение животного заканчивается, хотя могут иметься и другие особенности, на которые бы стоило обратить внимание.

Другая трудность для авторов связана со сложностью выделения какого-либо характерного различия между похожими предметами или животными. К примеру, объяснение с помощью тактильных ощущений разницы между барсуком и енотом остается неразрешимой задачей, с учетом того, что с указанными животными дети вполне могут спутать еще волка или лисицу. Если изображение плоскорельефное, важным моментом является отображение всех конечностей. Когда живое существо изображено в профиль, то на видимой стороне должны быть видны оба глаза, чтобы ребенок не воспринял это существо как одноглазое по природе. Такая форма иллюстрации обычно вызывает неприятие эстетического чувства зрячих людей, но максимально точно и корректно отвечает требованиям по передаче информации об объекте.

Другой иллюстрацией обозначенной проблемы можно назвать чтение надписей, сделанных крупными рельефными буквами. Привыкшие читать шрифтом Брайля дети, при восприятии подобного текста даже небольшого размера, сразу спешат заявить, что им ничего непонятно. Однако при просьбе посмотреть первую букву они быстро узнают ее по форме, затем также остальные буквы по порядку до конца слова. То есть в данном случае процессу познания мешает стремление быстрее пропустить непонятные и незнакомые тактильные ощущения, перейдя на что-то знакомое. И в данном случае сделать объект знакомым и понятным, а потому нестрашным, является задачей педагога или волонтера.

Различия в стереотипах восприятия окружающего мира в значительной степени связаны с проблемой понимания положения в пространстве и проекции. Особенно сильно она стоит при работе с детьми с полной потерей зрения. В данном случае при определении вида живого существа во внимание принимается не только его форма, но и положение в пространстве. Например, при попытке показать два одинаковых живых существа на разном удалении от наблюдателя (одинаковая форма и материал, отличается только размер), ребенок может не воспринять их сходство строения, отнеся ближайший к солнцу объект к принадлежащим небесной сфере.

Чтобы не было такой путаницы, дети с тотальной слепотой просят обозначать линию горизонта максимально контрастно, например, шнуром. При этом, линия горизонта в их восприятии четко пополам разделяет два мира – неба и земли. То есть привычное для слабовидящего изображение дома, у которого корпус, согласно проекции, расположен ниже уровня горизонта, а крыша – выше, вызывает полное непонимание у ребенка слепого. В его сознании получается, что корпус дома находится на земле, а крыша отдельно располагается на небе, отделенном линией горизонта. Наиболее понятен при этом будет вариант пространства, четко разделенного горизонтом, при котором все предметы, находящиеся на земле всем объемом будут находиться ниже горизонта, а те, что на небе – полностью вы-

ше него. С точки зрения проекции такое представление будет абсурдом для слабовидящего ребенка и зрячего преподавателя, тем не менее именно описанное изображение даст возможность ребенку слепому правильно «прочитать» содержание изображения.

Такой подход контрастно разделяет издания, предназначенные для слабовидящих и тотально слепых учеников. Более того, здесь возникает другая проблема – автор тактильного пособия стремится сделать его (исходя из собственных стереотипов восприятия мира) максимально похожим на картину, тогда как для слепого ребенка большая часть информации такого изображения будет недоступна. Цвет в данном случае полностью теряет свое значение, издание может быть полностью монохромным, но с разными тактильными ощущениями отдельных элементов. На практике подобная постановка задачи обычно ставит волонтера в тупик. Перестроиться на принципиально другое восприятие окружающего мира оказывается очень трудной задачей даже для взрослого человека. Эта тенденция систематически проявляется в стремлении авторов тактильных пособий сделать их зрительно красивыми, даже когда они видят невозможность восприятия этих деталей слепыми детьми.

Упомянутый факт значительно усложняет как проработку проекта издания, так и технологию его создания, однако именно такой подход будет наиболее близким и понятным слепым ученикам. Из-за перечисленных трудностей и узости целевой аудитории, издания в таком формате исполнения в России встречаются крайне редко.

Другой труднорешаемой проблемой является соблюдение пропорций. Это очень важный момент, так как из соотношения размеров друг относительно друга различных предметов или животных в тактильном издании, ученик делает вывод и о пропорциях их прототипов. Искажение данной информации вводит ученика в заблуждение и создает у него некорректное представление об окружающем мире. Как результат, это неверное познание может стать препятствием при попытке создания ребенком целостной картины мира – его элементы будут входить в неразрешимое противоречие. С другой стороны, в значительном большинстве случаев создать точные пропорции изображаемых предметов бывает невозможно в рамках удобного формата издания. В противном случае, пользоваться им будет практически невозможно. Поэтому чаще всего обращается внимание не столько на кратность соотношений в размерах объектов, сколько на отсутствие противоречий между ними в системе «больше-меньше».

Другой проблемой при работе с тактильными книгами является потенциальная необходимость перестройки всей образовательной деятельности. Главным препятствием здесь является отсутствие необходимого опыта для столь масштабных изменений, однако продолжающийся процесс увеличения числа тактильных книг неизбежно будет приводить к смене форм педагогических практик, так как тактильные издания дают значительно больше возможностей для иллюстрации окружающего мира по сравнению с имеющимися образовательными пособиями.

Из рассмотрения результатов совместного чтения волонтерами и детьми с нарушением зрения тактильных пособий можно сделать следующие выводы. Наиболее востребованным является применение тактильных изданий в рамках иллюстрирования отдельных тем учебных предметов, а также в форме внеклассной работы. В последнем случае кроме общеобразовательной решается также задача социализации и приобретения коммуникативных навыков. Также очевидным фактом, замедляющим систематическую работу в школе-интернате для слепых и слабовидящих детей с тактильными пособиями при наличии последних в количестве более 100 наименований, является недостаточное количество волонтеров, работающих по внеурочной программе. При создании тактильных пособий наиболее эффективной показала себя работа с детьми на предмет анализа их предложений и пожеланий по усовершенствованию уже имеющихся тактильных книг. Наибольшие трудности при методической разработке показал процесс создания пособий, ориентированных исключительно на тотально незрячих детей.

Библиографический список

1. Резепов Е. Рукотворные книги // Русский мир. Журнал о России и Русской цивилизации. 2015. Октябрь. С. 80-87.
2. Священник Кирилл Петрович. Этапы развития приходского проекта Покровского храма г. Саратова по созданию тактильных книг для слепых и слабовидящих детей // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. Научно-методический журнал. 2017. №3. С. 17-24.
3. Антропова Н.В. Волонтерство в формировании фонда тактильных рукодельных книг специальной библиотеки для слепых и слабовидящих // От сердца к сердцу: сборник материалов из опыта работы с особыми читателями библиотек Челябинской области. Челябинск: ГКУК «Челябинская областная юношеская библиотека», 2012. 67 с.
4. Успешные практики / Федеральное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования» (ФГАОУ ДПО АПК и ППРО) // <http://www.apkpro.ru/570.html>
5. Голубева Е. Сказка на ощупь // Областная еженедельная газета «Телеграфъ». 2015. 20 января. № 02 (489). С. 14.

УДК: 159.9.072

ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ В ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ И ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ЖЕНЩИН-ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ

Скутина Наталья Андреевна,

магистр,

Санкт-Петербургский государственный университет,

Россия, Санкт-Петербург,

natalisku@gmail.com

Интерес представляют особенности вербальной саморегуляции в связи с предпочитаемым совладающим поведением. Актуально исследование женщин предпринимателей, так как понимание реакций в стрессовых ситуациях может внести вклад в развитие стрессоустойчивости женщин. Проведенное исследование посвящено изучению особенностей совладающего поведения женщин предпринимателей в рамках процессуального подхода, как многоактной структуры поведения. В исследовании были использованы авторские методы, предложенные для исследования многоактного процесса совладания (интервью, анализ ситуаций), а также тестовая методика "Копинг-поведение в стрессовых ситуациях"(CISS). Были изучены особенности вербальной саморегуляции и особенности совладающего поведения женщин предпринимателей в сравнении с женщинами, не вовлеченными в предпринимательскую деятельность.

Ключевые слова: саморегуляция, совладающее поведение, копинг, женщины предприниматели, трудная жизненная ситуация.

FEATURES OF VERBAL SELF-REGULATION IN DIFFICULT LIFE SITUATIONS AND FEATURE OF COPING BEHAVIOR OF WOMAN ENTREPRENEURS

Skutina N.,

St. Petersburg State University,

Russia, St. Petersburg,

natalisku@gmail.com

Features of a verbal self-regulation in connection with the preferred coping behavior are wide searched subjects. The research of women –entrepreneurs reactions in stressful situations can make a contribution to development of stress resistance of women. The conducted research is devoted to studying of businesswomen’s coping behavior features within procedural approach as a multiple structure. In the re-

search the author's methods offered in order to study coping behavior as an reactions sequence (an interview, case study), also "Coping Inventory for Stressful Situations "(CISS) questionnaire were used. Features of verbal self-regulation and feature of coping behavior of women –entrepreneurs in comparison with the women who are not involved in an entrepreneurial activity were investigated.

Keywords: self-regulation, coping behavior, businesswomen, difficult life situation.

Одним из актуальных вопросов современной психологии является вопрос о том, как мысли человека, его привычка воспринимать, осознавать интерпретировать реальность влияет на эффективность и адаптивность его поведения [1]. Особо ценно исследовать то, как осуществляется саморегуляция в трудных жизненных ситуациях, когда человек оказывается за рамками привычной действительности и сталкивается со стрессом. Наше исследование было посвящено изучению особенностей совладающего поведения женщин предпринимателей в сравнении с женщинами, не ведущими предпринимательскую деятельность. Мы видим актуальность в исследовании именно женщин предпринимателей, так как предпринимательская деятельность является стрессогенной [2], а роль предпринимателя активно осваивается женщинами по всему миру. Соответственно, женщина предприниматель для нас это олицетворение женщины, успешно адаптирующейся к стрессогенным условиям современного общества. Поэтому особый интерес представляет изучение особенностей совладания со стрессом именно этой категории женщин.

Нами было проведено исследование, в котором приняли участие 30 женщин предпринимателей и 30 женщин, не вовлеченных в предпринимательскую деятельность, в возрасте от 23 до 63 лет из разных регионов России. В группу женщин предпринимателей были включены женщины, владеющие и управляющие организацией разных размеров, а в группу женщин, не вовлеченных в предпринимательскую деятельность – женщины, работающие по найму в разных сферах деятельности. В исследовании были использованы авторские методики, разработанные для изучения многоактного процесса совладания (интервью, анализ конкретных ситуаций (кейс-технология))в подходе Р. Лазаруса [3, 4]; а также психодиагностический опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (Н.Эндлер, Д. Паркер)[5]. Особенности восприятия трудной жизненной ситуации (ТСЖ) были выявлены с помощью интервью. Целью данного исследование являлось выявление и описание особенностей совладающего поведения и особенностей восприятия трудной жизненной ситуации, предположительно определяющих совладающее поведение у женщин предпринимателей. Предполагалось, что будут обнаружены различия в совладающем поведении, вербальной саморегуляции в трудной жизненной ситуации и восприятии трудной жизненной ситуации у женщин предпринимателей и женщин, не занимающихся предпринимательской деятельностью.

Как показали результаты нашего исследования, половину совладающего поведения женщин составляют мысли или действия, направленные на решение проблемы. При этом эмоциональная реакция у женщин тоже присутствует, пусть и в меньшей степени.

У женщин предпринимателей большая доля актов совладающего поведения (56,23%) приходится на поведенческие акты, как и у не предпринимателей (57,89%). Это говорит о том, что физические действия и поступки, вне зависимости от их конструктивности, направленности и значения преобладают в совладающем поведении женщин. На втором месте по выраженности у предпринимателей находятся когнитивные акты, составляющие 26,08% от всего совладающего поведения, в то время как у не предпринимателей они составляют всего 15,79% от общей доли актов совладания. Более четверти совладающего поведение предпринимателей происходит на когнитивном уровне, а у не предпринимателей на эмоциональном. Предприниматели в большей степени склонны к когнитивному реагированию в трудных жизненных ситуациях.

Было выявлено, что наиболее выраженной стратегий совладания как для женщин предпринимателей, так и для женщин, не вовлеченных в предпринимательскую деятельность, является «Планомерное решение проблемы», что составляет 50% от всех применяемых стратегий совладания для женщин предпринимателей, и 52% для женщины, не заня-

тых предпринимательством. Следующее по частоте использование и для тех, и для других, является «Эмоциональное реагирование». Были обнаружены достоверные различия в выраженности показателей «Позитивная переоценка» и «Дистанцирование» у женщин предпринимателей и не предпринимателей на уровне $p < 0.05$. Полученные данные свидетельствуют о том, что женщины предприниматели в большей степени склонны переоценивать полученный в трудной жизненной ситуации опыт, искать в ситуации положительные стороны и переосмысливать свои ценности.

Нам было важно изучить, какие элементы совладания женщин-предпринимателей помогают им успешно выходить из трудных жизненных ситуаций и справляться со стрессом. В интервью женщинам предлагалось рассказать, какую фразу они чаще всего говорят себе (мысленно или вслух), оказываясь в трудных ситуациях. Как писал Л. С. Выготский, речь определяет мышление, и, соответственно, внутренняя речь формирует настрой, восприятие ситуации а, следовательно, и дальнейшее совладание. Поэтому для нас так важно понимать, есть ли отличия фраз, формирующих подход к трудным ситуациям у предпринимателей и не предпринимателей.

В результате анализа были выделены 4 категории, различающиеся по направленности фразы, программированию себя на разное восприятие и разные действия. Полученные фразы были распределены между этими категориями.

1. «Принятие ситуации». В эту категорию вошли высказывания, помогающие принять происходящее, осознать и оценить ситуацию, успокоиться и смириться с происходящим.

Самой часто используемой фразой этой категории у предпринимателей является фраза «Все пройдет, и это тоже», настраивающая на спокойные отношения к ситуации и указывающая на временность происходящего. Встречаются высказывания по типу «Спокойно, ...». У не предпринимателей также встречаются фразы, направленные на спокойное отношение.

2. «Позитивные ожидания». Категория включает высказывания, позволяющие увидеть позитивные моменты в происходящем, или же отражающие надежду на лучшее, уверенность в будущем, в своем успехе и благополучии.

Для формирования позитивных ожиданий предприниматели чаще всего используют простое высказывание «Все будет хорошо», также используются устойчивые выражения («Все, что не делается, все к лучшему», «Самая темная ночь всегда перед рассветом»). У не предпринимателей самой используемой позитивной фразой является «Все, что не делается, все к лучшему», используются метафоры («Если ты падаешь в пропасть, почему бы тебе не взлететь, в конце концов, что ты теряешь»).

3. «Позитивная мотивация». Высказывания данной категории ободряют человека, мотивируют на решения, отмечают личные сильные стороны, на которые можно опереться. Типичными фразами данной категории являются «Рискуй!», «Ты можешь!», «У меня все получится!».

4. «Негативная мотивация». Данные высказывания мотивируют на решения, однако мотивация осуществляется через негативный посыл, осуждение своей слабости, обесценивание своих переживаний. В эту категорию вошли «приказы», грубое обращение с собой, интериоризированное давление обществ.

Типичным представителем этой категории является фраза «Соберись, тряпка!», встречающаяся и у предпринимателей и у не предпринимателей. Не предприниматели также используют запрещающие фразы («Нельзя впадать в уныние»), фразы, обесценивающие трудность ситуации («На войне людям хуже, чем мне», «Это не предел»), а также фразу, указывающую на необходимость совладания («Делай что должен, а там будь что будет», «Терпи, это надо», «Делай что нужно», «Надо работать»).

Высказывания категории «Позитивные ожидания» и «Позитивная мотивация» встречаются у предпринимателей одинаково часто, и те, и другие часто говорят себе фра-

зы, формирующие позитивный настрой и ожидание благополучия в будущем, при этом гораздо реже мотивируют себя к успеху.

Однако противоположные результаты наблюдаются для категорий «Принятие ситуации» и «Негативная мотивация». Женщины, не вовлеченные в предпринимательскую деятельность, редко принимают существующие обстоятельства и стараются относиться к ним спокойно, зато часто мотивируют себя к решению, отмечая негативные стороны ситуации и свои недостатки. Интересно, что женщины, не вовлеченные в предпринимательскую деятельность, мотивируют себя, апеллируя к долгу, или же необходимости действовать или смириться. Можно говорить, что мотиватором для них является чувство долга. Это указывает на большую нормативность, слияние с обществом, меньшую индивидуальность и самостоятельность не предпринимателей. Мотивация через необходимость не характерна для предпринимателей.

На основании результатов исследования можно сделать следующие выводы.

1. Женщины предприниматели демонстрируют большее количество «Когнитивных» актов совладания по сравнению с не предпринимателями. Для предпринимателей характерно планирование, анализ ситуации, большая ориентация на интеллектуальную регуляцию, чем для не предпринимателей.

2. У женщин предпринимателей по сравнению с не предпринимателями в большей степени выражены стратегии «Позитивная переоценка» и «Дистанцирование». Для них характерно переосмыслить полученный опыт и находить в нем положительные стороны, а также абстрагироваться от ситуации и продолжать действовать привычным образом.

3. Предприниматели чаще всего используют фразы, позволяющие принять ситуацию и спокойнее к ней относиться. Они настроены позитивно, не умаляют своих достоинств и нацелены на конструктивное решение. Такие особенности отношения к ТЖС могут объяснять значительно большую выраженность дистанцирования и позитивной переоценки в совладающем поведении предпринимателей. С принятием ситуации и позитивным настроением предпринимателем легче видеть плюсы даже в трудных ситуациях, а также абстрагироваться от них и продолжать жить дальше.

Библиографический список

1. Банщикова Т.Н. Осознанная саморегуляция – психологический ресурс управления агрессией // *Фундаментальные исследования*. 2014. № 9.
2. Бергис Т. А. Социально-психологические факторы преодоления критических жизненных ситуаций женщинами-предпринимателями (сравнительный анализ) // *Известия Самарского научного центра РАН*. 2012. №. 2-2. С. 356-361.
3. Салихова Н.Р. Совладающее поведение как последовательность копинг-стратегий // *Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие : материалы IV Междунар. науч. конф.* Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2016. Т. 1.
4. Lazarus R. S., Folkmans. *Stress, appraisal, and coping*. New York. Springer, 1984.
5. N. Endler, J. Parker *Assessment of multidimensional coping: Task, emotion, and avoidance strategies*//*Psychological Assessment*, Vol 6 (1), Mar 1994, 50-60.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПАРЫ В СОГЛАСОВАНИИ ЛИЧНОСТНЫХ ГРАНИЦ АРТГЕШТАЛЬТ МЕТОДОМ

Скутина Татьяна Васильевна,

кандидат психологических наук,

доцент кафедры психологии развития и консультирования

Сибирский федеральный университет,

Красноярск, Россия,

tvforte@mail.ru

Представлена разработанная артгештальт методика «Психологические границы в паре» и результаты ее апробации на 30 парах, не состоящих в юридически оформленных отношениях, не имеющих детей, проживающих вместе на одной территории до 2-х лет, возраст участников 20 — 30 лет. Отсроченные результаты, измеренные через 1-2 месяца, показывают, что работа с методикой помогает участникам пары: 1) осознать устройство границ своего психологического пространства и пространства партнера; 2) исследовать и лучше понять потребности и отношение друг друга к определенному устройству границ в паре; 3) инициировать диалог по согласованию образа границ, удовлетворяющих обоих партнеров. Выраженность этих изменений положительно коррелирует с исследовательской активностью участников.

Ключевые слова личностные границы, отношения в паре, психологическое консультирование, артгештальт метод.

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF A COUPLE IN HARMONIZING THE PERSONAL BOUNDARIES USING ART GESTALT

Skutina T. V.,

Siberian Federal University,

Krasnoyarsk, Russia,

tvforte@mail.ru

The Art Gestalt method “Psychological boundaries in a couple” developed by the authors and the results of its approbation are presented and substantiated. The method consists of two main stages: an individual stage, in which each partner draws the current and desired layout of their shared house, and a joint one for creating an image of agreed boundaries. Results of approbation of the method on 30 couples who are not legally married, do not have children, have been living together in the same space up to 2 years and who are 20 — 30 years old are given. Determination of the delayed result of work with the method was conducted 1 — 2 months after and included an interviewing and a repeated joint drawing. It was found that working with the method helps both partners: 1) realize the organization of the boundaries of their own psychological space and their partner's space; 2) explore and better understand each other's needs and attitudes to a certain arrangement of boundaries in the couple; 3) initiate a dialogue on the harmonization of the image of the borders that satisfy both partners. The intensity of these changes positively correlates with the research activity of participants.

Keywords: personal boundaries, relationship in a couple, psychological counseling, Art Gestalt method.

«Основная дилемма человека такова: как быть связанным с Другим и поддерживать свое «Я»?» — пишут Боб и Рита Резники [1]. Пара с романтическими отношениями, начинающая проживать на одной территории и вести совместное хозяйство приобретает черты незарегистрированного брака и, соответственно, специфические характеристики супружеской группы, а именно: маленький размер, очень тесные отношения между членами группы, затрагивающие центральные области личности и само ее социальное бытие и подразумевающие, что личности приходится допускать другого человека в свою частную сферу. Вследствие этого участники пары особенно чувствительны ко всему, что расходится с их

собственными потребностями, что делает конфликты, основанные на противоречии «Личность — Группа», особенно глубокими и эмоционально переживаемыми [2]. Вместе с тем, преодоление конфликтов ведет к развитию общения и построению более зрелых отношений [3]. И напротив, тенденция замалчивать разногласия даже при повышенной романтической привлекательности партнера приводит к более коротким отношениям [4]. Здоровье взаимоотношений определяется не отсутствием разногласий и конфликтов, а способностью пары их конструктивно разрешать.

С этих позиций в центре психологической помощи паре должно быть противоречие между личностью и общностью и методы, с помощью которых пара его разрешает. Мы подошли к этой задаче с позиций Арт Гештальт-терапии и теоретических представлений о личностных границах.

Понятие о границе вводится в гештальт-терапии в связи с представлением о контакте и в контексте уже обозначенного нами противоречия человеческих отношений «общее — отдельное». Контакт происходит на границе, где сохраняется разделение, а возникшее объединение не нарушает цельность личности. Перлз подчеркивал двойственность природы контакта: «Везде и всегда, когда существуют границы, они воспринимаются одновременно и как контакт, и как изоляция» [5]. Граница человеческого «Я» — это граница того, что он допускает при контакте. Она определяет действия, идеи, людей, ценности, установки, образы, воспоминания — все, что он свободно выбирает, чтобы быть полностью вовлеченным в окружающую действительность и одновременно откликаться на свои внутренние реакции [6]. На языке этих представлений участники пары, начинающей совместное проживание, сталкиваются с необходимостью согласовывать персональные границы в общем психологическом пространстве пары в поиске баланса обеспечения персональных потребностей и потребностей пары.

В гештальт-терапии одно из центральных мест занимает осознание человеком своих потребностей и границ для достижения внутриличностной целостности и улучшения контакта с окружающими людьми. Полагается, что это позволяет человеку понимать, за что он отвечает, что принадлежит именно ему и за какие последствия он несет ответственность. Тогда становится возможным поиск равновесия между собственными желаниями и способом действия с условиями внешнего мира и потребностями другого человека [7].

Цель гештальт-феноменологического исследования — достижение понимания структуры изучаемой ситуации при помощи сфокусированного осознания и экспериментов, позволяющих опробовать новые способы того, как человек может раздвинуть свои обычные границы [8].

Вместе с тем в настоящее время образы все больше используются в различных направлениях психотерапии и их специфическая эффективность по сравнению с вербальными средствами обосновывается как нейропсихологическими знаниями, так и результатами психотерапевтической практики [9, 10]. «Слова недостаточно! — пишет С. Гингер, — для того, чтобы оно стало эффективным, надо, чтобы оно «ожило»: его надо «воплотить» [11]. Артгештальт метод опирается на теорию и методологию гештальт-терапии и принципы и практику применения художественных средств самовыражения арт-терапии, и открывает широкие возможности и организации гештальт-эксперимента арт-средствами [12, 13]. «Рисунок в гештальт-терапии — не цель, а еще один язык, могущий обогатить ваши отношения и порой заглянуть туда, где нет вербальных эквивалентов. Еще один инструмент, с помощью которого клиент может встретиться со своими болезненными местами... и найти свою «новую форму»...» [14]. Согласно нашему замыслу, создание рисунка-разметки физической территории, на которой пара проживает, позволяет «воплотить», вынести вовне субъективный образ психологического пространства — сделать его видимым как для других: партнера и терапевта, так и для самого человека, сделать предметом осознания, исследования и диалога.

В исследовании приняли участие пары, которые обратились за помощью к психологу по поводу проблем во взаимоотношениях. Выборку составили 30 пар, с возрастом

партнеров от 20 до 30 лет, не состоящих в юридически оформленных отношениях, не имеющих детей и проживающих на одной территории вместе до 2-х лет.

Процедура и методики. Предлагаемая нами методика «Психологические границы в паре» состоит из двух основных этапов: индивидуального, на котором каждый партнер создает два рисунка, наличной и желаемой разметки пространства их общего дома, и совместного этапа по созданию визуального образа согласованных границ. Использовался методический прием, применяемый в семейной терапии: создание плана квартиры с обозначением «своей территории». В нашем варианте участникам пары предлагалось нарисовать красками (акварелью или гуашью) на белых листах формата А4 или А3 план квартиры, в которой их пара проживает, и выделить в ней разными цветами места, переживаемые как свои, общие и принадлежащие партнеру.

После создания каждого индивидуального рисунка партнеры знакомились с рисунками друг друга. Задачами психолога были организация совместного изучения и обсуждения рисунков с целью осознания устройства границ своих и друг друга и инициирование исследования потребностей друг друга в определенном устройстве границ. На втором этапе участникам предлагалось обсудить и совместно создать рисунок территории их дома с границами, удовлетворяющими обоим и подвести итоги работы в завершающей беседе. На протяжении всей работы психолог фасилитировал диалог между партнерами, открытый и ясный контакт, использование прямого обращения друг к другу, включающего выражение своих чувств и отношения к обсуждаемому и конкретных предложений партнеру.

Отсроченный результат работы с методикой определялся через 1-2 месяца и включал повторное проведение совместного рисунка, и исследовательское интервью.

Была зафиксирована и проанализирована вся вербальная продукция, полученная в течение встреч с участниками исследования. Качественный анализ этих данных проводился для каждого участника относительно четырех смысловых категорий. К категории «Осознание устройства своих границ» (Г1) относились такие смысловые единицы речи, как: «Я замечаю, что моя зона намного меньше, чем Васи...», «На моей территории гораздо больше полезных дел совершается, я там больше работаю, нежели отдыхаю...». У 73% участников количество высказываний этой категории значительно возросло на втором, совместном этапе работы по сравнению с первым, индивидуальным, у 15% уменьшилось, у 12% осталось без изменений. Примерами высказываний категории «Осознание устройства границ партнера» (Г2) могут служить такие, как: «Я вижу, что он иначе видит свое пространство, потому что у него оно в спальне, а я думала, что там наше общее место», «Твоего пространства очень много, я прямо по рисунку вижу, ничего себе!...». У 88% участников количество высказываний категории Г2 значительно возросло на втором этапе, у 4% уменьшилось, у 8% осталось без изменений. Категория «Осознание устройства границ пары» (Г4) объединила такие высказывания, как: «Она против, чтобы к нам приходили наши друзья», «У нас стены такие и границы толстенные, будто Маша не хочет, чтобы кто-то вторгался. Я, наверное, тоже этого не хочу». На втором этапе у 81 % участников количество высказываний этой категории значительно возросло, у 8% уменьшилось; у 11% осталось без изменений. Изменения, зафиксированные по категориям анализа Г1, Г2, и Г4 оказались значимыми не случайными по Т-критерию Вилкоксона ($p < 0,05$). К категории «Исследование своих потребностей и потребностей партнера в определенном устройстве границ психологического пространства пары» (Г3) были отнесены, например, единицы речи: «А что значит для тебя зона общая? Мы ведь везде в доме вместе, а вот ты по дому дела никакие не делаешь, поэтому мне странно, зачем ты так нарисовал»; «Почему ты хочешь здесь обособиться от меня?». Обнаружена положительная корреляционная связь средней силы по коэффициенту ранговой корреляции Спирмена ($p < 0,05$) между количеством высказываний категории Г3 и Г2. Таким образом, большей активности по прояснению устройства границ партнера, его оснований и потребностей соответствует достижение более дифференцированного понимания партнера.

Обобщая результаты контент-анализа, анализа рисунков и данных итогового интервью, которые мы не имеем возможности во всей полноте представить здесь, можно сделать вывод, что пары, участники которых проявляли взаимную заинтересованность, активность в самопредъявлении и исследовании устройства пространства пары, достигли значительных и удовлетворяющих их результатов. В отличие от пар, участники которых с большим энтузиазмом и высоким уровнем вовлеченности обсуждали свои индивидуальные рисунки с психологом, не проявляя интереса к обсуждению друг с другом, ориентации на партнера и исследовательских действий в его адрес.

Принцип сочетания вербальных и образных средств, реализованный в артгештальт методике «Психологическое пространство пары» показал свои возможности в консультативной работе с парой с трудностями во взаимоотношениях. Создание рисунка выступает в ней как способ визуализации субъективного образа границ в психологическом пространстве пары, вынесения его на границу контакта с партнером. Исследование смысла многообразных феноменов рисунка, таких как цвет, форма, толщина линий, структура мазков, открывает доступ к осознанию и пониманию части опыта партнеров, недоступной вербализации, что создает основу для нахождения в диалоге конфигурации индивидуальных границ, соответствующей здоровому балансу индивидуальных потребностей участников и их интересов как пары. Вместе с тем, продвижение пары в согласовании границ определяется во многом собственной заинтересованностью и поисковой активностью ее участников.

Библиографический список

1. Резник Р., Резник Р.Ф. (Resnick R.F.) Положения об отношениях и браке // Российский гештальт. Вып. 8 (Подход GATLA). М., 2008.
2. К. Левин Супружеские конфликты // Левин К. Разрешение социальных конфликтов. СПб: Речь, 2000.
3. Appel, I., & Shulman, S. The role of romantic attraction and conflict resolution in predicting shorter and longer relationship maintenance among adolescents. *Archives of Sexual Behavior*, 2015, 44 (3), P. 777-782.
4. Ha, T., Overbeek, G., Lichtwarck-Aschoff, A., & Engels, R. C. M. E.. Do conflict resolution and recovery predict the survival of adolescents' romantic relationships? *PLoS One*, 2013, 8(4), e61871.
5. Perls F.S. *Hunger and aggression*. London: Georg Allen & Unwin Ltd., 1947.
6. Polster E., & Polster M. *Gestalt therapy integrated*. New York: Brunner/Mazel, 1973.
7. Гингер (Ginger S.) С. Гештальт: искусство контакта. М.: Академический Проект; Культура, 2010. 191 с.
8. Yontef, G. Gestalt therapy. In A. Gurman & S. Messer (Eds.), *Essential psychotherapies* (pp. 261–303). New York: Guilford Press, 1995.
9. Curtis, R. The Use of Imagery in Psychoanalysis and Psychotherapy. *Journal Psychoanalytic Inquiry. A Topical Journal for Mental Health Professionals* Volume 36, Issue 8: Images in Mind: Working with Image-based Experience in Psychotherapeutic Treatment., 2016, P. 593-602.
10. Faranda F. Image and Imagination: Deepening Our Experience of the Mind // *Journal Psychoanalytic Inquiry A Topical Journal for Mental Health Professionals* Volume 36, Issue 8: Images in Mind: Working with Image-based Experience in Psychotherapeutic Treatment, 2016, P. 603-612.
11. Гингер (Ginger S.) С. Гештальт: искусство контакта. М.: Академический Проект; Культура, 2010. 191 с.
12. Долгополов Н.Б. Артгештальт терапия: что это за зверь? // *Методологические основы Арт-терапии в гештальт подходе. Учебно-методические материалы*. М, 2015. С. 6-18.

13. Скутина Т.В. Разговор из Красноярска с коллегами о сущности АртГештальта // Российский гештальт (Юбилейный сборник, посвященный 20-летию МИГИП), ч. II. вып. 12. М., 2015. С. 209-218.

14. Хломов Д. Н. Арт-терапия в Гештальте // Гештальт-2012. Специальный выпуск «Арт-терапия в гештальте». Сборник материалов Московского Гештальт Института. М., 2012. С. 33-38.

УДК 316.6

ПРОТОТИПИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФЕНОМЕНОВ (НА ПРИМЕРЕ КОНФЛИКТОВ И ПРЕДУБЕЖДЕНИЙ)

Смирнова Юлия Сергеевна,

кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии факультета философии и социальных наук,
Белорусский государственный университет,
Минск, Беларусь
yulia-sm@mail.ru

В статье обосновывается прогностическая ценность прототипического подхода к анализу социально-психологических феноменов. Подчеркивается роль социально-познавательной активности личности в детерминации характера ее социального поведения. Анализируются социально-психологические функции процессов категоризации и прототипизации. Представлен краткий обзор результатов исследований автора в данной области. Раскрывается содержание прототипов категорий «конфликт», «предубеждение», описываются их прототипичные и непрототипичные формы. Обсуждаются возможности прототипического анализа социально-психологических феноменов в решении задач оптимизации социального взаимодействия на примере управления конфликтами и ослабления предубеждений.

Ключевые слова: категоризация, прототип, конфликт, предубеждение.

PROTOTYPING OF SOCIAL PSYCHOLOGICAL PHENOMENA (BY THE EXAMPLE OF CONFLICTS AND PREJUDICES)

Smirnova Yu. S.,
Belarusian State University,
Minsk, Belarus,
yulia-sm@mail.ru

The prognostic value of the prototypical approach to the analysis of social psychological phenomena is argued in the article. The role of person's social cognition in determining social behavior is emphasized. Social psychological functions of categorization and prototyping are analyzed. Brief overview of the author's empirical researches in this field is presented. The prototypical content of categories "conflict", "prejudice" is considered, their prototypical and non-prototypical forms are described. The possibilities of prototypical analysis of social psychological phenomena in the improving social interaction (by the example of conflict management and prejudice reduction) are discussed.

Keywords: categorization, prototype, conflict, prejudice.

Многообразие факторов, определяющих характер социального поведения личности, включает среди прочих когнитивные детерминанты, анализу которых в социально-психологическом знании уделяется особое внимание [1; 2]. Социально-познавательная активность личности рассматривается как включающая в себя процессы социальных категоризации, схематизации, стереотипизации, эвристизации и репрезентирования [1, с. 357]. Первичное упорядочивание информационного потока обеспечивается процессом категоризации, исследование закономерностей которой занимает в современной психологии со-

циального познания и смежных областях науки одно из центральных мест [1; 2; 3].

Категория как группа объектов, имеющих сходство, во многих случаях имеет прототипическую организацию, при которой вероятность отнесения объекта к категории определяется его сходством с прототипом. Последний является «лучшим примером данной категории» [2, с. 122], ее типичным представителем. Это наиболее репрезентативный или центральный член категории в восприятии соответствующей аудитории [3, с. 72]; причем в исследованиях прототипов в качестве таковых могут рассматриваться (1) объекты, которые обладают усредненными значениями основных характеристик категории, (2) наиболее яркие объекты, а также (3) абстрактные репрезентации, отражающие наиболее важные атрибуты категории [3, с. 72]. Прототип выполняет ориентировочную функцию и выступает в качестве ведущего при первичной оценке объекта [1, с. 361].

В контексте рассматриваемой нами темы нас интересуют в первую очередь социальные категории, т.е. группы социальных объектов, к которым относятся люди, социальные общности и институты, а также различные проявления социального взаимодействия, социальные процессы и феномены, т.е. все то, что является объектом повседневной социально-познавательной активности личности. Мы остановимся на прототипизации конфликтного взаимодействия и предубеждений, представив краткий обзор результатов исследований в данной области.

Поиск факторов, определяющих характер конфликтного взаимодействия и его последствия, побудил обратиться к изучению закономерностей восприятия в условиях противоречия интересов. Выбор субъектом той или иной стратегии поведения в конфликте определяется особенностями его интерпретации. Причем до тех пор, пока ситуация не будет отнесена хотя бы одним из ее участников к категории конфликта, взаимодействие не будет носить характер такового. Для познающего субъекта «конфликт – это прежде всего воспринимаемая как угрожающая противоречивость / несовместимость целей сторон» [4, с. 173]. Идентифицировав ситуацию как конфликтную, он начинает вести себя по нормам конфликтного взаимодействия, выбирая ту или иную его стратегию: борьбу, диалог, уход. На наш взгляд, прогностической ценностью для понимания закономерностей категоризации конфликта обладает также изучение содержания его прототипа. Как показали результаты нашего эмпирического исследования, наиболее прототипичными по отношению к категории конфликта являются «ссора», «скандал», «драка», наименее прототипичны «дискуссия» и «диспут» [5]. Сходство с прототипом не только позволяет категоризировать взаимодействие как конфликтное, но и дает субъекту понимание того, какие формы поведения являются подходящими для него. Несложно заметить, что прототипичные формы конфликта предполагают бурное внешнее выражение, являются эмоционально насыщенными и деструктивными, допускающими выражение вербальной и физической агрессии. Обсуждение спорного вопроса в форме дискуссии не обладает высокой прототипичностью. Логичным следствием могут стать предпочтение, которое участники конфликта отдадут стратегии борьбы, а также недооценка возможностей диалога и сотрудничества. Неслучайно, на уровне обыденного сознания у конфликта «плохая репутация» исключительно отрицательного явления, ведущего к разрушениям. Повышение прототипичности мирных форм взаимодействия, реализующих стратегию диалога, на наш взгляд, расширит возможности управления конфликтами и усилит их конструктивный потенциал.

Прототипизация предубеждений и других проявлений межгрупповой враждебности также является объектом социально-психологических исследований [6; 7; 8]. Так, Л. Мазур и Дж. Волхардт применили теорию прототипа для анализа феноменов массового насилия и геноцида [6]. Авторы исходили из идеи о том, что чем в большей степени описание события соответствует прототипу геноцида, тем большая реакция общественности, поддерживающая политику вмешательства в целях предотвращения и прекращения массового насилия, последует. Таким образом, освещение событий в СМИ стимулирует определенную общественную реакцию, сила и направленность которой определяется не в послед-

ную очередь социально-познавательными факторами, в том числе прототипичностью для аудитории описания случившегося.

Результаты проведенного нами эмпирического исследования [7] позволили представить структурно-содержательную характеристику прототипа предубеждений, включая их основообразующий признак, отношения в системе «предубежденный субъект – жертва предубеждений» и ситуационную схему. Высокой степенью прототипичности обладают расовые, этнические, профессиональные и некоторые другие предубеждения «нормального» высокостатусного большинства по отношению к представителям «отклоняющегося» меньшинства, проявляющиеся в форме дискриминации, агрессии и ограничения контактов в сферах занятости и получения образования, а также в различных социальных ситуациях, складывающихся в общественных местах [7]. Важным является наличие негативной аффективной составляющей прототипа предубеждений, проявления которых сопровождаются отрицательными эмоциями (ненависть, враждебность, недовольство, недоверие, страх и др.). Прототипичность определяет то, насколько люди способны заметить предубеждения, идентифицировать их именно как предубеждения и в последующем контролировать их выражение. К примеру, высокопрототипичные предубеждения этнического большинства, проявляющиеся в оскорблениях, отвержении, «травле» представителя меньшинства в учебной группе или рабочем коллективе, в обществе легко распознают и осудят, их можно контролировать. В то время как предубеждения низкостатусного меньшинства в отношении представителей ингруппы с большой вероятностью останутся незамеченными и не вызовут какой-либо негативной реакции, как например предубеждения женщин по отношению к женщинам. Некоторые способы ослабления предубеждений (в частности, диссонанс-ориентированный или конфронтационный метод) предполагают их категоризацию в качестве таковых, что оказывается маловероятным при низкой степени прототипичности их проявлений.

В контексте определения условий эффективности различных способов ослабления предубеждений и оптимизации межгрупповых отношений особую актуальность приобретают исследования прототипичности представителей аутгруппы, члены которой вызывают предвзятое отношение. Так, проверка «гипотезы контакта» продемонстрировала, что неформальный личный контакт с представителем стигматизируемой группы улучшает к нему отношение. Меняются ли при этом установки к аутгруппе в целом, зависит от того, соблюдены ли условия эффективности данного метода. Одним из таких условий, обеспечивающих генерализацию позитивного сдвига в аттитюдах на всю аутгруппу, является организация общения с типичным(и) ее представителем(ями) [8; 9]. Еще один подход к ослаблению предубеждений основан на «принятии перспективы» (perspectivetaking) и эмпатии. Для его реализации субъекту предлагается встать на позицию члена стигматизируемой аутгруппы и попытаться представить его мысли, чувства. В результате, как демонстрируют исследования, в лучшую сторону меняется отношение не только к данному конкретному человеку, но и к остальным представителям аутгруппы, эффект генерализации на которую будет более выраженным, если тот ее член, чьи мысли и чувства следует представить субъекту, является прототипичным [8]. Эта закономерность нашла эмпирическое подтверждение в исследовании расовых установок, прототипичность объекта которых определялась с учетом его гендерной принадлежности [8]. Следует признать, что такой эффект наблюдается не всегда. Типичные представители той или иной аутгруппы могут описываться в стереотипно негативной манере, что было обнаружено в исследовании аттитюдов в отношении людей с избыточным весом [8, с. 108]. Иными словами, условием эффективности метода «принятия перспективы» (perspectivetaking) является прототипичность члена категории при его несоответствии стереотипу. Это справедливо и для упомянутой выше «гипотезы контакта»: «партнеры по общению должны противоречить стереотипам, но казаться типичными представителями своей группы [9, с. 343]. С одной стороны, прототипичность объекта по отношению к стигматизируемой группе, определяет вероятность его отнесения к категории и актуализации соответствующих предубеждений в

его адрес. В результате, предубежденный субъект наделяет воспринимаемого (например, человека с психическим заболеванием) негативным значением (например, опасный, непредсказуемый), выбирая соответствующий способ обращения с ним (например, отвержение, дискриминация). С другой стороны, высокая прототипичность воспринимаемого объекта является условием эффективности реализации различных методов ослабления предубеждений.

Таким образом, прототипический анализ социально-психологических феноменов обладает большим эвристическим потенциалом в их объяснении, а также открывает возможности для повышения эффективности психологических методов оптимизации социального взаимодействия.

Библиографический список

1. Янчук В.А. Введение в современную социальную психологию. Минск: АСАР, 2005.
2. Андреева Г.М. Психология социального познания. М.: Аспект Пресс, 2000.
3. Vergne J.-P., Wry T. Categorizing Categorization Research: Review, Integration, and Future Directions // *Journal of Management Studies*. 2014. Vol. 51. № 1. P. 56–94.
4. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2000.
5. Смирнова Ю.С. Прототипический подход к анализу категории «конфликт» // *Молодой ученый*. 2011. №8 (31). Т. 2. С. 95–98.
6. Mazur L.B., Vollhardt J.R. The Prototypicality of Genocide: Implications for International Intervention // *Analyses of Social Issues and Public Policy*. 2016. Vol. 16, № 1. P. 290–320.
7. Смирнова Ю.С. Прототипический подход к анализу феномена предубеждений // *Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология*. 2017. № 1. С. 69–73.
8. Todd A.R., Simpson A.J. Perspective taking and member-to-group generalization of implicit racial attitudes: The role of target prototypicality // *European Journal of Social Psychology*. 2017. Vol. 47. № 1. P. 105–112.
9. Гулевич О.А. Психология межгрупповых отношений. М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008.

УДК 316.61

ПОНЯТИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В СОЦИОЛОГИЧЕСКОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКАХ.

Сысолятин Максим Валерьевич,

адъюнкт очной адъюнктуры,

Саратовский военный ордена Жукова

Краснознаменный институт войск национальной гвардии России

Саратов, Россия,

SysolyatinMV@mail.ru

Социальная психология, находясь на стыке психологии и социологии зачастую оперирует понятиями, применяемыми в обеих «родительских» науках, причем определения, даваемые учеными социологами и психологами одному и тому же явлению зачастую разнятся. В своей статье мы проанализируем подходы к изучению понятия социализации, как одного из ключевых в социальной психологии представителями этих дисциплин.

Ключевые слова: социализация, развитие, личность, адаптация, интернализация.

THE CONCEPT OF SOCIALIZATION OF THE INDIVIDUAL IN THE SOCIOLOGICAL AND PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Sysolyatin M. V.,
Saratov military order Zhukov Red Banner Institute of the National Guard of Russia,
Saratov, Russia,
SysolyatinMV@mail.ru

Social psychology, while at the intersection of psychology and sociology, often operates with the concepts used in both "parent" sciences, and the definitions given by sociologists and psychologists to the same phenomenon often differ. In our article, we will analyze approaches to the study of the notion of socialization, as one of the key in social psychology by representatives of these disciplines.

Keywords: socialization, development, personality, adaptation, internalization.

Актуальность проблемы социализации личности проявилась задолго до появления самого понятия социализация и изучающих его научных теорий. Становление личности и ее развитие во взаимодействии и как одной из составных частей социума изучалось философами, психологами, социологами. Вопросы адаптации, получения и накопления опыта и знаний человеком в ходе взаимодействия с себе подобными всегда занимали представителей различных областей научного знания.

Социализация, как процесс, до признания ее как научного явления, изучалась в совокупности вопросов воспитания, взаимодействия и совместного функционирования общества и личности.

После попадания в 30-е годы XX века в научную сферу понятие «социализация» в 40-х – 50-х годах прочно утвердилось в ней и стало активно использоваться в различных науках. В социологии, психологии, педагогике освещаются различные аспекты этого понятия.

Основоположником современной научной концепции, изучающей социализацию принято считать социолога Г. Тарда, чья теория основывалась на принципе подражания, который, как он считал, является основой человеческих взаимоотношений.

Изучение процесса социализации в психологической науке в основном рассматривается через призму взаимодействия среды и личности [1, с. 277]. Рассматривать данный процесс при этом следует как непрерывный и поэтапный, происходящий на протяжении всей жизни. Каждый из его этапов характеризуется особыми задачами, в случае невыполнения которых на последующем этапе происходят отклонения, могущие оказать существенное воздействие на итоговый результат самого процесса социализации.

Психолог из США Э. Эриксон, считающийся одним из основоположников теории поэтапного развития личности выделяет восемь фаз социализации, с первой по пятую из которых приходятся на детство с первого года жизни, оставшиеся приходятся на период взрослой жизни человека. Каждая фаза представляет собой определенный выбор, влияние на который оказывают как индивидуальные биологические факторы, так и факторы социокультурные. Достижение следующей стадии развития осуществляется путем совершения выбора или разрешения конфликта, представленного на предыдущей фазе.

Эриксон считает, что пятая стадия (с 16 до 20 лет) является своеобразным экватором социализационного процесса, и что именно с ней связан период социального самоопределения личности. Согласно его теории именно на этот период приходится граница разделяющая отрочество и взрослость. Чувство идентичности и процесс его обретения в этот период имеет огромное значение. Именно на данном этапе личность сталкивается с задачей увязывания в одно целое всех знаний о самой себе, объединения этих знаний с прошлым и проекцией будущего, формируя тем самым, чувство идентичности [2].

В дальнейшем именно предложенный Эриксоном подход преодоления кризисов возрастного развития использовался многими исследователями для разъяснения процессов

социализации, различие в которых зачастую заключалось лишь в определении «возрастных» этапов и их содержательным наполнением.

Как пример можно привести предложенную Л. Колбергом «теорию поэтапного развития», основывающуюся на продвижении по ступеням нравственного развития от «доморального» и «конвекционного» этапа, на котором ребенок еще не различает социальных норм, пройдя через этап сопоставления и различения личных интересов и интересов социума, принятия правил, приемлемых для социума и собственной морали и достижения высшей стадии нравственного развития – составления собственной палитры этических чувств, универсальных нравственных убеждений.

Л.С. Выготский внес существенный вклад в развитие теории социализации, в своей культурно-исторической концепции предложив положения, внесшие существенный изменения в изучение сущности социализирующих процессов.

Социализация была представлена ученым в форме присвоения индивидом социального опыта, культурных ценностей, «вхождения человека в культуру», можно сказать достижения индивидом высших психологических функций. При этом исследователь считал, что «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах: сперва – в социальном, потом – в психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» [3]. Само преобразование интерпсихологического в интрапсихологическое является результатом общения между людьми и их совместной деятельности. «Развитие внутренних индивидуальных свойств личности ребенка имеет ближайшим источником его сотрудничество с другими людьми...» [4].

При этом правильным было бы рассматривать социализацию не только как простой процесс наслоения на личность некоего социального опыта, выражающийся в определенных достижениях, но и его воспроизведение ребенком как самостоятельно так и во время взаимодействия со взрослыми. Полученный и усвоенный в детстве опыт возвращается культуре повзрослевшей личностью в виде ее достижений. Иными словами, в индивиде культура находит свое реальное воплощение. И именно поэтому мы можем говорить об устранении разрыва между личным и общественным, индивидуальным и социальным, реально существующей между ними взаимосвязи, при этом не приравнивая их и не противопоставляя.

Исходя из вышеизложенного, мы можем проследить взаимосвязь между этапами социализации личности и стадиями ее социального развития, однако совсем не обязательно являются совпадения со ступенями психического развития индивида.

А.В. Петровский, изучая процесс развития личности, утверждал, что его нельзя понимать, только лишь как объединение и взаимное проникновение характеризующих неповторимость личности волевых, познавательных эмоциональных составляющих, необходимо рассматривать его как процесс образования субъекта системы межличностных отношений. Исследователь считал, что в процессе социального развития индивида, на каждом возрастном этапе основным является деятельно-опосредованный тип взаимоотношений, складывающийся у ребенка с наиболее значимой для него группой или человеком [5].

Подобное понимание термина «социализация» сильно сближает области изучения психологической и социологической наук, не смотря на то, что социология в основном изучает влияние на личность индивида социальных условий. Например, именитый социолог из Польши Я. Щепаньский раскрывает сущность процесса социализации как влияние среды, приобщающее индивида ко взаимодействию с социумом, учащее его пониманию культуры, поведению в обществе, самореализации на различных социальных ролях [6].

В одном из пользующихся авторитетом в научных кругах изданий социализация определяется как процесс и итог становления личности в результате усвоения индивидом правил поведения, психологических конструктов, социальных устоев и ценностей, которые необходимы для успешного осуществления деятельности индивида в данном обще-

стве, охватывающий все элементы восприятия культуры, коммуникации и научения, в результате чего личность обретает готовность к социальному взаимодействию [7].

Одним из первых отечественных социологов, попытавшихся интерпретировать понятие «социализация» является Б.Д. Парыгин, предложивший следующее определение социализации: «Это многогранный процесс очеловечивания человека, включающий как биологические предпосылки, так и непосредственно само вхождение индивида в социальную среду и предполагающий: социальное познание, социальное общение, овладение навыками практической деятельности, включая как предметный мир, так и всю совокупность социальных функций, ролей, норм, прав и обязанностей и т.д., активное переустройство окружающего (как природного, так и социального) мира, изменение и качественное преобразование самого человека, его всестороннее и гармоничное развитие» [8].

Известный советский социальный психолог и социолог И.С. Кон особое внимание в своем определении обратил на наличие в процессе социализации как спонтанного, стихийного начала, так и целенаправленного: «совокупность всех социальных и психологических процессов, посредством которых индивид усваивает систему знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. Она включает в себя не только осознанные, контролируемые, целенаправленные воздействия (воспитание в широком смысле слова), но и стихийные, спонтанные процессы, так или иначе влияющие на формирование личности» [9].

Не смотря на различия в определении понятия социализации, многие ученые в своих исследованиях пришли к единому мнению, что каждому этапу процесса социализации присущи особые социализационные механизмы. Принимая во внимание, что человеком, как субъектом процесса социализации продуцируются условия обстоятельства не только собственной, но и общественной жизни, то есть является одновременно объектом и субъектом социального взаимодействия. Соответственно, личность, среда и культура взаимодействуют при помощи определенных механизмов, таких как механизм социализации индивида и механизм изменения культуры и социальной среды, обеспечивающийся объединением интернализации и социальной адаптации.

Сам термин «адаптация» был заимствован исследователями-социологами из биологии и интерпретирован как приспособление индивида к определенным социальным условиям, в том числе и обусловленным социальной ролью, которую личность играет в обществе, являющемся средой его жизнедеятельности. Степень интеграции в общество и культуру, позволяющая индивиду раскрыть свой личностный потенциал и есть ожидаемый результат процесса адаптации.

Следует отметить, что социологами адаптация рассматривается не только как механизм приспособления личности к окружающим условиям. Ряд именитых исследователей предложили свою интерпретацию данного феномена. Так Т. Парсон рассматривал адаптацию как одно из значимых условий сохранения всей социальной системы. В теории аномии Р. Мертона рассматривается взаимосвязь имеющихся в обществе культурных норм и социальной адаптации индивида. Основываясь на предположении о значимости признания или непризнания личностью общепринятых ценностей ученый выделил следующие модели адаптации: инновационную, конформную, эскейпизм, ритуализм и бунт.

Общепринятым является представление адаптации в качестве первой фазы социализации. Завершающей же ее фазой считается интернализация (интериоризация). Под этим термином принято понимать процесс принятия человеком в свой внутренний мир общественных норм и ценностей, в результате чего социальные правила больше не навязываются индивиду какими-либо внешними регуляторами а становятся частью его внутреннего «Я», тем самым вырабатывая у него потребность соответствовать имеющимся социальным нормам. Особенности перевода социальных правил, норм и ценностей во внутреннее «Я» зависят от структуры конкретной личности, ее формирования на основе предшествующего опыта.

Таким образом, подводя итог вышеизложенному, можно сказать, что большинство ученых, как социологов, так и психологов, под термином социализация понимают двусторонний процесс, который представляет собой не только восприятие личностью определенного социального опыта, возникающего в результате ее взаимодействия с социальной средой, но и воспроизведение ей тех социальных явлений, в которых происходило ее развитие, в ходе этого взаимодействия. При этом для психологов основной интерес представляют происходящие в процессе социализации внутриличностные изменения, а социологами в основном изучается влияние социальных условий на личность индивида.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект-Пресс, 1996. 281 с.
2. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. М.: Издательская группа Прогресс, 1996. 344 с.
3. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Л.С. Выготский. Развитие высших психических функций. М.: Издательство АПН РСФСР, 1960. С. 197-198.
4. Выготский Л.С. Собр.соч.: В 6 т. Т. 4.М., 1984. 432 с.
5. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Политиздат, 1982.
6. Щепаньский Я. Элементарные понятия социологии / Пер. с пол. Н.Н. Гуренко. Общ. ред. и послесл. А.М. Гуренко. М.: Прогресс, 1969. 240 с.
7. Энциклопедический социологический словарь / Под ред. Г.В. Осипова. М.: ИСПИ РАН, 1995.
8. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. М.: Мысль, 1971. 352 с.
9. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 256 с.

УДК 159.9.072

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМФОРТНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА И ЕЕ ВЗАИМОСВЯЗЬ С АДАПТАЦИЕЙ

Тарасова Людмила Евгеньевна,

кандидат педагогических наук, доцент

Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского,

Саратов, Россия,

let01@mail.ru

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ «Адаптационная готовность личности в современных условиях развития общества» (грант № 15-06-10624а)

Осуществлен теоретический анализ современного состояния проблемы адаптации первокурсников к образовательной среде вуза; рассмотрена психологическая комфортность как состояние удовлетворенности студентов образовательной средой вуза; проанализированы результаты эмпирического исследования взаимосвязи адаптации первокурсников с социально-психологической комфортностью образовательной среды вуза; в качестве индикаторов успешной адаптации в образовательной среде вуза определены как формально-фиксируемые факторы, так субъективные оценки душевного комфорта; к значимым параметрам психологического комфорта отнесены привязанности, умения выстраивать эмоционально-близкие отношения; психоэмоциональная стабильность, отсутствие дистресса, ощущения угрозы, коммуникативная компетентность, личностная позиция.

Ключевые слова: адаптация, образовательная среда, психологическая комфортность, индикаторы адаптации, студенты.

PSYCHOLOGICAL COMFORT OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF INSTITUTE OF HIGHER AND ITS INTERCOMMUNICATION WITH ADAPTATION

Tarasova Lyudmila Evgenyevna,
Saratov State University,
Saratov, Russia,
let01@mail.ru

We carried out a theoretical analysis of the modern state problems of adaptation to the educational environment of the University; rassmotrena psychological comfort as the condition of students satisfaction with the educational environment of the University; analyzed the results of empirical research of the relationship of adaptation with socio-psychological comfort of the educational environment of the University; as indicators of successful adaptation in the educational environment of the University is defined as a formally-fixed factors, the subjective assessment of mental comfort; meaningful parameters of psychological comfort is related to attachment, the ability to build an emotionally intimate relationship emotional stability, the absence of distress, threat perceptions, communicative competence, personal position.

Keywords: adaptation, educational environment, psychological comfort, indicators of adaptation of students.

Процесс адаптации к изменившимся условиям можно представить как преобразование отношений субъекта с новой средой, причем если она психологически комфортна, то процесс гармоничного развития личности и возникновение психологического благополучия практически гарантирован, и, напротив, негативная обстановка, недостаточно высокий уровень комфортности будут содействовать возникновению огромных вариантов психологического неблагополучия – от внутреннего дискомфорта до депрессий и неврозов.

Именно поэтому к важнейшим признакам и качественным характеристикам образовательной среды принято относить ее безопасность и психологический комфорт как гарант формирования субъективного благополучия и всестороннего развития личности и ее участников.

Одним из основных факторов выживания и существования человека, по мнению А.Э. Брэма, является приспособление человека к постоянно изменяющимся условиям, но не взаимодействуя с окружающей обстановкой, не осуществляя разнообразных воздействий на среду невозможно к ней адаптироваться. Все этой в равной степени относится и к образовательной среде любого учебного заведения, в том числе вуза. Отметим, что образовательная среда возникает только в случае появления личности, обладающей интенцией на образование. Любой субъект имеет объективную возможность сформировать собственную образовательную среду либо занимаясь самообразованием, либо выбирая образовательные учреждения. Абсолютно одинаковая среда для одного индивида может выступать как образовательная, в то время как для другого будет абсолютно нейтральной в этом плане.

Перед первокурсниками со всей остротой встает проблема адаптации к образовательной среде вуза, причем на разных уровнях: психологическом – переход из одного социального положения в другое, формирование субличности «студент», желание или нежелание обучаться именно в этом учебном заведении и получать конкретную профессию, формировать учебную мотивацию, развивать уверенность в собственных силах; межличностном, обеспечивающим эффективность интерпсихических контактов и сотрудничества; образовательном, обеспечивающим адаптацию к новой учебной деятельности, к отличным от школьных условиям обучения, когда изменению подвергается предметно-информативная часть, изучаются новые алгоритмы, предписания, меняются формы организации занятий, возникает необходимость усвоения большого потока информации, возрастание уровня самостоятельности в ее освоении.

Профессиональная подготовка студентов, кроме совокупности специальных знаний, умений и навыков, обязательно включает в себя формирование необходимых профессио-

нальных компетенций, а также усвоение системы ценностей, регламентирующих жизнь общества.

В.И. Панов под образовательной средой понимает такую систему педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия как еще не проявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации [1]. По мнению ученого, функции образовательной среды должны соотноситься с психодидактическими и экпсихологическими принципами: это не только создание условий для социализации и развития субъектных и личностных качеств и индивидуальности каждого учащегося, но и реализация природосообразных образовательных технологий в смысле их соответствия природным, физиологическим и психологическим, а также социальным особенностям и закономерностям возрастного развития учащихся [2].

Не вызывает сомнения, что у адаптированного к конкретным условиям человека, испытывающего приятную идентичность с социально-психологической средой, отсутствуют тревожность и напряженность, преобладающим психическим состоянием является спокойствие, тогда как ощущение внутреннего дискомфорта, снижение чувства самооценности и уверенности в себе свидетельствует о дезадаптации, которая создает препятствия на пути успешного взаимодействия со средой, которая со временем может стать причиной нарушения его психологического здоровья.

Возможно предположить, что уровень адаптированности к условиям обучения будет зависеть от степени соответствия характеристик адаптационных возможностей студента требованиям образовательной среды конкретного учебного заведения, а субъективная оценка им степени своей адаптированности будет выражаться в виде ощущения комфорта или дискомфорта пребывания в нем, да и само личностное развитие в большой степени обусловлено степенью адаптированности субъекта к факторам образовательной среды.

Повышение познавательной активности первокурсников, формирование полного и адекватного образа своей будущей профессии, способность успешно справляться со своими обязанностями в будущем, во многом зависят от того, насколько быстро и успешно произойдет их социально-психологическая адаптация к образовательной среде вуза.

Установлено, что комфортность образовательной среды высшего учебного заведения определяется рядом факторов: идентичностью субъекта со средой, мотивацией к обучению, самооценкой, профессиональной направленностью и степенью удовлетворенности потребности в безопасности. Показатели адаптивности устанавливаются по следующим параметрам: адаптивные способности, нервно-психическая устойчивость, моральная нормативность [3].

В ходе эмпирического исследования устанавливалось наличие взаимосвязи адаптации первокурсников с социально-психологической комфортностью образовательной среды вуза.

Выборка представлена студентами первого курса факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского государственного университета, обучающимися по профилю Педагогическое образование в возрасте 17-18 лет ($n = 84$).

В ходе психодиагностического обследования использовались методики: многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛЮ-АМ) А.Г.Маклакова и С.В.Чермянина [4]; опросник «Социально-психологической комфортности среды», тест социально-психологической адаптации (СПА) К.Роджерса — Р. Даймонд [5].

Индикаторами успешной адаптации в образовательной среде вуза могут выступать такие формально-фиксируемые факторы как посещаемость занятий и хорошая успеваемость, а также субъективная оценка душевного комфорта, положительных эмоций в отношениях с окружающими.

В ходе анализа данных исследования установлено наличие у первокурсников четких представлений о будущей профессиональной деятельности, личностных качествах педаго-

га. Стремление к овладению профессиональными знаниями и умениями, формированию профессиональных компетенций позволяют сделать вывод о становлении и развитии мотивации к обучению. Ярко выраженный интерес к профессии учителя, профессиональные намерения и склонности у большинства студентов позволяют судить о формирующейся у них профессиональной направленности. Корреляционный анализ показал, что высокий уровень моральной нормативности способствует устойчивой профессиональной направленности ($r = -0,37$ при $p \leq 0,05$).

Данные, полученные по шкале «адаптивность» продемонстрировали наличие у большинства студентов позитивного эмоционального фона, готовности к смене обстановки, что предполагает умения «приноровиться» к новому для них характеру и режиму учебного труда.

При этом важно отметить, что при наличии высоких баллов по шкале «адаптивность» многие студенты имеют низкие баллы по шкалам «дезадаптивность» и «эскапизм». Несмотря на то, что большинство из практически не используют стратегию «ухода от проблем», на первых порах обучения в вузе далеко не все могут идентифицировать себя с образовательной средой, поэтому потребность в безопасности не является полностью удовлетворенной у многих обследуемых.

Несущественные расхождения отмечаются при сравнении данных в зависимости от половой принадлежности, девушки имеют чуть более высокие баллы по шкалам «дезадаптивность», «внешний контроль» и «ведомость». У группы девушек ($n=12$), получивших высокие баллы по шкале «дезадаптивность» и отнесенных к «группе риска», наблюдается ярко выраженное «непринятие себя» и «непринятие других», они испытывают эмоциональный дискомфорт, психологическое неблагополучие, ощущают себя несчастными, ущербными, беспомощными, одинокими, демонстрируют нестабильность и противоречивость личности, выражающуюся в стремлении подчиняться и доминировать одновременно, в наличии как внешнего, так и внутреннего контроля, имеют высокие показатели по шкале «эскапизм».

Юноши чувствуют себя более комфортно, у них достаточно ярко выражено ожидание социального принятия, поддержки, развития чувства личности и внутренней позиции по отношению к самому себе, стремление быть как все и со всеми, демонстрируют высокие показатели по шкалам «внутренний контроль» и «доминирование».

Обнаружены значимые связи личностного адаптационного потенциала с самооценкой и со степенью удовлетворенности в безопасности: оказалось, что чем выше адаптационные возможности студентов, тем лучше они «вписываются» в окружающую среду ($r = -0,47$ при $p \leq 0,01$), при этом адаптационные способности выражены тем лучше, чем выше степень удовлетворенности потребности в безопасности ($r = -0,64$ при $p \leq 0,001$).

Анализ данных, полученных при использовании методики МЛЮ, демонстрирует наличие достаточно высокого уровня нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции у большинства студентов. Весьма показательны выявленные корреляционные связи поведенческой регуляции со степенью удовлетворенности в безопасности и самооценкой: чем выше способность студентов регулировать свое взаимодействие с образовательной средой, тем больше они стремятся удовлетворить потребность в безопасности ($r = -0,63$ при $p \leq 0,01$), и тем адекватнее их самооценка ($r = -0,43$ при $p \leq 0,05$). Именно кандидатуры таких студентов — адаптированных, ответственных и эмоционально устойчивых — могут рассматриваться для участия в ответственных факультетских, университетских мероприятиях, а также в качестве резерва актива факультетов. В ходе исследования установлено, что коммуникативный потенциал тесно связан как с самооценкой, так и с потребностью в безопасности. Потребность в общении очень значима для студентов с адекватной высокой самооценкой ($r = -0,41$ при $p \leq 0,05$). Очевидно, что человек с неадекватной, заниженной самооценкой едва ли будут демонстрировать постоянное стремление к установлению контактов с однокурсниками, к активному участию в общественной жизни

факультета и вуза. При этом отмечается, что чем важнее для респондентов общение, тем больше они стремятся удовлетворить потребность в безопасности ($r = -0,57$ при $p \leq 0,01$).

Успешность адаптации и развития студента в новой образовательной среде во многом определяется его способностью к разрешению возникающих в процессе обучения проблем и конфликтов. Установлено, что студенты, у которых адаптация является нестабильной, испытывают сложности разного рода в ходе этого процесса, и по шкале «непринятие других» имеют значительно более высокие баллы, чем у их адаптированных однокурсников. Очевидно, что непринятие окружающих, предполагающее наличие таких качеств как недоверие, настороженность, отстраненность, игнорирование, критика участников учебной группы, будет играть негативную роль при вхождении в формирующийся студенческий коллектив. При возникновении конфликтной или непредвиденной ситуации такие студенты будут находиться в зависимости от происходящих событий или взаимоотношений в группе, могут выбрать неэффективные методы решения, сопровождающиеся возникновением стрессовых состояний, агрессивностью, пассивностью, и, как следствие, нарушением дисциплины, снижением мотивации к обучению, собственно процесс адаптации будет либо существенно затруднен, либо приобретет негативные формы и, в конечном счете, приведет к дезадаптации.

Выявлено, что на данном этапе адаптации практически все студенты в той или иной степени демонстрируют готовность занимать «ведомую» позицию, предполагающую большую степень доверия к другому, позицию слабого, неуверенного человека, что с одной стороны должно способствовать процессу обучения и воспитания, поскольку это отношения учителя и ученика. В процессе общения позиции собеседников не являются статичными, поэтому необходимо проводить работу по формированию и других позиций, таких как позиция «на равных» — спокойная, уверенная, предполагающая наличие опыта у всех участников общения, и право каждого участника принимать или не принимать мнение других, и позиция ведущего — сильная, уверенная, предполагающая авторитетность и ответственность.

Данные исследования позволяют высказать предположение, что психологически комфортная и безопасная образовательная среда вуза является гарантом становления социальной компетенции, формирования ориентаций на позитивные отношения в социуме и одним из главных условий адаптации.

Успешность социально-психологической адаптации к образовательной среде вуза у первокурсников в значительной мере стимулирует направленность и природу их учебно-профессиональной деятельности, повышает работоспособность, содействует возникновению ощущения психологического комфорта, удовлетворенности профессиональным выбором.

Важным моментом является и то, что в ходе адаптации к образовательной среде вуза происходит становление и развитие адаптационных механизмов, а их недостаточная и несвоевременная тренировка явится барьером на пути адаптации в дальнейшем, поскольку среди факторов, содействующих дезадаптации, отмечаются отсутствие упражнений механизмов адаптации и невостребованность адаптационного потенциала и резервов.

Целенаправленно, последовательно и многократно осуществляемая адаптация к специально смоделированным условиям среды значительно облегчает решение задачи упражнения адаптационных механизмов субъекта образования, подготавливая ее к столкновению с аналогичными условиями не только в образовательной среде, но и в повседневной жизни. В результате реализации личностного адаптационного потенциала в процессе адаптации достигается определенное состояние личности — адаптированность, как результат, итог процесса адаптации.

В свою очередь, образовательная среда способствует возникновению положительной мотивации профессионального обучения, познавательной активности, становлению профессиональной направленности, развитию адекватной самооценки. Все это оказывает положительное влияние на успешность обучения и, в конечном счете, повышает эффектив-

ность работы системы высшего образования, ведь чем больше будет успешных студентов, тем больше страна получит хорошо подготовленных специалистов высокого класса.

Библиографический список

1. Панов В.И. Психодиагностика образовательных систем: теория и практика. СПб: Питер, 2007. 352 с.
2. Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М.: Наука, 2004. 197 с.
3. Авдиенко Г.Ю. Влияние мероприятий психологической помощи студентам в начальный период обучения на успешность адаптации к образовательной среде вуза // Вестник психотерапии. 2007. № 24. С. 8-14.
10. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие./ ред.-сост. Райгородский Д.Я. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ». 1998. 672 с.
11. Диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд) // Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. С. 193-197.

УДК 159.9.075

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ВЗРОСЛЕНИЯ РЕБЕНКА (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ И ХАРАКТЕРИСТИК ЗРЕЛОСТИ)

Терещенко Владимир Валерьевич,

кандидат психологических наук, доцент,
кафедра общей психологии,
Смоленский государственный университет,
педагог-психолог МБОУ СШ №3 города Смоленска,
Смоленск, Россия,
terechenko2007@yandex.ru

В статье проведен анализ психолого-педагогических исследований самореализации в подростковом возрасте. Показана важность изучения данного феномена в структуре психолого-педагогического пространства взрослеющего ребенка. Автором проанализирована взаимосвязь самореализационной деятельности подростка с характеристиками взросления, зрелости. Изучены компоненты зрелости: мотивация достижений, «Я»-концепция, чувство гражданского долга, жизненные установки, способность к психологической близости с другим человеком. Статья представляет сравнительный, процентный и качественный анализ самореализации в сочетании с характеристиками зрелости детей, развивающихся в разных психолого-педагогических средах (пространство сельской школы, типовой городской, гимназии). Еще раз подтверждено, что именно на подростковом этапе развития происходит формирование характеристик личностной зрелости. Расширены представления о личностном развитии и взрослении ребенка на подростковом периоде онтогенеза.

Ключевые слова: самореализация, взросление, зрелость, мотивация достижений, жизненные установки, городские и сельские школьники.

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL SPACE OF ADHERENCE OF THE CHILD (ON THE EXAMPLE OF STUDY OF THE INTERRELATION OF SELF-REALIZATION AND CHARACTERISTICS OF MATURITY)

Tereshchenko V. V.,
Smolensk State University,
Smolensk, Russia,
terechenko2007@yandex.ru

The article analyzes the psychological and pedagogical studies of self-realization in adolescence. The importance of studying this phenomenon in the structure of the psychological-pedagogical space of an adult child is shown. The author analyzes the interrelation of the adolescent's self-fulfilling activity with the characteristics of growing up and maturity. The components of maturity are studied: the motivation of achievements, the «I»— conception, the sense of civic duty, the attitudes of life, the ability to psychological intimacy with another person. The article presents a comparative, percentage and qualitative analysis of self-realization combined with the characteristics of the maturity of children developing in different psychological and pedagogical environments (the space of a rural school, a typical urban school, a gymnasium). Once again it is confirmed that it is at the teenage stage of development that the characteristics of personal maturity are formed. The ideas about the personal development and growing up of the child during the teenage period of ontogenesis are expanded.

Keywords: self-realization growing up, maturity motivation, achievements attitudes urban and rural schoolchildren.

Изучаемая нами на протяжении многих лет [16] тематика проблемы взросления ребенка-подростка является чрезвычайно актуальной, так как сам процесс взросления по сути противоречив. Мы определили, что нет однозначного подхода, определяющего существенные характеристики взросления. Также чрезвычайно актуальным является изучение данного процесса в современном психолого-педагогическом пространстве, в разных социальных условиях. При изучении данной проблематики важным считается изучение феномена самореализации в онтогенезе развития ребенка. Он возникает в наши дни при постановке вопроса, связанного с определением возрастного периода, на котором человек способен реализовать свои возможности. Большинство ученых считают, что самореализация – прерогатива взрослого человека и проявляется данный феномен лишь при наличии личностной зрелости. В связи с этим, данные ученые затрудняются говорить о наличии самореализации на довозрастных этапах онтогенеза. Данный вопрос на протяжении нескольких лет нам чрезвычайно интересен, поскольку подводит нас к дискуссии по проблеме взросления, зрелости растущих детей [16].

В то же время существуют работы, посвященные самореализации в дошкольном и младшем школьном возрасте, но в них больше говорится о развитии ребенка в разных направлениях. Главной задачей является выявление способностей, возможностей, потенций и создание определенных условий для их развития. На довозрастных этапах можно говорить лишь о предпосылках формирования процесса самореализации.

Несмотря на признание большинства авторов того, что самореализация — это прерогатива взрослого, то усиливается вопрос, связанный с проявлениями ее на разных довозрастных этапах и определения того возраста, с которого происходит становление самореализации.

Так, Г.А. Цукерман [18] выделяет подростковый возраст как начальный этап саморазвития, когда «человек ощущает себя субъектом своего развития», способный к планированию и проектированию своей жизни. Также Е. Е. Вахромов [3] отводит значительную роль подростковому периоду в становлении самореализации. По их мнению, именно в этом возрасте происходит основное развитие мотивационной сферы, когнитивного анализа и волевых аспектов, которые помогают совершать задуманное. В.И. Слободчиков и Е. И. Исаев [15] называют подростковый возраст периодом персонализации, когда происходит становление самости, возможность в саморазвитии.

По мнению Э. В. Галажинского [4], период, когда происходит самореализация, следует называть точкой бифуркации. Эту точку по мнению исследователя не следует искать в доподростковых стадиях, когда ребенок образует единую психологическую систему со взрослым. Данную точку нужно искать в кризисные периоды и наиболее подходящим периодом является подростковый возраст, когда мир становится ценностным и обретает смысл.

Самореализация, как особый тип деятельности, имеет сложную структуру, состоящую из 4 видов деятельности: самоидентификация (основная цель: самопонимание, самопринятие, осознание своей уникальности и значимости), саморазвитие (положительное изменение своей личности к идеальному «Я»), самоактуализация (выявление собственных возможностей, ценностей, смыслов, формирование представления о своем предназначении), самореализация (воплощение своего субъективного предназначения). Данные виды деятельности появляются в жизни человека постепенно, определяя весь ход развития личности на определенном возрастном этапе. Эти виды деятельности взаимосвязаны; более «простая» деятельность является основанием для формирования более «сложной» деятельности.

Говорить о самореализации в подростковом возрасте следует только в рамках самоидентификации. В работах И.Д. Егорычевой по изучению процесса самореализации в онтогенезе дается следующее определение самоидентификации – «специально организованная субъектом деятельность, целью которой является самопонимание, самоотождественность, самопринятие, осознание собственной целостности, уникальности, ценности, «обнаружение» себя в мире при сформированном ценностном отношении к нему [9, с. 139]. На этапе самоидентификации происходит распрямление психологических структур, то есть, у подростка возникает нужда в самоуважении, понимании и обнаружении себя, в результате чего активно развиваются механизмы рефлексии. На данном этапе подросток проявляет интерес к своей личности, он хочет понять себя, ответить на бесчисленные вопросы. В этот период происходит формирование мотивационно-потребностной сферы, ориентированной на общество. По мнению некоторых авторов, в подростковом возрасте формируется «чувство взрослости» — представлять себя и заявлять о себе как о взрослом, желание признания от окружающих своей взрослости. Но в результате еще не до конца сформированной личностной рефлексии подросток не может дать адекватную оценку своей личности и поэтому для него быть и казаться взрослым одно и то же.

Д.А.Леонтьев по отношению к подростковому возрасту употребляет понятие «самоутверждение» и определяет его как активность индивида с целью «получения общественного признания со стороны других «здесь и теперь», реализоваться именно таким образом, чтобы воспользоваться эффектом этой самореализации» [10, с. 27]. А.А.Деркач и Э.В.Сайко называют самоутверждение одной и самой первой формой самореализации [6; 14].

Проблема зрелости личности изучалась как отечественными (Б.Г.Ананьев, Д.А.Леонтьев, А.А.Деркач и др.) так и зарубежными (А.Маслоу [11], Г.Олпорт [12], Э. Эриксон) исследователями. Ученые обращались к данной проблеме при определении характеристик степени развития человека на том или ином возрастном этапе, при определении особенностей личности и описании отдельного этапа развития человека, т.е. этапа зрелости.

Понятие «зрелость» можно определить как высшее личностное образование, которое выполняет организационную, регуляторную функцию человеческой жизни и появляется на определенных возрастных этапах. Так В. М. Русалов определил, что зрелой личностью человек считается тогда, когда он способен передать плоды своего развития другому и стать образцом гражданина, семьянина и профессионала [13].

В научной литературе при решении вопроса об отнесении зрелости к тому или иному периоду жизни человека, используется два похожих, но не синонимичных понятия –

«зрелость» и «взросление». На основании этого, следует отметить, критерием взрослости может стать зрелость, но не наоборот.

При определении понятия зрелости личности А. А. Аветисян использует термин «психосоциальной зрелой личности», и определяет его как «способность осознавать реальные границы социальной реальности, прогнозировать последствия собственных действий и брать на себя ответственность за собственную жизнь, а также за жизнь окружающих близких людей» [1].

Говоря о процессе самореализации личности, можно сказать, что он неразрывно связан с личностной зрелостью, а именно с ее характеристиками. Так характеристики, определяющие зрелость личности, могут являться предпосылками обуславливающие самореализацию. Существует множество вариантов (ученые экзистенциального и гуманистического направления) в определении характеристик самоактуализирующейся личности, т.е. «зрелой» личности. Так А. Маслоу [11] основными характеристиками самоактуализирующейся личности считает: эффективное восприятие и взаимоотношение с реальностью, принятие себя и других, спонтанность, простоту, волю, активность, чувство общности и др.

При отнесении понятия зрелости к подростковому возрасту Т. В. Драгунова употребляет понятие «социальная зрелость», заключающееся в принятии жизненной ценности благополучия близких людей [7;8]. Э. В. Галажинский отмечает, что «самореализация подростка – это осознаваемый и субъективно значимый процесс раскрытия личностью своих способностей и возможностей в деятельности и отношениях» [4,с.6]. Д. И. Фельдштейн утверждает, что способность к самореализации возникает в 14-15 лет, когда появляется потребность функционирования в мире взрослых, формирование стремления проявить, показать себя [18]. Нормальному формированию самореализации в подростковом возрасте способствует положительная мотивация к деятельности. Она включает в себя: осознание цели, интерес к процессу деятельности, стремление к лидерству, успеху, самосовершенствованию, развитая познавательная потребность. В то же время, эти компоненты являются характеристиками зрелой личности.

Также самореализация зависит от самоорганизации подростка, а именно от таких критериев как: планирование, самоконтроль, самооценка, самоанализ, рефлексия. Таким образом, формируется творческая самореализация подростка, под которой понимается «интегральное качество личности», характеризующееся полнотой, целостностью, направленностью мотивации, а также способностью к самоорганизации и проявлению творческих способностей. Самореализация личности подростка обусловлена не только физическим, но и социальным созреванием, помогающим растущему человеку самоидентифицировать себя в мире социальных отношений.

Как уже было сказано выше, одним из важных условий для формирования самореализации является рефлексия. Но при этом следует говорить о зрелом типе рефлексии, когда у человека появляется возможность чего-то достичь, кем-то стать, чем-то владеть и в то же время способность это осмыслить, рассмотреть, преобразовать. Данные способности возникают у человека в подростковом возрасте, что говорит о возможности формирования самореализации именно на данном возрастном периоде

В конце подросткового возраста можно говорить о личностной самоидентификации. Самоидентификация для подростков является определяющим весь ход личностного развития видом деятельности. Также она обуславливает перспективы становления и развития процесса самореализации. Поэтому именно подростковый возраст представляется большинству исследователей особо значимым для становления феномена самореализации. Этот период является начальной точкой и от того, что будет происходить в этой «точке», зависит дальнейшее развитие личности.

Вышеуказанные позиции позволили нам сформулировать цель нашего исследования: изучить взаимосвязь процесса самореализации с базовыми характеристиками зрелости взрослеющих подростков. По наполняемости имеющийся эмпирический материал не-

большой, но по качеству представленной информации кажется для нас чрезвычайно интересным и в последующем натолкнул на важные проекты в изучении проблемы взросления, о чем мы скажем в конце нашей работы.

В рамках нашего эмпирического исследования полученные данные потребовали практического подтверждения. С этой целью был проведен констатирующий эксперимент.

В связи с этим в исследовании приняли участие 60 учащихся подросткового возраста (14-18 лет), среди них 35 девочек и 25 мальчиков. С целью изучения различных условий самореализации современных подростков, мы выбрали в качестве баз исследования разнотиповые учебные заведения: типовая общеобразовательная школа №3 г. Смоленска (количество испытуемых составило 13 человек), гимназия им. Н.М. Пржевальского г. Смоленска (количество испытуемых составило 33 человека) и сельская общеобразовательная школа в поселке Вадино Сафоново района Смоленской области (количество испытуемых составило 14 человек).

Для выявления сформированности у современных подростков личностных характеристик, определяющих продуктивность самореализации и свидетельствующих об уровне личностной зрелости, была проведена методика Ю.З.Гильбуха Тест-опросник личностной зрелости (1994). Применяется данная методика с подросткового возраста.

По мнению Гильбуха, зрелость – это результат взросления, т.е. качество, зависящее, прежде всего, от возраста.

Но в то же время нельзя говорить, что личностная зрелость является функцией одного лишь возраста. Многое будет зависеть от конкретных средовых условий, в которых развивался конкретный человек. Из этого следует, что некоторые подростки характеризуются уже достаточно сформированной личностной зрелостью, в то время как некоторые взрослые люди в своих взглядах на мир и отношении к определенным аспектам человеческих отношений, остаются детьми.

В свою очередь Ю. З. Гильбух выделил 5 аспектов личностной зрелости:

1. Мотивация достижений (проявление направленности деятельности индивида на значимые жизненные цели, стремление к активности в виде максимально полной самореализации, самостоятельности, инициативности, лидерство.

2. Отношение к своему «Я» («Я» — концепция). Данный компонент оценивает уверенность человека в своих возможностях, его удовлетворенность собственными способностями, особенностями темперамента и характера, адекватная оценка своих знаний, умений и навыков. Также данная шкала включает такие характеристики, как высокая требовательность к себе, скромность и уважение к другим людям.

3. Чувство гражданского долга. В данный аспект входят: чувство патриотизма, интерес к политике и общественной жизни, профессиональная ответственность, стремление к общению и коллективизм.

4. Жизненная установка. В данное понятие включаются следующие компоненты: понимание относительности всего сущего, преобладание интеллекта над чувствами, сдержанность, рассудительность.

5. Способность к психологической близости с другим человеком. Включает: доброжелательность, умение сочувствовать и сопереживать, способность слушать и понимать другого, стремление к духовной близости.

Известно, что при отсутствии определенных личностных компонентов процесс самореализации будет затруднителен или просто невозможен, так как для проявления самого себя необходимы качества, дающие толчок для самовыражения. Необходимые для самореализации свойства вмещает в себя такой компонент как личностная зрелость.

Результаты по шкалам для каждого образовательного учреждения представлены в таблице 1.

Таблица 1.

«Уровень сформированности компонентов личностной зрелости у современных школьников (в %)»

Компоненты зрелости/тип школы	Мотивация достижений	Я-концепция	Чувство гражданского долга	Жизненная установка	Способность к психологической близости с другими людьми
Гимназия	Высокий уровень — 21% (7 чел.)	Неудовлетворительный уровень — 33% (11 чел.)	Высокий уровень — 39% (13 чел.)	Высокий уровень — 9% (3 чел.), Удовлетворительный уровень — 15% (5 чел.), Неудовлетворительный уровень — 18% (6 чел.)	Высокий уровень — 21% (7 чел.), Неудовлетворительный уровень — 21% (7 чел.)
Типовое ОУ	Удовлетворительный уровень — 38% (5 чел.)	Неудовлетворительный уровень — 15% (2 чел.)	Высокий уровень — 7% (1 чел.), Удовлетворительный уровень — 30% (4 чел.)	Удовлетворительный уровень — 7% (1 чел.)	Удовлетворительный уровень — 15% (2 чел.)
Сельская школа	Весьма высокий уровень — 7% (1 чел.), Высокий уровень — 21% (3 чел.)	Высокий уровень — 14% (2 чел.)	Весьма высокий уровень — 7% (1 чел.), Высокий уровень — 36% (5 чел.)	Удовлетворительный уровень — 57% (8 чел.)	Высокий уровень — 43% (6 чел.), Удовлетворительный уровень — 7% (1 чел.)

Из приведенной таблицы 1 видно, что у некоторых подростков из гимназии уже сформировались определенные компоненты зрелости личности, такие как «Мотивация достижений», «Чувство гражданского долга», «Жизненная установка», «Способность к психологической близости с другими», что в свою очередь характеризует испытуемых как активных, стремящихся к полной самореализации людей, проявляющих инициативу, самостоятельность. Для данных испытуемых характерен патриотизм, развитое чувство коллективизма и потребность в общении. У 3-х учащихся гимназии в характере проявляется рассудительность и уравновешенность. Также 7 гимназистов имеют развитое чувство эмпатии, способность к сопереживанию, проявляют доброжелательность к окружающим. В то же время, согласно полученным данным, 11 человек, обучающихся в гимназии, показали неудовлетворительный уровень по шкале «Я-концепция», что свидетельствует о возможной неуверенности в своих возможностях, способностях, знаниях и умениях, возможная неудовлетворенность собой.

Анализируя данные, полученные от прохождения данного опросника учащимися школы №3 г. Смоленска, следует сказать, что компоненты зрелости личности у данной группы испытуемых находятся на стадии своего формирования и на данный момент до конца не могут быть полностью представлены в поведении подростков.

Согласно результатам проведенного исследования подросток из сельской школы, в отличие от городских учащихся, показал «весьма высокий» уровень по шкалам «Мотивация достижений» и «Чувство гражданского долга», что свидетельствует о наличии в характере испытуемого личностно зрелых компонентов, позволяющих эффективно развиваться и проявлять себя.

Также у некоторых испытуемых сельской школы обнаружен высокий уровень сформированности компонентов зрелости личности по шкалам «Мотивация достижений», «Чувство гражданского долга», «Я-концепция» и «Способность к психологической близости с другими». Но также, следует отметить, у данной группы испытуемых не до конца сформированы такие личностные качества как: сдержанность, рассудительность, эмоциональная уравновешенность, что в свою очередь затрудняет процесс социализации.

Помимо выявления основных компонентов зрелой личности опросник также позволяет определить собственно уровень личностной зрелости у испытуемых, путем подсчета

алгебраической суммы по всем вопросам теста. Полученные результаты обобщены и представлены для каждого учебного заведения в таблице 2.

Таблица 2.

«Общие данные по уровню личностной зрелости в образовательных учреждениях
(в %, количество человек)»

Гимназия	Школа №3	Сельская школа
Высокий уровень — 3%(1 чел.) Удовлетворительный уровень — 54% (18 чел.)	Удовлетворительный уровень — 15% (2 чел.) -	Высокий уровень — 14 %(2 чел.) Удовлетворительный уровень — 35% (5 чел.)
Неудовлетворительный уровень — 42% (14 чел.)	Неудовлетворительный уровень — 84% (11 чел.)	Неудовлетворительный уровень — 50% (7 чел.)

Из таблицы 2 видно, что из всей совокупности испытуемых только 3 учащихся имеют высокий уровень личностной зрелости (1 учащийся гимназии и 2 — из сельской школы). Так больше половины испытуемых гимназии показали удовлетворительный уровень развития изучаемого компонента (54% ,18 чел.), тогда как у 14 учащихся качества зрелой личности не сформированы. Что касается школы №3, то здесь только у 2 учащихся начинают формироваться и проявляться характеристики зрелости, в то время как у 11 человек (84%), подобные свойства развиты слабо или не развиты вообще. Говоря о личностной зрелости в сельской школе, следует отметить, что меньше половины испытуемых (35%, 5 чел.) данной группы отмечает у себя удовлетворительный уровень сформированности изучаемого качества. В то же время у половины учащихся данной школы отмечается неудовлетворительный уровень развития личностной зрелости.

Полученные данные были обобщены для составления общей оценки о сформированности личностной зрелости у современных подростков

Из представленных результатов следует, что из всей исследовательской выборки, только 5% испытуемых имеют высокий уровень личностной зрелости, в то время как все остальные имеют либо удовлетворительный (41%), либо неудовлетворительный (48%) уровень развития данного компонента. Из чего следует, что на подростковом этапе развития происходит формирование характеристик личностной зрелости. Из результатов исследования видно, что сформированная зрелость, как характеристика самореализующейся личности на данном этапе развития встречается редко, но в то же время некоторые ее компоненты уже достаточно развиты и активно проявляются в жизни современных подростков. Отсюда следует говорить о начале самореализации подрастающего поколения именно в подростковом возрасте, как наиболее благоприятном для развития личностных компонентов, обуславливающих не только возможность самопроявления, но эффективность и направление реализации собственного «Я».

Полученные в работе результаты открывают возможности в получении новых данных о взрослении ребенка, дополняющие имеющиеся представления о личностном развитии на дистанциях онтогенетических переходов и, конкретно, в подростковом возрасте. Мы также уверены, что накопленный эмпирический материал поможет в дальнейшем проанализировать динамику взросления растущих детей в межвозрастной переход от подросткового к юношескому, а также к периоду взрослости.

Библиографический список

1. Аветисян А.А. К проблеме психосоциальной зрелости личности // Личность и общество: проблемы современной психологии : сборник материалов международной заочной научно-практической конференции. Ч. 1. Новосибирск : ЭНСКЕ, 2010. С. 7-13.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. СПб. : Питер, 2002. 272 с.
3. Вахромов Е.Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации. М.: Международная педагогическая академия, 2001. 160 с.

4. Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности: автореф. дисс. ...доктора психол. наук. Барнаул, 2002. 43 с.
5. Гиль С.С. Педагогические условия самореализации подростков.: диссер. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1995. 150 с.
6. Деркач А.А. Самость — базовый конструкт становления и развертывания процесса самореализации как содержания акмеологического развития // Мир психологии. 2008. № 4. С. 225-238.
7. Драгунова Т. В. Подросток. М.: Знание, 1976. 96 с.
8. Драгунова Т.В. Проблемы конфликта в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 1972. № 2. С. 25-39.
9. Егорычева И.Д. Генезис самореализации как особого типа деятельности и роль подросткового возраста в ее развитии: диссер. доктора психол. наук. М., 2012. 405 с.
10. Леонтьев Д. А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистические перспективы в постсоветской психологии / Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. М.: Смысл, 1997. С. 156-176.
11. Маслоу А. Психология бытия. Пер. с англ. М.: «Рефл-бук»; Киев: «Ваклер», 1997. 304 с.
12. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. М.: Смысл, 2002. 462 с.
13. Русалов В. М. Психологическая зрелость: единая или множественная характеристика? // Психологический журнал. 2006. Т. 27. № 5. С. 63-69.
14. Сайко Э.В. Самоотношение как уникальная способность человека и условие его человеческого самоосуществления (самоопределения, самопознания, самоактуализации и т. д.) // Мир психологии. 2005. № 3. С. 3-10.
15. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
16. Терещенко В.В. Взросление в подростковом периоде онтогенеза: теоретико-методологические основы исследования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т.5. № 2. С.110-115.
17. Фельдштейн Д.И. Мир детства в современном мире. Проблемы и задачи исследования. М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2013. 336 с.
18. Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития. М.: Интерпракс, 1995. 288 с.

УДК 159.9

УЧИТЕЛЬ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ: ЛИЧНОСТНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ

Тимашкова Надежда Анатольевна,

директор, ГБОУ Гимназия № 1587,

Москва, Россия,

Sch1587@sinergi.ru

Журавлева Наталья Ирековна,

ассоциированный научный сотрудник,

Институт психологии Российской Академии наук,

Москва, Россия,

n.zhuravleva2009@yandex.ru

Анализируются условия социальной среды (макро-, мезо— и микросреды) как ресурсы, влияющие на личностное и профессиональное развитие учителя в протяжении его карьеры (20 – 65 лет). Анализируются данные анкетирования (по исследовательской методике «Динамика профессионального становления субъекта») трех выборок учителей в возрасте 28 – 56 лет (M = 44,7, CD = 8,1): а) московской гимназии (39 чел.); в) московских средних школ (35 чел.); с) средних школ го-

родов Российской Федерации (37 чел.). Три наши выборки были гомогенными по полу, возрасту, профессиональному опыту, социально-демографическим особенностям; различались – по месту работы и проживания. Рабочие гипотезы: 1) Условия социальной среды выступают как ресурсы для представителей определенных профессиональных групп. 2) Мера актуализации условий социальной среды связана с профессиональной успешностью субъектов. 3) Типичная организационная культура предоставляет достаточные ресурсы для личностного и субъектно-профессионального развития человека, — получили подтверждение.

Ключевые слова: среда, условия, социальная, ресурсы, субъект.

TEACHER IN THE CONTEXT OF THE SOCIAL ENVIRONMENT: PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Timashkova N. A.,
Gymnasium No. 1587,
Moscow, Russia,
Sch1587@sinergi.ru

Guravleva N. I.,
Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences,
Moscow, Russia,
n.zhuravleva2009@yandex.ru

The conditions of the social environment (macro, meso— and microenvironments) are analyzed as resources that affect the personal and professional development of the teacher throughout his career (20 to 65 years). The data of the questionnaire (according to the research method "Dynamics of the professional formation of the subject") of three samples of teachers aged 28-56 years ($M = 44.7$, $CD = 8.1$) are analyzed: a) the Moscow grammar school (39 people); C) Moscow secondary schools (35 people); C) secondary schools in the cities of the Russian Federation (37 people). Our three samples were homogeneous by sex, age, professional experience, socio-demographic characteristics; Differed in the place of work and residence. Working hypotheses: 1) The conditions of the social environment act as resources for representatives of certain professional groups. 2) The measure of actualization of the conditions of the social environment is related to the professional success of the subjects. 3) A typical organizational culture provides sufficient resources for personal and subject-professional development of a person — have been confirmed.

Keywords: environment, conditions, social, resources, subject.

На рубеже двух столетий профессиональная успешность, профессиональное развитие, профессиональные деструкции нередко рассматриваются не в их «срезах», в их процессуальности, в их временной развертке, как процессы, органично присущие типичной профессиональной карьере субъекта. Такой подход к пониманию развития и деструкций, в целом, профессиональной и личностной эволюции людей, включает исходные (обучение, подготовка), «стартовые» стадии (оптацию, адаптацию), стадии активной работы людей, завершающие стадии. Соответственно, возрастает внимание ученых к таким факторам карьеры, как пол и возраст, субкультура организации, профессиональная специализация, квалификация, должностная позиция, быстрота и успешность карьеры [1; 2; 3; 4; 5; 6].

И если роль отдельных условий среды можно прогнозировать, то роль специфических паттернов внешних и внутренних условий субъекта всегда будет оставаться предметом эмпирических исследований, освещающих уникальные особенности и характер различий у лиц разных профессий, представителей разных социальных групп [7; 8; 9; 10].

Цель, задачи, методы исследования. Цель: описание и анализ условий окружения (социальной среды), выступающих в качестве ресурсов личностного и профессионального развития учителей средних школ.

Гипотезы: 1) Условия социальной среды выступают как ресурсы для представителей определенных профессиональных групп. 2) Мера актуализации условий социальной среды связана с профессиональной успешностью субъектов. 3) Типичная организационная куль-

тура предоставляет достаточные ресурсы для личностного и субъектно-профессионального развития человека.

Дизайн исследования. В 2012 – 2016 годах в условиях учебных занятий (профессиональной переподготовки) учителям в возрасте 28 – 56 лет ($M = 44,7$, $CD = 8,1$) предлагалось выступить экспертами своей профессиональной и возрастной эволюции. Респонденты должны были оценивать рефлекслируемую ими динамику своего профессионализма, его составляющих, физических и психологических систем. Они должны были фиксировать в 9-балльной шкале (от 0 до 8 баллов) изменения в уровне развития разных систем на протяжении своей профессиональной жизни в пятилетних интервалах — от 20 до 65 лет, при условии продолжения работать в своей должности. Оценивалась как динамика изменений в первые стадии карьеры (как пройденные стадии — от 20 лет до актуального возраста респондентов, так и прогнозируемое ими развитие, «плато» или деструкции, ожидаемые ими изменения в будущем до 65 лет включительно). (В пилотажных исследованиях проверялась надежность и валидность методики — анкеты «Динамика ПСС» («Динамика профессионального становления субъекта»; они были вполне удовлетворительными [6; 7; 9; 10]).

Первую выборку составили учителя московской гимназии (39 чел.); вторую — учителя московских средних школ (35 чел.); третью — составили учителя средних школ нескольких городов Российской Федерации (37 чел.). Спонтанно все три выборки оказались достаточно гомогенными (по полу, по возрасту, по профессиональному опыту, по социально-демографическим особенностям — по состоянию в браке, по числу детей и пр.). Наиболее весомые различия между учителями, работающими в разных школах в разных регионах страны — как различия, вероятно, объясняемые факторами субкультуры организации.

Результаты исследования. Для анализа эмпирических данных мы использовали разные методы параметрической статистики; в данной статье представлены и обсуждаются результаты t-сравнения (для независимых групп). Как и ожидалось, работающие в разных школах, в разных регионах учителя действительно были весьма сходны по учитываемым переменным. (Сходство субъектов, представителей одной профессии, но разных субкультур, по выраженности динамики составляющих профессионализма, является скорее, исключением из правил, согласно результатам ряда независимых исследований. Чаще мы констатируем выраженные различия (в т.ч. достигающие уровня статистической значимости) у работников той или иной профессии, но работающих в разных организациях) [1; 2; 3; 4; 5].

Итак, в трех выборках учителей, опираясь на данные статистического анализа, мы констатируем сходство по ряду социально-демографических характеристик; сходство по признаваемой учителями роли тех или иных факторов социальной среды (условий макросреды, мезосреды и микросреды) в профессиональном становлении как субъектов деятельности; сходство по оценкам динамики эволюции физических и психологических систем. Выявленные различия имели, скорее, частный характер.

Обсуждение результатов исследования. Предложим наше объяснение причин сходства и различия. Так, Учителя первой выборки оказались несколько старше своих коллег. Последнее естественно проявилось в незначительных отличиях по рабочему стажу, по стажу семейной жизни. Вместе с тем, учителя, проживающие и работающие в регионах России имели больше детей, в среднем ($M = 1,82$), но при этом в региональной выборке был наименьший процент состояния в браке ($M = 72\%$). Для сравнения, 87% учителей гимназии состояли в браке и имея одного ребенка или двух (в среднем 1,70). Близкими были и социально-демографические характеристики выборки учителей московских школ — 84% учителей состояли в браке, имея одного/ двух детей (в среднем 1,31). Обобщая, можно сказать, что условия собственной семьи у всех учителей были довольно сходными, что, скорее, отражает личностные особенности данной профессиональной группы (повторим, что нетипично для представителей других профессий, проживающих в разных регионах, работающих в разных организациях).

Из условий родительской семьи, различающих представителей трех выборок учителей, выделим более высокие должностные позиции, которые занимали матери (различия статистически значимы) и отцы (различия близки к уровню статистической значимости) учителей, работающих в регионах. Другими словами, социальный статус учителя в регионах несколько выше, чем в Москве, что, так или иначе, влияет на выбор данной профессии молодыми женщинами.

В отношении большей части анализируемых нами особенностей социальной макросреды, мезосреды и микросреды в профессиональном становлении учителей, как уже нами отмечалось, выявленные различия незначительны по величинам, они не выражены, далеки от порога статистической значимости. Мы констатируем, что названные условия социальной среды играют весьма незначительную роль (обобщенно — как роль братьев и сестер, как роль родственников, как роль детей, роль супругов, роль друзей, роль обстоятельств, роль руководителей, коллег, науки, искусства, религии). Еще раз отметим, что подобные сходства отличают выборку учителей от представителей других профессиональных групп. Выделим также, что все учителя важную роль в их профессиональном становлении отводят своим матерям (средние — от 4,69 до 5,65 баллов), также и отцам (средние — от 3,22 до 3,99 баллов).

Вместе с тем, значительно выраженные различия между учителями трех выборок отмечены в их оценках динамики своего профессионального становления в интервале 20 — 65 лет (в отношении 40 — 80% возрастных «срезов» различия были статистически значимыми). Наиболее скромный «стартовый» уровень своего профессионализма отмечали учителя гимназии, но при этом — его стабильную динамику роста и последующего снижения на протяжении карьеры, выделим также — и меньшего понижения в ее завершающей стадии карьеры (профессионализм оценивался, в среднем, в 1,59 балла в 20 лет, в 7,35 балла в 55 лет и 5,81 балла в 65 лет). Самый высокий уровень в выборках в начале карьеры, но при этом и быстрое понижение профессионализма фиксировали учителя регионов (2,79 балла в 20 лет, 7,15 в 50 лет и 5,11 в 65 лет). Работники школ Москвы имели «промежуточные цифры» (1,89 балла в 20 лет, 7,45 в 50 лет и 5,61 в 65 лет).

Различалась и динамика эволюции физических и психологических систем у учителей трех выборок. Наиболее устойчивую, даже оптимальную динамику эволюции физических систем (здоровье, работоспособность и т.п.), психологических систем (широты и цельности интересов, общительности, интеллектуальной саморегуляции и др.), удовлетворительную сохранность психики (непроизвольной и произвольной памяти, обучаемости), удовлетворительную сохранность важных составляющих профессионализма (интуиции, компетентности) оценивали и прогнозировали учителя московских школ. Наименее оптимальную эволюцию разных систем рефлексировали учителя региональных школ — они фиксировали сравнительно раннее угасание разных систем — уже в возрасте 45 — 50 лет. Учителя гимназии характеризовались промежуточными значениями. Но выделенные различия не достигали уровня статистической значимости.

Заключение. Выявленные факты некоторых различий у представителей трех выборок учителей, дают основание для размышлений и продолжения дальнейших исследований. С учетом ограниченных по величине выборок различия между тремя обследуемыми группами учителей чаще были не значимыми. Скорее, можно говорить о выявленных тенденциях в различиях у проживающих в разных регионах субъектов — о динамике своего профессионализма и пр. Подобные различия мы объясняем социальными стереотипами восприятия: можно принять, что ряду критериев стереотипы «выше» и «строже» в столице, а не в регионах; что стереотипы «выше» и «строже» в специализированных учебных заведениях (в гимназии), а не в «обычных» средних школах. Выявлена и общая закономерность восприятия динамики изменения профессионализма субъектов на протяжении их карьеры: как правило, более «низкий старт» и сравнительно медленный рост профессионализма в представлениях субъектов сочетается с более высоким уровнем в «пиковых» стадиях, «низкий старт» и сравнительно медленный рост профессионализма сочетается с

устойчивостью его динамики на протяжении карьеры, с оптимальной динамикой его понижения в заключительной фазе карьеры. Подтверждена и важная роль условий семейной микросреды для учителей-женщин. Все рабочие гипотезы получили подтверждение.

Еще раз подчеркнем – установленные нами различия между разными группами учителей были все же сравнительно незначительными – сравнивая подобные различия для разных выборок представителей других профессий (в этих случаях обычно констатируются значимые различия между профессионалами, обусловленные специальностью, корпоративной культурой организаций и пр.). Вероятно, существенными особенностями работы учителей являются своеобразные инварианты системы «учитель – ученики – среда» (индивидуальные вариации учеников младшей, средней и старшей школы сильно сглаживаются и «нормируются» особенностями их возрастного развития; педагогические коллективы часто характеризуются сходством работников по полу, возрасту, базовому образованию; видимо, сходно ведут себя и родители детей в конфликтных ситуациях, что также входит в факторы социальной среды, в которой протекает деятельность учителя). Второе объяснение – по каким-то причинам роль разных условий социальной среды в профессиональном становлении учителей на протяжении их карьеры не велика. Вероятно, с одной стороны «инварианты», с другой – низкая мера актуализации разных условий среды в качестве ресурсов и выступают причинами высокой степени и частоты профессиональных деструкций, профессионального выгорания, фиксируемых у учителей в независимых исследованиях [1; 2; 7; 8; 9 и др.].

Библиографический список

1. Винокуров Л.В., Журавлева Н.И., Толочек В.А. Условия социальной среды как ресурсы профессиональной успешности субъектов // Вестник МГУ. Психология. 2015. № 4. С. 39-54.
2. Денисова В.Г., Журавлева Н.И., Толочек В.А. Квази-измерения в решении научных и прикладных задач комплексного человекознания: надежность и валидность // Проблемы социальной психологии личности: Межвуз. сб. научн. тр. Вып. 11. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2013. С. 32-45.
3. Журавлева Н.И. Роль представлений о внесубъектных и интрасубъектных ресурсах в становлении профессионала : автореф. дисс. канд. психол. наук. М., 2014. 24 с.
4. Журавлева Н.И., Толочек В.А. Динамика актуализации ресурсов субъекта на протяжении профессиональной карьеры // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 1. С. 91-107.
5. Тимашкова Н.А., Толочек В.А., Денисова В.Г. Профессиональное становление субъектов педагогической деятельности: позитивные и негативные изменения // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. № 1. 2014. С. 16-32.
6. Толочек В.А. Стили деятельности: ресурсный подход. М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2015. 366 с.
7. Водопьянова Н.Е. Ресурсное обеспечение противодействия профессиональному выгоранию субъектов труда (на примере специалистов «субъект-субъектных» профессий): автореф. дисс. ... докт. психол. наук. СПб., 2014. 48 с.
8. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития учителя. СПб.: Нестор-История, 2014. 386 с.
9. Поваренков Ю.П. Психология профессионального становления личности. Саратов: Изд-во СГПУ, 2013. 238 с.
10. Шамионов Р.М. О некоторых преобразованиях структуры субъективного благополучия личности в разных условиях профессиональной социализации // Мир психологии. 2010. № 1. С.237-249.

ПРОСТРАНСТВО И ВРЕМЯ ПРОЯВЛЕНИЯ ФЕНОМЕНА «АКМЕ»

Толочек Владимир Алексеевич,

доктор психологических наук,
профессор, ведущий научный сотрудник,
Институт психологии РАН,
Москва, Россия,
tolochekva@mail.ru

Цель статьи – постановка вопросов поиска и выделения пространственных и темпоральных параметров проявления феномена «акме». Рассматриваются ключевые аспекты акме, такие как: 1. Интеграция «внутренних условий» человека и условий окружения (интеграция интрасубъектных, интересубъектных и внесубъектных ресурсов). 2. Временные детерминанты состояния «акме». 3. Динамичность формируемых у человека психических структур, их ориентированность на характер и задачи деятельности, на динамику ситуации деятельности. 4. Членство в разных социальных группах и социальные роли человека. 5. Дифференцированность социальной активности человека и его социальная успешность. 6. Неповторяемость синергии активности, деятельности, личностных особенностей людей. 7. Действительность малых форм проявления, или стадий «микроакме», и «мезоакме», а не больших — стадий «макроакме».

Ключевые слова: акме, пространство, время, субъект, взаимодействия.

THE SPACE AND TIME OF MANIFESTATION OF THE PHENOMENON OF "ACME"

Tolochek V. A.,
Institute of psychology RAS,
Moscow, Russia,
tolochekva@mail.ru

The purpose of the article is to raise the questions of searching for and identifying spatial and temporal parameters of manifestation of the phenomenon "acme". Key aspects of acme are considered, such as: 1. Integration of "inner conditions" of a person and environmental conditions (integration of intrasubject, intersubject and extra-subject resources). 2. Temporary determinants of the "acme" state. 3. The dynamism of the mental structures formed in a person, their orientation to the nature and tasks of activity, the dynamics of the situation of activity. 4. Membership in different social groups and social roles of a person. 5. Differentiation of social activity of a person and his social success. 6. Unrepeatable synergy of activity, activity, personal characteristics of people. 7. The validity of small forms of manifestation, or stages of "microaccumulation", and "mesoacm", and not large — stages "macroeco".

Keywords: acme, space, time, subject, interactions.

Среди вопросов, требующих решения, выделим такие, как неопределенность проявлений акме во времени, в социальном пространстве, в мере интеграции интрасубъектных ресурсов (т.е., условий внутриличностного, интрасубъектного пространства). В описании феномена «акме» преобладает обращение к отдельным фрагментам социальной реальности при постулировании следования системному подходу. Цель данной статьи — обсуждение вопросов поиска и выделения пространственных и темпоральных параметров проявления феномена «акме».

1. Интеграция «внутренних условий» человека и условий окружения. На основании анализа научной и художественной литературы [1; 2; 3; 4; 5; 6; и др.] можно заключить, что едва ли могут быть единые и общие для всех варианты интеграции «внутренних условий» человека и условий среды (окружения).

1.1. Интеграция интрасубъектных ресурсов. Признавая положения о возрастной эволюции разных функций и систем человека, выделим важными факты, отражающие закономерности такой интеграции. Так, на примере спорта высших достижений установлено,

что имеет место разный уровень мобилизации и различие структур актуализированных психических свойств спортсменов в разных по порядку выступлениях (встречах, боях, поединках) – от первых до финальных; различие структур актуализированных психических свойств перед встречей с разными по силе соперниками; в разных тактических ситуациях [7; 8]. Следовательно, нет должных оснований говорить о возможности становления неких универсальных комбинациях свойств человека, о бесконечных по времени фазах оптимальной, тем более, предельной или высшей мобилизации систем разной природы, о существовании каких-то констант психического, о тождестве подобных универсальных структур психического у разных людей.

1.2. Интеграция интересубъектных ресурсов. В независимых исследованиях систематически подтверждается чаще более эффективное социальное функционирование человека, если он включен с соответствующими социальными группами, если выражена его дифференциально-ролевая включенность в деятельность группы. Среди оптимальных вариантов распределения ролей субъектов совместной деятельности выделяются группы (диады, триады), в которых такое распределение уникально индивидуально согласованно, а профессиональное исполнение деятельности качественно выше.

1.3. Интеграция внесубъектных ресурсов. В независимых источниках авторы различают три группы, три уровня условий социальной среды как потенциальных детерминант социализации человека, следовательно – поведения, деятельности и личностного развития человека, – макро-, мезо— и микрофакторы. Полагается, что макрофакторы как общие одинаковы для всех людей, а мезофакторы имеют лишь некоторые специфические особенности; их часто рассматриваются как нейтральные, как равно благоприятные для всех (что далеко не очевидно).

2. Вопросы темпоральных детерминант состояния «акме», сопряженного развития человека и пространства (среды, окружения. Если в понимании акме как процесса можно приводить тысячи примеров, акме как психического/ психологического состояния – десятки, то понимание акме как свойства, в лучшем случае, можно аргументировать единичными примерами.

2.1. Темпоральные параметры интеграции интересубъектных ресурсов. Как правило, не выделяются временные границы состояния «акме» [9]; из контекста работ следует, что после достижения этого состояния человеком, оно остается его отличительным свойством надолго или навсегда. Но более реалистичными представляются факты короткой, краткосрочной интеграции человеком разных ресурсов – вне-, интер— и интрасубъектных. Более реальны факты проявления микроакме («маленьких радостей жизни», «маленьких подвигов» и т.п.), проявления мезоакме (хорошо проживаемого периода).

2.2. Неповторяемость структур психических состояний. Динамичные структуры, определяющие психические состояния, в последующем социальном функционировании человека, как правило, не повторяется. Часто состояния, связанные с теми или иными высшими проявлениями важных качеств человека происходят единожды за всю жизнь. Так, например, связи-диады «тренер — спортсмен» всегда функционируют в ограниченном времени и пространстве. Тесная интеграция двух индивидуальностей и продуктивная синергия их деятельности в последующем уже не повторимы.

2.3. Детерминанты структур психических состояний. Есть баланс «черновой работы» и состояния вдохновения — исписанных черновиков и «божественных строк» у поэта, писателя, музыканта, ученого. Всегда есть путь опытов и проб, ошибок и находок, потерь и обретений. Переходам к новому, «высшему» состоянию предшествуют продолжительные периоды использования типовых способов решения, остановки и отказы от дальнейших поисков. В этих пробах формируются и проявляются разные психические структуры, одна из которых и станет той «единственной», позволяющей успешно разрешить проблему.

2.4. Амбивалентность социального опыта человека. В описаниях «акме» чаще замалчивается роль негативного опыта (аморальных, асоциальных поступков) человека, не рассматривается и недооценивается диалектика самооценок и самоотношения человека, по-

буждающая его к личностному росту, к самореализации в труде, в профессии. Если развитие личности подразумевается как продвижение выше требований той или социальной нормы, то оно часто не безупречно во многих отношениях. В самом развитии личности потенциально заложены глубинные противоречия, неизбежно приводящие человека к открытому конфликту с окружающими, к становлению неадекватных форм поведения. Негативный опыт личности едва ли может быть признан как магистральный путь ее развития, но и ошибочно замалчивать о нем и о его роли.

3. Возможные альтернативы в изучении феномена. Ориентация дисциплины на изучение развития человека в возрасте зрелости должна была бы представить множество аспектов этих процессов (и не только как давно установленных неравномерности и гетерохронности, асимметрии развития и появления деструкций).

3.1. Феномен «акме»: «ресурсный подход» как новая парадигма. Одним из возможных путей развития акмеологии можно назвать обращение к широко изучаемому в последние десятилетия феномену «ресурсы», в разных интерпретациях которого можно находить важные параллели. В том числе, предложенное нами понимание ресурсов как эффектов становления новых психических структур [8] очень близко к содержательным описаниям феномена «акме». В последние три десятилетия в научной литературе представлены разное понимание ресурсов (см. обзоры [2; 8]); один из вариантов предлагается в наших работах.

3.2. Феномен «акме»: дифференциальный подход. Вторым конструктивным путем решения может стать обращение к дифференциальным исследованиям феномена «акме», предполагающее: 1) Строгое определение предмета, задач, методов и границ проявлений феномена. 2) Выделение нескольких возрастных периодов в зрелом возрасте человека, разных условий и механизмов интеграции его с социумом. 3) Изучение феноменологии включенности человека в социальные группы, ролевую дифференциацию, сочетаемую с повышением социальной успешности людей. 4) Изучение времени достижения состояния акме и его разные качества и проявления. 5) Сопряженное изучение механизмов развития в противоположных процессах – восходящих и нисходящих, как эволюции, так и инволюции становления психологических систем. 6) Сопряженное изучение факторов, способствующих/препятствующих развитию человека. 7) Сопряженное изучение условий среды, способствующих/препятствующих социальной успешности человека.

Заключение. Каковы предельные цели акмеологии как возможной дисциплины? И что может объединять акмеологов в их поисках? Можно предположить, что изучение феномена «акме» должно проводиться как изучение его проявлений в разном социальном пространстве и времени, как реальных социально-исторических, социально-экономических, социально-психологических условий, как дифференцированного влияния разных условий с учетом индивидуальности человека. При таком видении перспектив акмеологии, можно выстроить и преемственность поставленных вопросов и задач: вопросы – возможные ответы (гипотезы) – программы научных исследований.

Библиографический список

1. Бочарова Е.Е. Самоопределение личности как субъекта профессиональной социализации // Проблемы социальной психологии личности: межвузов. сб. науч. тр. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2012. Вып. 10. С. 121-128.
2. Волкова Е.В. Технологии развития ментальных ресурсов. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 256 с.
3. Капцов А.В. Личностное и интеллектуальное развитие студентов в условиях учебной группы современного вуза. Самара: Изд-во «Самарский научный центр», 2011. 214 с.
4. Кибальченко И.А. Психологические основы организации учебно-познавательного опыта учащихся. М.: Кредо, 2010. 414 с.

5. Колесникова Е.И. Личностные и ценностные аспекты саморегуляции субъектов образовательного процесса в вузе // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». 2012. № 1 (11). С. 9-26.
6. Шамионов Р.М. О некоторых преобразованиях структуры субъективного благополучия личности в разных условиях профессиональной социализации // Мир психологии. 2010. № 1. С. 237. 249.
7. Родионов А.В. Влияние психологических факторов на спортивный результат. М.: Физкультура и спорт, 1983. 112 с.
8. Толочек В.А. Стили деятельности: ресурсный подход. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. 366 с.
9. Толочек В.А. Социализация в квадрате: локализация феномена «акме» и его вероятные детерминанты // Мир психологии. 2005. № 4. С. 50-64.

УДК 316.6+159.923

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО РЕГИОНА

Усова Наталия Владимировна,

кандидат психологических наук,

старший преподаватель кафедры технологического образования,

Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,

Саратов, Россия,

usova_natalia@mail.ru

*Публикация подготовлена в рамках поддержанного
РГНФ научного проекта №15-06-10624*

В статье показано, что своеобразная установка на динамику социокультурной среды (миграция) и эффективное взаимодействие в ней, а также уверенность мигранта в том, что в определенный момент изменений в среде он сможет установить оптимальное равновесие между ее требованиями и своими возможностями формируется при высоком уровне духовного развития, благоприятных жилищно-бытовых условиях и благоприятных условиях профессиональной деятельности. Так, условия духовного развития воздействуют на духовно-нравственное становление личности, способствуют раскрытию и осознанию содержания духовных и нравственных понятий, осознанию и познанию себя, своих возможностей, особенностей, талантов, осознанию своих интересов, духовно-нравственных качеств, мотивов с одной стороны и гуманное, толерантное, ценностное отношение к «духовному Я» других. Условия профессиональной деятельности способствуют эмоциональному благополучию, удовлетворенности жизнью и собой, что с одной стороны задает личностную устойчивость к изменчивым условиям бытия, а с другой, на поведенческом уровне, формирует внутреннюю установку на возможность приспособления к новым условиям, тем самым, обеспечивая социокультурную адаптационную готовность. Жилищно-бытовые условия способствуют удовлетворению социально-бытовых потребностей, обеспечивают здоровый микроклимат и создают условия благоприятные для отдыха, сна, домашнего труда, восстановления сил, полноценной психоэмоциональной разрядки после трудового дня.

Ключевые слова: адаптационная готовность, адаптация, личность, субъективное благополучие, духовно-нравственное развитие, профессиональная деятельность, жилищно-бытовые условия.

CONDITIONS FOR FORMING SOCIO-CULTURAL ADAPTATION READINESS UNDER CONDITIONS OF THE POLY-CULTURAL REGION

Usova N. V.
Saratov State University
Saratov, Russia
usova_natalia@mail.ru

The article shows that the peculiar attitude towards the dynamics of the sociocultural environment (migration) and effective interaction in it, as well as the migrant's confidence that at a certain moment of changes in the environment he will be able to establish the optimal balance between her requirements and her opportunities is formed with a high level of spiritual development, favorable housing and living conditions and favorable working conditions. Thus, the conditions of spiritual development affect the spiritual and moral formation of the personality, promote the disclosure and awareness of the content of spiritual and moral concepts, the recognition and knowledge of oneself, one's abilities, characteristics, talents, awareness of one's interests, spiritual and moral qualities, motives on the one hand and humane, tolerant, value attitude to the «spiritual self» of others. The conditions of professional activity contribute to emotional well-being, satisfaction with life and self, which on the one hand sets personal resistance to the changing conditions of being, and on the other, at the behavioral level, forms an internal attitude to the possibility of adaptation to new conditions, thereby providing a sociocultural adaptive readiness. Housing and living conditions contribute to the satisfaction of social and domestic needs, ensure a healthy microclimate and create conditions favorable for rest, sleep, domestic work, restoration of strength, full psychoemotional relaxation after a day's work.

Keywords: adaptive readiness, adaptation, personality, subjective well-being, spiritual and moral development, professional activity, housing and living conditions.

Социокультурная адаптация личности, как процесс обусловленный сложным соотношением социальной среды, индивидуально-психологическими и этнокультурными особенностями, одна из основных проблем с которой сталкиваются мигранты на новом месте жительства. В процессе социокультурной адаптации личность испытывает большую адаптационную нагрузку, которая, помимо прочего, диктует необходимость установить множество новых социальных связей, выработать оценку новых объектов, процессов и явлений, а также выработать отношение к новым реалиям жизни и скорректировать жизненные привычки [1, с. 163].

В данной работе, опираясь на работы Л. Л. Шпака, под социокультурной адаптацией мы понимаем форму взаимоприспособления этнических групп к иной социокультурной среде в процессе которого происходит обмен возможностями и результатами деятельности, а также духовными практиками [2].

Одно из ведущих мест в процессе адаптации личности к новым социокультурным условиям занимает адаптационная готовность, которая понимается нами как готовность эффективно взаимодействовать с разнообразными и достаточно изменчивыми средами (социальными, профессиональными, и т.п.). М. В. Григорьева в своих трудах представляет адаптационную готовность как совокупность психофизиологических, эмоциональных, психологических и социально-психологических уровней психической активности [3]. При этом, обеспечивающим оптимальный уровень адаптационной готовности личности к ситуациям социальных изменений и отвечающим за согласованность разных систем реализации значимых для субъекта целей является переживание субъективного благополучия [4].

В статье представлены результаты исследования условий оптимальной социокультурной адаптационной готовности личности. В процессе сбора эмпирического материала были использованы следующие методики: «Шкала субъективного благополучия», «Диагностика уровня социальной фрустрированности», тест Л. В. Янковского «Адаптация личности к новой социокультурной среде».

Рассмотрим, как взаимосвязаны между собой социокультурная адаптация и субъективное благополучие (табл. 1) и на основе обнаруженных взаимосвязей выделим условия оптимальной социокультурной адаптации личности в условиях миграции.

Таблица 1.

Показатели	Адаптивность
Жилищные условия	0,72**
Бытовые условия в районе	0,03
Условия труда	0,42*
Деньги, доход	0,35
Возможность получения информации	-0,1
Досуг, спорт, развлечения	0,18
Возможность общения с искусством	0,50*
Работа	0,52*
Дети: их здоровье и благополучие	0,03
Питание	-0,2
Общение с друзьями	-0
Положение в обществе	0,12
Возможность выразить себя	0,14
Образование	-0,2
Взаимоотношения с коллегами	-0,58*
Взаимоотношения с администрацией	-0,57*
Содержание работы в целом.	-0,68**
Условия проф. деятельности	-0,3
Отношения с ребенком (детьми)	-0,2
Творческая самореализация	0,54*
Настроение	-0,2

На основе проведенного исследования и на основе данных представленных в таблице можно выделить три группы условий эффективной социокультурной адаптационной готовности: — условия духовного роста; — условия связанные с профессиональной деятельностью; — жилищно-бытовые условия.

Разберем каждую группу условий более подробно.

Под условием духовного роста мы понимаем создание таких условий для мигранта в которых максимальным образом будет реализовываться процесс построения смысло-жизненной концепции личности приводящий к формированию духовного Я. Вслед за М. И. Баишевой мы склонны трактовать «духовное Я», как отношение личности и ее соизмерение с ценностями, на основе которого происходит выбор поступка в соответствии с добром, истиной и красотой [5].

Сегодня в духовно-нравственном развитии личности наблюдается целый цикл катаклизмов, которые имеют под собой достаточно четкие причины. Нестабильность и динамичность современного мира, утрата самооценности и субъектности личности, утрата основных целей, задач, технологий и методов формирования духовности, вот неполный список проблем духовного становления современного человека. Особенно остро в обозначенной нами проблеме встает вопрос «духовного я» личности проживающей в чужой этнокультурной среде или на территории поликультурного региона. Все чаще мы сталкиваемся с декларированием достоинства, универсальности, самооценности одного народа в ущерб достоинству других народностей и наций. Такой подход порождает либо этноцентрический эгоизм, либо другое крайнее проявление в виде национальной униженности. Каждый человек должен быть в диалоге со своей и чужой культурой, быть центром пересечения разнообразных культур, способного найти общее «свое» и «другое», а не «чужое» в другом. Данное утверждение подтверждается и высказыванием Р. М. Шамионова о том, что одним из важнейших условий формирования адаптационной готовности личности к социальным взаимоотношениям в новых условиях проживания является формирование представлений о среде адаптации, ее культурно-ценностной системе [6].

Формирование духовности, «духовного Я» либо формирование человеческого в человеке тесно взаимосвязано с толерантностью, а, именно, с уважением, со способностью к принятию и пониманию богатого многообразия культур современного мира, с формами самовыражения и способами проявлений собственной индивидуальности. Нетерпимость, с которой мы часто встречаемся в поликультурной среде начинается с невежества и пренебрежительного отношения к другим. В дальнейшем, такое отношение, приводит к формированию безнравственной позиции личности на основе проявления низких морально-этических норм. Личность становится замкнутой, инертной, неспособной к сотрудничеству с представителями иных культур, взглядов, убеждений. Чтобы сформировать толерантное, духовно-нравственное отношение к себе, к другим и к миру в целом, необходимо создать условия благоприятные для формирования внутренней культуры личности.

Говоря о формировании «духовного Я» можно обозначить фундаментальные позиции данного процесса:

А. Интеграция в личности общечеловеческого и национального. Принципиальном здесь является не ассимиляция или аккомодация личности, а интеграция как осознание и принятие собственного этнокультурного достоинства и достоинства других, творческий подход и открытость миру.

Б. Развитие субъектности. Наличие смыслообразующей активности способствующей активному конструированию собственной жизни и саморазвитию.

В. Формирование культуросообразности поведения и деятельности. Понимание сущности этнокультурных ценностей и созидание жизни на их основе.

Г. Эмоционально-нравственное переживание ценностей своего и чужого народа.

Несмотря на национальную специфику и понимание особенностей конкретного народа, адаптационная готовность личности, а, следовательно, и дальнейшая адаптация будет более успешной у лиц ориентированных на рефлексию ценностей, способных развивать сущностные основы бытия и готовых обеспечивать открытость себе, другим и миру в целом. Универсальной компетенцией в данном случае будет выступать духовно-гуманистическое начало личности, которое подразумевает помимо прочего и способность обнаружить и соизмерить долю собственной причастности и ответственности за события происходящие в семье, в народе, в мире, в «духовном Я», идентификацию себя с созидательной личностью, наличие устойчивых эмоционально-ценностных проявлений, творческо-познавательной активности, гуманный стиль поведения. Раскрытию и развитию сущностных свойств личности в первую очередь может способствовать специально организованная система образования в рамках которой можно проводить философские беседы, диалогическое общение, устраивать интеллектуальные игры с элементами проблемно-игровых ситуаций, тренинговые и арт-терапевтические занятия направленные на перевоплощение, эмоционально-нравственное сопереживание разнообразным носителям культуры, визуализацию, одухотворение и интерпретацию ценностей. В завершении хочется подчеркнуть, что система образования Российской Федерации, включая среднее, профессиональное, высшее, а также всевозможные центры дополнительной профессиональной подготовки и переподготовки должны нести ответственность за формирование и развитие «духовного Я». Как социальный институт государства, система образования должна совершенствоваться в плане разработки инновационных технологий направленных на смыслообразование личности в условиях поликультурного региона.

Вышесказанное позволяет нам еще раз подчеркнуть, что для формирования оптимальной социокультурной адаптационной готовности личности должны быть созданы условия духовного развития, которые благоприятно воздействуют на духовно-нравственное становление личности, способствуют раскрытию и осознанию содержания духовных и нравственных понятий, осознанию и познанию себя, своих возможностей, особенностей, талантов, осознанию своих интересов, духовно-нравственных качеств, мотивов с одной стороны и гуманное, толерантное, ценностное отношение к «духовному Я» других.

В работах В. В. Гриценко [7] показано, что в условиях миграции происходит снижение общего уровня удовлетворенности жизнью в таких сферах как материальное положение, жилищно-бытовые условия, в сфере профессиональной деятельности и профессиональной реализации. В ходе нашего исследования были выявлены две внешние составляющие условий формирования оптимальной адаптационной готовности.

Влияние условий-профессиональной деятельности на адаптационную способность мигрантов не вызывает сомнений. Очевидно, адаптационная готовность личности, будет обусловлена не только восприятием мигрантами образа жизни коренных жителей, но и, что с нашей точки зрения играет наибольшее значение, способность выполнять социальные роли, к которым они были подготовлены. В частности, с одной стороны, это касается ролей связанных с профессиональной подготовкой мигрантов, их личностными качествами и общественной позицией, а с другой стороны востребованностью на принимающей территории «исполнителей таких ролей». Ни для кого не секрет, тот факт, что прибывший на новую территорию проживания мигрант, вряд ли может рассчитывать на престижные рабочие/квалифицированные специальности. К сожалению, большая часть мигрантов являются нелегалами и выполняют свои профессиональные обязанности без оформления, в неблагоприятных, а подчас и нечеловеческих условиях. Важной составной частью процесса социально-психологической адаптации является производственная адаптация, что проявляется в приспособлении к условиям конкретной профессиональной деятельности. Обозначенные нами условия профессиональной деятельности, которые можно отнести к внешним условиям, не зависящим от личности мигранта и его профессиональных, социально-психологических и этнических особенностей не способствуют дальнейшей социально-психологической адаптации. Данная часть исследования позволила нам выделить внешнее условие адаптационной готовности к социокультурной адаптации – условие профессиональной деятельности. Отсутствие данного условия приводит к повышенной утомляемости, внутреннему напряжению и негативному отношению к жизни осложняя тем самым дальнейшую социально-психологическую адаптацию. В свою очередь хорошо организованные условия профессиональной деятельности способствуют эмоциональному благополучию, удовлетворенности жизнью и собой, что, с одной стороны, задает личностную устойчивость к изменчивым условиям бытия, а с другой, на поведенческом уровне, формирует внутреннюю установку на возможность приспособления к новым условиям, тем самым обеспечивая социокультурную адаптационную готовность.

Жилищно-бытовые условия, как показывают результаты нашего исследования тоже оказывают существенное влияние на адаптационную готовность личности. Очевидно наблюдается сходство механизмов взаимосвязи адаптационной готовности и благоприятных условий для жизни и работы, в силу того, что благоприятные условия являются важнейшим фактором воздействия на здоровье человека.

В ходе проведенного исследования нами выявлены три условия оптимальной социокультурной адаптационной готовности:

1. Условия духовного развития (внутренняя составляющая), которые воздействуют на духовно-нравственное становление личности, способствуют раскрытию и осознанию содержания духовных и нравственных понятий, осознанию и познанию себя, своих возможностей, особенностей, талантов, осознанию своих интересов, духовно-нравственных качеств, мотивов с одной стороны и гуманное, толерантное, ценностное отношение к «духовному Я» других.

2. Условия профессиональной деятельности (внешняя составляющая 1) способствуют эмоциональному благополучию, удовлетворенности жизнью и собой, что, с одной стороны, задает личностную устойчивость к изменчивым условиям бытия, а с другой, на поведенческом уровне, формирует внутреннюю установку на возможность приспособления к новым условиям, тем самым обеспечивая социокультурную адаптационную готовность.

3. Жилищно-бытовые условия (внешняя составляющая 2) способствующие удовлетворению социально-бытовых потребностей людей, способных обеспечить здоровый микроклимат и создающие условия, благоприятные для отдыха, сна, домашнего труда, восстановлению сил, полноценной психоэмоциональной разрядки после трудового дня.

Таким образом, своеобразная установка на динамику социокультурной среды (миграция) и эффективное взаимодействие в ней, а также уверенность мигранта в том, что в определенный момент изменений в среде он сможет установить оптимальное равновесие между ее требованиями и своими возможностями формируется при высоком уровне духовного развития, благоприятных жилищно-бытовых условиях и условиях профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Бондырева С. К. Миграция (сущность и явление): миграция и смысл жизни. М.: Москов. психолого-соц. институт. Воронеж: НПО «МОДЭ», 2014. 296 с.
2. Шпак Л. Л. Социальная дезадаптация: признаки, механизмы, уровни // Социологические исследования. 2011. № 3. С. 50-55.
3. Григорьева М.В. Роль адаптационных способностей учащихся в процессе взаимодействия с образовательной средой // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 1. № 3. С. 11-15.
4. Бочарова Е.Е. Адаптационная готовность личности к ситуациям социальных изменений // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4. № 1. С. 45-51.
5. Баишева М.И. Смыслообразующий подход к развитию личности в духовно-нравственной сфере // Философия образования. 2012. Т. 41. № 2. С. 164-170.
6. Шамионов Р.М. Адаптационная готовность личности — субъекта социального взаимодействия // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2015. Т. 15. № 4. С. 106-112.
7. Смотров Т.Н., Гриценко В.В. Удовлетворенность различными сторонами жизнедеятельности как показатель успешности социально-психологической адаптации соотечественников в России // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6. № 1. С. 53-59.

УДК: 316.6: 159.923

ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ НАДЕЖДЫ

Фадеева Татьяна Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент,

Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского,

Саратов, Россия,

fadej_tu@rambler.ru

Целью исследования является изучение факторов, предопределяющих высокий уровень диспозиционной надежды. Методы исследования – психодиагностические и статистической обработки данных (корреляционный и регрессионный анализ). По результатам исследования, предикторами надежды выступают самоэффективность личности, толерантности к неопределенности, счастье и оптимизм.

Ключевые слова: надежда; личностные характеристики; предикторы надежды.

PERSONAL FACTORS OF HOPE

Fadeeva T. Yu.,
Saratov State University,
Saratov, Russia,
fadej_tu@rambler.ru

The purpose of the study is to study the factors that predetermine the high level of dispositional hope. Methods of investigation — psychodiagnostic and statistical data processing (correlation and regression analysis). According to the results of the research, the predictors of hope are self-efficacy of the person, tolerance to uncertainty, happiness and optimism.

Keywords: hope; personal characteristics; predictors of hope.

В зарубежной психологии наблюдается повышенный интерес к проблеме изучения феномена надежды. Однако работ по изучению ее детерминант ограниченное количество.

В концепции М. Селигман надежда рассматривается в единстве с оптимизмом. Автор выделяет два фактора, определяющих возникновение надежды: кажущееся постоянство (какой срок индивид бездействует, выжидает) и степень универсальности приятных и неприятных жизненных явлений (насколько широко распространяется пессимизм на все области жизни человека). С его точки зрения, умение находить постоянные и универсальные объяснения для радостных событий, а временные и частные – для неприятных, способствует укреплению надежды [1].

Действительно надежда и пессимизм как атрибутивный стиль фокусируются на таких категориях как достижение цели и ожидание. Однако Р. Снайдер отмечает, что эти дефиниции самостоятельные, хотя и взаимосвязанные. Разницу он видит в эмоциональной составляющей этих характеристик [2]. В теории оптимизма М. Селигмана с позитивными и негативными эмоциями связан процесс ожидания, например, оптимисты дистанцируются от негативных результатов [1], тогда как в теории надежды основное внимание уделяется достижению желаемых будущих положительных результатов, а достижение цели является причиной возникновения позитивных или негативных эмоций [2].

М. Кляйн высказывала важную мысль о том, что безопасность во внутреннем мире индивида является залогом возможности надежды [3]. Эмпирически доказано, что надежда коррелирует с самооценкой, причем высказывается теоретическое предположение о том, что мысли по поводу достижения цели (то есть надежда) влияет на самооценку, а не наоборот [2].

Шкала надежды имеет значимую положительную корреляцию с позитивной составляющей PANASr (208) = 0,55, $p \leq 0,001$, то есть позитивными состояниями субъекта, и отрицательную корреляцию с отрицательными составляющими PANASr (208) = -0,18, $p \leq 0,01$, то есть с отрицательными состояниями [4].

В отечественной психологии результаты изучения детерминант надежды также весьма скромные. К. Муздыбаевым были изучены личностные поведенческие корреляты диспозиционной надежды у россиян. Исследователь выявил корреляционную взаимосвязь между надеждой и локусом контроля ($r = 0,32$, $p \leq 0,001$). По его данным, индивиды с высоким уровнем надежды, в отличие от индивидов с низким уровнем, чаще ожидали благоприятных перемен, большинство из них отмечали, что они полностью зависели от их собственных усилий. Следует отметить, что среди экстерналов половина считала, что ожидаемое событие зависело от внешних факторов, тогда как среди интерналов в два раза чаще встречались те, кто полагал, что ожидаемая позитивная перемена частично или полностью зависела от их собственных усилий [5].

Шкала надежды тесно связана со шкалой самоуважения ($r = 0,47$, $p \leq 0,001$), однако отмечается, что надежда также имеет значимую взаимосвязь со шкалой эгоизма, измеряющей склонность личности добиваться своих целей, игнорируя интересы других людей [5].

Результаты исследования взаимосвязи надежды с компонентами социально-психологической адаптации согласуются с данными К. Муздыбаева. Субъект с высоким уровнем надежды в большей степени склонен считать, что происходящие с ним события являются результатом его деятельности (положительная корреляция со шкалой «интернальность – экстернальность» ($r = 0,325$, $p \leq 0,001$)); однако стремление к цели, поиск способов и путей разрешения трудностей может осуществляться путем за счет утверждения превосходства над другими людьми, их подавлению (положительная корреляция со шкалой «доминирование – ведомость» ($r = 0,191$, $p \leq 0,05$) [6].

Эмпирические исследования также выявили, что надежда положительно коррелирует с верой в справедливый мир ($r = 0,30$, $p \leq 0,001$) [5], жизнестойкостью ($r = 0,61$), позитивным прошлым ($r = 0,27$) и будущим ($r = 0,27$), а отрицательно с негативным прошлым ($r = 0,35$) и фаталистическим настоящим ($r = 0,22$) [7].

И.С. Мансуровой в результате корреляционного анализа были обнаружены взаимосвязи между надеждой и следующими характеристиками личности: обобщенное ожидание достижения цели ($r=0,58$), успех как стремление к достижению ($r=0,37$), личностный контроль времени ($r=0,50$) [8].

Закономерно отмечается, что имеющие высокий балл по шкале надежды, чаще счастливы, довольны своей жизнью, у них более приподнятое настроение и они не чувствуют себя отвергнутыми, забытыми и ненужными обществу [5].

Анализ отечественных и зарубежных исследований показал, что факторами надежды являются оптимизм, позитивные эмоции, вера в справедливый мир, высокая степень личностного и интернального контроля, жизнестойкость, а также самоуважение и эгоизм. Надежду часто рассматривают в контексте временной перспективы. Надежда нацелена в будущее и возникает в состоянии ожидания достижения цели.

Однако отметим, что при ожидании возможно сомнение, которое возникает в двух случаях: либо когда отсутствует достаточная информация, необходимая для прогнозирования совершаемого события, либо когда возникает опасение за успех осуществляемой деятельности. Иными словами, надежда возникает в ситуациях, связанных с ситуацией неопределенности, предвосхищения осуществления желаемого.

Нам представляется интересным и практически значимым изучение личностных факторов, которые связаны с диспозиционной надеждой и, возможно, предопределяют ее в современных условиях.

В данном исследовании под надеждой мы будем понимать готовность индивида к оценке возможного, связанного с ожиданием важного, но трудно доступного блага, и готовностью личности к целенаправленным действиям по его достижению [9].

Гипотеза исследования заключается в предположении, что надежда определяется личностными характеристиками, к числу которых относятся удовлетворенность жизнью, счастье, оптимизм, толерантность к неопределенности и самооффективность.

В качестве психодиагностического инструментария использовались: шкала диспозиционной надежды С.Р. Снайдера, адаптированная К. Муздыбаевым; шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера и шкала субъективного счастья С. Любомирски; «Тест диспозиционного оптимизма (LOT)»; «Шкала общей толерантности к неопределенности Д. МакЛейна», адаптированная Е.Н. Осиным, «Шкала самооффективности Р. Шварцера Е. Маттиаса», адаптированная В.Г. Ромеком.

Для статистической обработки результатов исследования применялись корреляционный и регрессионный анализы в программе SPSS 17.0.

В исследовании приняло участие 225 человек в возрасте от 18 до 60 лет (мужчин – 92 человек, женщин – 133). Средний возраст 30 лет.

Результаты корреляционного анализа показали, что надежда и ее аддитивные шкалы взаимосвязаны со всеми исследуемыми характеристиками личности на уровне значимости ($p \leq 0,01$), а именно с: удовлетворенностью жизнью ($r = 0,318$), толерантностью к неопреде-

ленности ($r = 0,289$), диспозиционным оптимизмом ($r = 0,384$), субъективным счастьем ($r = 0,477$) и самооэффективностью ($r = 0,609$).

Это еще раз подтверждает, что субъекты, имеющие высокий уровень диспозиционной надежды, чаще довольны своей жизнью, счастливы и настроены в основном на позитивные события. Они самооэффективны, то есть уверены в том, что могут осуществить некоторые конкретные действия и убеждены, что могут повлиять на результат происходящего.

Надежда возникает в ситуации неопределенности, и, от того насколько индивидуум способен активно и продуктивно действовать в ней, зависит его готовность с тому или иному поведению в процессе ожидания. Толерантная к неопределенности личность характеризуется отсутствием у нее деструктивной тревоги в незнакомых ситуациях, способностью продуктивно действовать в них, это способствует объективной оценке ожидаемого, помогает находить пути достижения цели, придает личности уверенность и решительность.

Причем интересно, что с аддитивной шкалой надежды «способность находить пути» положительно коррелируют не только толерантность к неопределенности ($r = 0,235$ при $p = 0,01$), предпочтение неопределенности ($r = 0,374$ при $p = 0,01$), но и избегание неопределенности ($r = 0,175$ при $p = 0,01$). Тогда как ни надежда, ни шкала «сила воли» не имеют с последней значимых корреляционных связей. Это объяснимо, так как известность и некая регламентация происходящего способствует вере в себя и движению личности по намеченному пути, но в тоже время снижая ее творческий потенциал, способность продуцировать альтернативные маршруты к цели. Потребность в определенности может провоцировать тревожность в ситуациях неизвестности, например, когда блокируется исходный путь достижения цели, что снижает способность продуцировать идеи и принимать решения.

Так как все исследуемые характеристики имеют значимые корреляционные связи, то далее был осуществлен многофакторный регрессионный анализ, который позволил выделить наиболее значимые предикторы надежды.

Регрессионное уравнение диспозиционной надежды имеет следующий вид: $N = 5,127 + 0,39\text{Самоэф.} + 0,262C + 0,183O + 0,151ТН$, где N – надежда, Самоэф. – самооэффективность, C – субъективное счастье, O – оптимизм, $ТН$ – толерантность к неопределенности.

Полученное уравнение объясняет 47% дисперсии надежды. Наибольший вклад оказывает самооэффективность личности.

Из регрессионной модели видно, что высокий уровень надежды как диспозиции личности можно прогнозировать через высокий уровень личностной самооэффективности, толерантность к неопределенности, счастье и оптимизм.

Можно предположить, что высокий уровень способности к выдвиганию целей и поиску путей для их достижения, несмотря на препятствия, наблюдается у тех респондентов, которые обладают внутренней уверенностью в том, что они могут управлять событиями своей жизни, счастливых, ожидающих от будущего больше хороших событий, чем плохих, выдерживающих неопределенность, непрогнозируемость ситуации, при этом адекватно оценивая обстоятельства достижения намеченных целей.

Вместе с тем необходимо отметить, что такая характеристика личности как удовлетворенность жизнью, несмотря на наличие значимых положительных корреляционных взаимосвязей, не вошла в регрессионную модель надежды. Это может свидетельствовать в пользу того, что эмоциональная оценка субъектом окружающей действительности, которая вселяет уверенность в достижении цели, обладает большей силой влияния на повышение уровня надежды, нежели когнитивная оценка удовлетворенности соответствием действительных жизненных условий желаемым.

Таким образом данное исследование показало, что предикторами надежды выступают самооэффективность личности, толерантности к неопределенности, счастье и оптимизм.

Библиографический список

1. Селигман Мартин Э. П. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / Перев. с англ. М.: Издательство «София», 2006. 368 с.
2. Snyder C. R., Rand K. L., Sigmon D. R. Hope theory: a member of the positive psychology family. // Handbook of positive psychology // Eds. by C. R. Snyder & S. J. Lopez. New York, 2002. P. 257–347.
3. Кляйн М. Печаль и маниакально депрессивные состояния. [Электронный ресурс]. URL: http://www.koob.ru/klein/articles_coll (дата обращения: 10. 02. 2015).
4. Snyder C. R., Harris C., Anderson J. R., Holleran S. A., Irving L. M., Sigmon S. T. et al. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, V. 60, P. 570–585.
5. Муздыбаев К. Измерение надежды // Психологический журнал. 1999. №20(4). С. 26–35.
6. Фадеева Т.Ю. Позитивные личностные характеристики как фактор социально-психологической адаптации студентов // Ресурсы развития образовательной среды непрерывного профессионального педагогического образования: сборник материалов XXIII Международной научно-практической конференции / редкол. А.И. Жук [и др.]. Минск: БГПУ; Москва: МИОО, 2017.
7. Осин Е.Н., Орел Е.А. Возрастная динамика временной перспективы (на материале российских женщин) // Перспективные направления психологической науки: сб. науч. ст. Вып. 2 / под ред. А. К. Болотовой ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. С. 85–103.
8. Мансурова И. С. Особенности выраженности надежды в связи с удовлетворенностью жизнью и оценкой значимых событий: дис. ... канд. психол. наук. Ростов/на Д., 2008. 226 с.
9. Муздыбаев К. Феноменология надежды // Психологический журнал. 1999. №20(3). С. 18–27.

УДК 37.013.42:028

ЧТЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ

Фирсова Татьяна Геннадьевна,

кандидат филологических наук, доцент,
кафедра начального языкового и литературного образования,
Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,
Саратов, Россия,
tan-firsova@yandex.ru

Чтение рассматривается как широкое социокультурное явление, как фактор социализации молодого поколения, индикатор гармонично развитой и социально зрелой личности. Концептуальное осмысление получают понятия «чтение», «социализация», «литературная социализация», «гендерная социализация». Определяются механизмы социализации посредством чтения художественной литературы через специфику художественного восприятия и процесса эмпатии.

Ключевые слова: чтение, художественная литература, социализация, литературная социализация, гендерная социализация, психология восприятия художественной литературы, эмпатия.

READING OF LITERATURE AS A FACTOR OF SOCIALIZATION

Firsova T. G.
Saratov State University, Russia

Reading is considered as a broad sociocultural phenomenon, as a factor of socialization of the young generation, the indicator of a harmoniously developed and socially Mature personality. Get the conceptual understanding of the concept of "reading", "socialization", "literary socialization", "gender socialization." Mechanisms of socialization through the reading of fiction through the specific art perception and the process of empathy.

Keywords: reading, fiction, socialization, literary socialization, gender socialization, psychology of perception literature, empathy.

Термин «социализация» (от латинского слова *socialis* — общественный) трактуется современными исследователями как усвоение человеком определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве члена общества, обладающего определенными правами [5]. Процесс социализации неразрывным образом связан с сохранением, восстановлением и репродукцией духовных традиций, осознанием значимости национальных и общечеловеческих ценностей, культуры как средства формирования личности. Национальный характер отражается в языке, философии, публицистике, искусстве, прежде всего — в художественной литературе. Литература как своеобразное зеркало культуры, в котором отражается не только реальный мир, окружающий человека, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, система ценностей, мораль, мироощущение. Литература рассматривается как социальный институт, в котором выкристаллизована совокупность различных норм и ценностей, играющих ключевую роль в построении картины мира ребенка и развитии его социального опыта.

Художественная литература выступает своеобразной моделью жизни: в ней, по мысли Томаса Карлейля, скрыта чистейшая сущность человеческой души. Если в науке новые идеи и изобретения испытываются в лабораториях, то в литературе — писатель обнаруживает какие-то черты, свойства, особенности психологии человека, создавая психологический портрет определенного человеческого типа, характера, которые впоследствии воспринимаются как общечеловеческие. Многие имена литературных героев давно стали нарицательными: мир наполнился Плюшкиными, Митрофанушками, Коробочками; легко узнаваемы такие социальные явления, как «обломовщина», «хлестаковщина» и т.д.

Согласно точке зрения Л. С. Выготского, литература и ее художественное содержание может рассматриваться как носитель идеальной формы психики, которая присваивается и субъективируется в ходе индивидуального развития, т. е. становится реальной формой психики и сознания индивида-читателя. Через литературу субъект входит в культуру, приобщается к ее наследию, а культура соответственно входит в него [1]. Неслучайно восприятие (чтение или слушание) произведений художественной литературы многие отечественные психологи рассматривают как деятельность, направленную на превращение закодированного автором в тексте социокультурного опыта в содержание личного опыта читателя/слушателя [3]. Вовремя прочитанная книга способна, по мнению П. А. Павленко, изменить жизнь так, как не сможет ее изменить лучший друг или мудрый наставник.

Важно то, что основные авторские идеи и смыслы, выраженные с помощью языка художественных форм, изобразительных приемов и образов, способны гораздо проще и глубже проникать в сознание, нежели прямые дидактические указания и лозунги. В контексте последнего утверждения достаточно вспомнить прекрасное произведение А. П. Чехова «Дома, или как отучить человека курить», в котором рассказывается история семьи Быковских. Когда взрослые пытались уговаривать или ругать героя — сына-Сережу — за его пагубное увлечение папиросами, он только и делал, что «затыкал уши и громко пел», помогла только сказка, рассказанная главой семейства.

Увлекая внутренним смысловым содержанием, художественные произведения служат средством расширения кругозора детей, позволяют путем активных переживаний

познавать и понимать действительность. Как подчеркивает Б. М. Теплов, «они дают возможность войти «внутрь жизни», пережить кусок жизни, отраженной в свете определенного мировоззрения. И самое важное, что в процессе этого переживания создаются определенные отношения и оценки, имеющие несравненно большую силу, чем просто сообщаемые и усваиваемые» [7, с. 101–102].

Социализирующая роль чтения обусловлена полифункциональностью его толкования, широким социокультурным контекстом. Чтение понимается как функциональное умение для образования и жизни в обществе; фактор национального благополучия; стратегический и интеллектуальный ресурс нации; способ освоения жизненно значимой информации; уникальный феномен культуры, выполняющий социоохраняющую и личностнообразующую функции. Чтение пронизывает все сферы и этапы развития личности (младенчество, детство, юность, зрелость, старость), во многом определяет жизненную и социальную успешность. Чтение есть важнейший элемент непрерывного образования и развития человека. Вспоминаются слова Г. Торо о том, что по прочтении некоторых книг многие известные люди открывали новые эры своей общественной или личной жизни.

Более того, высокий уровень культуры чтения является показателем гармонического целостного развития личности, ее социальной зрелости; способствует не только восприятию целостной картины мира, но и служит духовному единению людей вне нации, рас, религий, сословий и т.д., учит толерантности, взаимопониманию и взаимоуважению.

Чтение формирует способность личности к жизненному самоопределению, содействует выработке навыков «социального самовыстраивания», самовоспитания. В последние годы в специальной литературе появился даже термин «литературная социализация», под которой понимается тот факт, что прочитанное и переработанное сознанием человека оставляет след в его душе, влияет на его мышление, речь, поступки и даже внешний облик. Так, по мнению Н. К. Гея, в искусстве перманентно совершается процесс осознания человеком себя и как творца и как личности [2, с. 6]. Л. И. Тимофеев подчеркивает, что «произведение искусства вызывает у нас чувство непосредственного волнения, сочувствия героям или негодования, мы относимся к нему, как к чему-то лично затрагивающему нас, непосредственно к нам относящемуся» [8, с. 55]. Д. Б. Эльконин считает, что подобная способность человека эмоционально отзываться на переживания другого является одним из условий развития социальной децентрации.

Все великие люди были и великими читателями: Шиллер, Гете, Ломоносов, Пушкин, Тургенев, Достоевский, Шаляпин и др. В различных источниках: в художественной литературе, библиографиях, мемуарах, эпистолярной и воспоминаниях известных людей, мы можем встретить свидетельства того, насколько велика роль чтения в духовном и интеллектуальном становлении личности. Приведем лишь некоторые из них: «В общей картине цивилизации место каждого народа определяется количеством книг, которые он прочитывает» (Лабуле де Л.Э.), «Увидеть и познать свой край можно либо своими глазами, либо с помощью книг» (М. В. Ломоносов), «Книга — это волшебница. Книга преобразила мир. В ней память человеческого рода, она — рупор человеческой мысли. Мир без книги — мир дикарей» (Н. А. Морозов), «Книги рождают мечту, вызывают ее к жизни, заставляют размышлять, воспитывают самостоятельность суждений» (С. Г. Струмилин), «Книги лучшие товарищи старости, в то же время лучшие руководители юности» (С. Смайлс), «Ученая литература спасает людей от невежества, а изящная — от грубости и пошлости» (Н. Г. Чернышевский), «Книги — это духовное завещание одного поколения другому, совет умирающего старика юноше, начинающему жить, приказ, передаваемый часовым, отправляющимся на отдых, часовому, заступающему на его место» (А. И. Герцен).

Благодаря личностному освоению художественных текстов осуществляется высокая миссия чтения — человекознание и человекопознание. Художественная литература как искусство содержит в себе универсальный человеческий опыт, она гуманна по своей природе, т.к. в ее основе лежит представление о прекрасном, в основе которого — представление об идеале, красоте. Именно красота художественного слова и художественной

мысли, по мысли Ф. Шиллера, открывает человеку путь к совершенству и гармонии, к согласию чувственных и духовных сил, дает человеку внутреннюю свободу.

Изображая мир, писатель вызывает у читателя эстетическое переживание, благодаря которому происходит формирование целостной картины мира, его духовное освоение. Примеры художественной литературы подтверждают, что эстетическое переживание способно оказать глубокое душевное потрясение, знаменует интенсивное становление духовных импульсов человека, упрочивает единение людей с традиционными началами бытия. Вспомним хотя бы рассказ А. П. Чехова «Красавицы», стихотворение Вл. Ходасевича «Встреча».

Чтение художественной литературы дает читателю возможность практическим образом — через механизмы эмпатии — освоить духовный опыт многих поколений людей, вырабатывает мировоззрение, воспитывает гуманность, развивает эмоциональную сферу личности, воображение, мышление. Она учит ставить себя на место другого человека, переживать, сочувствовать, жалеть, прощать; учит пониманию и любви к другому человеку, т.е. тому, без чего невозможно само понятие социализации.

Только через сопереживание ребенок может познать чужую боль и радость, огорчение и отчаяние и таким путем увеличить свой жизненный, читательский и эмоциональный опыт, пережить разные состояния души, закрепить их не только в памяти ума, но и сердца. Вымышленная жизнь добавляет к настоящей то, чего в ней не было и даже то, чего вообще не может быть. Только художественная литература способна дать человеку пережить в одной жизни множество других, испытать неиспытанное, пережить непережитое; побывать в прошлом или будущем. Справедливо звучит утверждение Д. С. Лихачева: «Литература дает колоссальный, обширнейший и глубочайший опыт жизни. Она делает человека интеллигентным, развивает в нем не только чувство красоты, но и понимание, — понимание жизни, всех ее сложностей, служит проводником в другие эпохи и к другим народам, раскрывает перед вами сердца людей, — одним словом, делает вас мудрым» [4, с. 97]. Читая книги, дети соприкасаются с историей, традициями своего народа, перестают быть «Иванами, не помнящими родства», и начинают ощущать сопричастность к общечеловеческим идеалам. Английский гуманист и философ Иоанн Солсберийский (1115-1180) писал: «...от чтения всегда и требуется, чтобы человек непрестанно становился лучше самого себя» [6, с. 65].

Художественная литература выступает одним из институтов гендерной социализации. Так, по мнению М. Киммела, книги хотя и не оказывают прямого воздействия на гендерное поведение детей, их репрезентации становятся существенным фактором в выстраивании ребенком собственных представлений о гендере [9]. Кроме того, в многочисленных исследованиях психоаналитиков доказано, что гендерные образы и поло-ролевые стереотипы любимых литературных персонажей помогают детям придти к соответствующему пониманию самих себя. Таким образом, правильно подобранные произведения способствуют усвоению норм, правил поведения, социальных установок, участвуют в создании гендерного фактора личности, что особенно актуально в условиях формирования ребенка в неполных семьях (в России неполных семей «женского типа» - 30%; 6,2 миллиона).

Художественная литература способна оказывать всеобъемлющее влияние на всех этапах социализации личности. Однако следует помнить, что каждая прочитанная в детстве книга оставляет более сильный след, нежели книга, прочитанная в зрелом возрасте.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Психология искусства. Ростов на/Д.: Феникс, 1998. 487 с.
2. Гей Н.К. Художественность литературы. Поэтика. Стилль. М.: Наука, 1975.
3. Клецина И.С. Гендерная социализация: Учебное пособие. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. 114 с.

4. Лихачев Д.С. Любите читать!: Письмо 22-е // Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном. М., 1988.
5. Социализация // Новейший философский словарь. [Электронный ресурс]. URL:http://enc-dic.com/new_philosophy/Socializacija-1117.html
6. Сухнева О.С. Психологические особенности, механизмы и средства социализации личности ребенка // Социализация личности ребенка в условиях информационного общества. Ханты-Мансийск: ИРО ГБЮ, 2010. С. 59-66.
7. Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания // Советская педагогика. 1946. № 6. С. 98–104.
8. Тимофеев Л.И. Основы теории литературы: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов. 5-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1976.
9. Michael S. Kimmel *The Gendered Society*. New York Oxford Oxford University Press, 2000. 464 p.

УДК 159.9.072

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕТОДОВ ВОСПИТАНИЯ В СЕМЬЕ И ПРОЯВЛЕНИЙ АГРЕССИВНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Хуторянская Татьяна Валентиновна,

кандидат педагогических наук, доцент,

кафедра педагогической психологии и психодиагностики,

Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,

Саратов, Россия

dialogus1@yandex.ru

В статье изложены результаты теоретического и эмпирического исследования взаимосвязи методов воспитания в семье и проявлений агрессивности у подростков. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке (n=93) учащихся 8-9 классов МОУ СОШ №81 города Саратова (n=93) с применением диагностического инструментария: методика «Диагностика состояния агрессии» (А. Басс, А. Дарки); методика «Виды агрессивности» (Л.Г. Почебут); методика «Поведение родителей и отношение к ним подростков» (ADOR) ((Е. Шафер, модифицирована З. Матейчиком и П. Ржичаном). Установлено, что существуют определенные значимые взаимосвязи между преобладающим методом воспитания в семье и проявлениями агрессивности у подростков. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультационной практике психологов и других специалистов.

Ключевые слова: взаимосвязь; методы воспитания; агрессивность; поведение; подростки.

CORRELATION OF METHODS OF EDUCATION IN FAMILY AND MANIFESTATIONS OF AGGRESSION AT TEENAGERS

Khutorianskaya Tatyana Valentinovna

Saratov State University,

Saratov, Russia,

dialogus1@yandex.ru

In article results of a theoretical and empirical research of correlation of methods of education in family and manifestations of aggression at teenagers are explained. Results of the empirical research executed on selection of pupils of 8-9 classes MOE SOSH No. 81 of the city of Saratov (n=93) using diagnostic tools are provided: technique «Diagnostics of a status of aggression» (A. Bass, A. Darki); technique «Types of aggression» (L.G. Pochebut); a technique «Behavior of parents and the attitude of teenagers towards them» (ADOR) ((E. Shafer, it is modified by Z. Mateychik and P. Rzhichan). It is set that there are certain significant correlations between the prevailing education method in family and manifestations of aggression at teenagers. The application-oriented aspect of the researched problem can be realized in consulting practice of psychologists and other experts.

Keywords: correlation; education methods; aggression; behavior; teenagers.

В формировании личности участвует большое число социальных институтов, однако центральное место в этом процессе, безусловно, занимает семья. Именно в семье осуществляется первичная социализация индивида, закладываются основы его формирования как личности. Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания [1]. В нашей статье проведено исследование взаимосвязи методов воспитания в семье и проявлений агрессивности у подростков.

Отношения с родителями очень важная и необходимая сторона жизни подростка. То, как складываются отношения в семье, влияет на развитие личности подростка, на его мировоззрение, на то, как он будет строить свои отношения с другими людьми, сверстниками, учителями [2].

Поддержка родителей крайне важна для ребенка любого возраста, но для подростка особенно, т.к. в этом возрасте меняется его отношение к миру, к окружающим его людям, он пытается строить свои отношения с позиции взрослого человека, но неустойчивость психики в данном возрасте не всегда позволяет ему это осуществить безболезненно и органично. Поэтому родители обязаны поддерживать и помогать ребенку на данном этапе перехода к взрослой жизни. Меньше критики и авторитарности, больше доверия, эмпатии, больше внимания, поддержки и у ребенка соответственно будет меньше проблем, касающихся поведения. Ему не нужно будет отстаивать свои права на равные отношения с взрослым миром, и в то же время он будет знать, что всегда может обратиться за помощью и получить ее [3]. Очень часто демонстративное непослушание и аффективные вспышки в поведении это всего лишь крик отчаяния, призыв обратить на себя внимание, способ показать, что он не в состоянии решить возникшую у него проблему, и ему нужна помощь [4].

Психологами определен ряд особенностей семейных отношений и воспитания, которые способствуют появлению агрессивных качеств личности ребенка: недостаток тепла и ласки со стороны родителей; незаинтересованность детьми, безразличие к детям; явное отвержение ребенка, проявляющееся в невнимании, жестокости, избегания контактов родителей с ребенком; отсутствие или недостаточный контроль за ребенком, сочетается со снисходительным отношением к проявляемому к ним агрессивному поведению; непоследовательность в применении наказаний; использование строгих, в том числе физических, наказаний.

Проблемы с агрессивностью в родительской семье переносятся подростками на других детей и педагогов, а часто и на самих родителей. Ведь далеко не все родители имеют достаточный уровень общей культуры и педагогические знания, необходимые для воспитания ребенка. Средства массовой информации переполнены агрессивностью, начиная с новостей и кончая детскими мультфильмами. Дети с детства привыкают к агрессивности как к нормальному явлению [5].

Вот почему главные усилия родителей, психологов и педагогов образовательных учреждений должны быть направлены на: улучшение психологического микроклимата в семье и школьном коллективе; формирование положительных взаимоотношений в семье; повышение педагогической культуры родителей путем их активного просвещения; формирование совместными усилиями полноценной личности подростка.

Необходимо осуществлять постоянное взаимодействие с родителями и не только в виде психолого-педагогической помощи конкретным семьям, но и активного вовлечения родителей в жизнь школы, участие их в развивающей образовательной работе с детьми [6].

Исследование проводилось на базе МОУ СОШ № 81 города Саратова. В нем приняли участие 93 подростка в возрасте 13-15 лет учащиеся 8-9 классов. Для исследования взаимосвязи методов воспитания в семье и проявлений агрессивности у подростков использовались следующие методики: методика «Диагностика состояния агрессии» (А. Басс,

А. Дарки); методика «Виды агрессивности» (Л.Г. Почебут); методика «Поведение родителей и отношение к ним подростков» (ADOR) (Е. Шафер, модифицирована З. Матейчиком и П. Ржичаном). Полученные результаты эмпирического исследования обрабатывались с помощью описательной статистики. Результаты исследования были подвергнуты корреляционному анализу, выполненного с помощью метода линейной корреляции Пирсона.

Анализ полученных результатов по методике «Диагностика состояния агрессии» (А. Басс, А. Дарки) показал следующие результаты: у подростков выявлены высокие показатели по шкалам «Физическая агрессия», «Раздражительность» и «Вербальная агрессия», а наиболее низкие – по шкале «Негативизм».

В ходе анализа полученных результатов по методике «Виды агрессивности» (Л.Г. Почебут) можно отметить, что доминирующими среди респондентов являются показатели по шкалам «Вербальная агрессия» и «Физическая агрессия», а наименьшими – по шкале «Самоагрессия».

По итогам анализа результатов по методике «Поведение родителей и отношение к ним подростков» (ADOR) (Е. Шафер, модифицирована З. Матейчиком и П. Ржичаном) было выявлено: высокие показатели по шкалам «Директивность», «Непоследовательность» и «Позитивный интерес», а наиболее низкие – по шкале «Враждебность».

Для определения достоверных взаимосвязей между методами воспитания в семье и проявлениями агрессивности у подростков мы использовали коэффициент корреляции Пирсона. Корреляционный анализ показал, что существуют значимые взаимосвязи между проявлениями агрессивности и восприятием подростками методов воспитания родителей. Физическая агрессия имеет значимую взаимосвязь с такими методами воспитания как Позитивный интерес ($r=-0,44$, $p<0,01$), Директивность ($r=0,32$, $p<0,05$), Враждебность ($r=0,52$, $p<0,001$). Косвенная агрессия имеет значимую взаимосвязь с теми же методами воспитания: Позитивный интерес ($r=-0,48$, $p<0,01$), Директивность ($r=0,34$, $p<0,05$), Враждебность ($r=0,41$, $p<0,01$). Выявлена значимая взаимосвязь между Раздражимостью и такими методами воспитания, как Директивность ($r=0,37$, $p<0,05$), Враждебность ($r=0,50$, $p<0,001$) и Непоследовательность ($r=0,32$, $p<0,05$). Негативизм имеет значимую взаимосвязь с такими методами воспитания, как Позитивный интерес ($r=-0,37$, $p<0,05$) и Враждебность ($r=0,46$, $p<0,01$). Выявлена значимая взаимосвязь между Обидой и такими методами воспитания, как Позитивный интерес ($r=-0,41$, $p<0,01$), Директивность ($r=0,32$, $p<0,05$), Враждебность ($r=0,54$, $p<0,001$) и Непоследовательность ($r=0,31$, $p<0,05$). Подозрительность имеет значимую взаимосвязь с такими методами воспитания как Позитивный интерес ($r=-0,44$, $p<0,01$) и Автономность ($r=-0,52$, $p<0,001$). Выявлена значимая взаимосвязь между Вербальной агрессией и с такими методами воспитания, как Враждебность ($r=0,47$, $p<0,01$) и Автономность ($r=-0,38$, $p<0,05$). Угрызения совести имеет значимую взаимосвязь с таким методом воспитания как Директивность ($r=0,41$, $p<0,01$).

Таким образом, мы видим, что между методами воспитания в семьях подростков существуют прямые и обратные значимые взаимосвязи с проявлениями агрессивности у подростков.

Более всего значимых взаимосвязей выявлено между таким методом воспитания семье, как «Враждебность» и проявлениями агрессивности у подростков. Чем больше в семье подростка показателей враждебности в отношениях родителей и ребенка, тем выше агрессивность в поведении самого подростка, это проявляется и в физической, и вербальной, и в косвенной агрессии; у подростка повышается уровень раздражимости, обиды, негативизма в отношениях с окружающими.

Метод воспитания «Позитивный интерес» также имеет много значимых взаимосвязей с проявлениями агрессивности у подростков. Эти связи преимущественно обратные, т.е. чем ниже уровень позитивного интереса к ребенку со стороны родителей в семье, тем выше такие проявления агрессии у подростка как физическая и косвенная агрессия, а также негативизм, обида и подозрительность.

Излишняя директивность в отношениях родителей с детьми также приводит к повышению различных проявлений агрессивности подростка, в частности, физической и косвенной агрессивности, раздражимости, обиде и угрызениям совести.

Ограничение автономности личности ребенка приводит к развитию подозрительности и влияет на вербальную агрессивность подростка. А непоследовательность в воспитании, предъявление непомерных требований приводят к проявлению излишней раздражимости и обидчивости у подростков.

Отношения с родителями очень важная и необходимая сторона жизни подростка: то, как складываются отношения в семье, влияет на развитие личности подростка, на его мировоззрение, на то, как он будет строить свои отношения с другими людьми, сверстниками, учителями. Поддержка родителей крайне важна для ребенка любого возраста, но для подростка особенно, т.к. в этом возрасте меняется его отношение к миру, к окружающим его людям, он пытается строить свои отношения с позиции взрослого человека, но неустойчивость психики в данном возрасте не всегда позволяет ему это осуществить безболезненно и органично.

В результате полученных показателей, можно сказать, что подростки характеризуются достаточно высоким уровнем агрессивности и оценивают свои отношения с родителями не всегда благополучно, все это свидетельствует о том, что в формировании агрессивного поведения подростка большое влияние оказывает его непосредственное окружение, которым является семья.

Библиографический список

1. Каптерев П.Ф. О семейном воспитании: учебное пособие. М.: Академия, 2010. 391с.
2. Зарецкая И.Н. Цель воспитания – личность, готовая к взаимодействию со средой // Директор школы. 2003. № 1. С. 33-42.
3. Филиппова Г.С. Ребенок для родителей и родители для ребенка // Семья и школа. 2001. № 7-8. С. 30-35.
4. Змановская Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения). М.: ЭКСМО Пресс, 2003. 288 с.
5. Беличева С.А. Сложный мир подростка. Свердловск: Изд-во Уральского гос. ун-та, 2007. 129 с.
6. Фридман Л.М. Психология детей и подростков: справочник для учителей и воспитателей. М.: Академия, 2002. 480 с.

УДК 316.6:159.9.072

МОТИВАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В КОЛЛЕКТИВЕ СТУДЕНТОВ

Хуторянская Татьяна Валентиновна,

кандидат педагогических наук, доцент,

кафедра педагогической психологии и психодиагностики,

Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,

Саратов, Россия,

dialogus1@yandex.ru

Сисенова Раушан Борисовна,

магистрант,

Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского,

Саратов, Россия,

rasche4ka.sisenova@mail.ru

Изложены результаты теоретического и эмпирического исследования мотивации обучения в зависимости от психологического климата в коллективе студентов гуманитарных и технических специальностей. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке студентов гуманитарных и технических специальностей города Саратова (1 группа — n=49, 17-19 лет, студенты гуманитарных специальностей Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского; 2 группа — n=49, 17-19, студенты технических специальностей Саратовского государственного технического университета имени Ю.А. Гагарина) с применением диагностического инструментария: экспресс-методика для изучения социально-психологического климата в первичном подразделении организации» (О.С. Михалюк, А.Ю. Шалыто); методика «Определение индекса групповой сплоченности» (К.Э. Сижор); методика «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири); тест-опросник «Шкала потребности в достижении цели» (Ю.М. Орлов); методика «Изучение мотивации обучения в вузе» (Т.И. Ильина). Установлено, что существуют различия во взаимосвязях мотивации обучения и психологического климата у студентов гуманитарных и технических специальностей. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в практике психологов и кураторов вузов, работающих со студентами.

Ключевые слова: мотивация обучения; психологический климат; коллектив; студенты гуманитарных специальностей; студенты технических специальностей.

MOTIVATION OF TRAINING DEPENDING ON PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN GROUP OF STUDENTS

Khutoryanskaya T. V.,
Saratov state University,
Saratov, Russia,
dialogus1@yandex.ru

Siseneva R. B.,
Saratov State University,
Saratov, Russia,
rasche4ka.sisenova@mail.ru

Results of a theoretical and empirical research of motivation of training depending on psychological climate in group of students of humanitarian and technical specialties are explained. Results of the empirical research executed on selection of students of humanitarian and technical specialties of the city of Saratov are provided (1 group — n=49, 17-19 years, students of humanitarian specialties of Saratov Chernyshevsky State University; The 2nd group — n=49, 17-19, students of technical specialties of the Saratov state technical university of Yu.A. Gagarin) using diagnostic tools: an express technique for a study of social and psychological climate in primary subdividing of the organization» (O.S. Mikhalyuk, A.Yu. Shalyto); technique «Determination of the index of group unity» (K.E. Sishor); technique «Diagnostics of the interpersonal relations» (T. Leary); test questionnaire «Scale of need for achievement of the goal» (Yu.M. Orlov); technique «Study of motivation of training in higher education institution» (T.I. Pyina). It is set that there are differences in correlations of motivation of training and psychological climate at students of humanitarian and technical specialties. The application-oriented aspect of the researched problem can be realized in practice of psychologists and curators of the higher education institutions working with students.

Keywords: motivation of training; psychological climate; collective; students of humanitarian specialties; students of technical specialties.

Студенческая группа является психологическим центром формирования будущего специалиста, именно здесь вырабатывается правильное отношение к учебе, развиваются высокие нравственные качества, но для этого необходимо, чтобы студенческая группа стала коллективом, где существует атмосфера научного поиска и культ знаний, где все готовы помочь друг другу, или, другими словами, чтобы в группе установился благоприятный социально-психологический климат [1].

Создание благоприятного социально-психологического климата в студенческой группе является делом не только ответственным, но и творческим. Формирование хорошего социально-психологического климата требует понимания психологии отношений,

особенностей коллективной и индивидуальной учебной деятельности. Для того чтобы повысить заинтересованность в учебе и снизить уровень тревожности, нужна высокая мотивация. Мотивация более успешных в обучении членов группы будет влиять на возрастание мотивации менее успешных, если психологический климат в группе благоприятный. А мотивация каждого участника группы, усилия, которые он приложил, чтобы быть признанным в группе, будут влиять на мотивацию всей группы в целом.

Мотивация обучения является сложным структурным образованием и в силу этого имеет несколько значений: 1) как продукт формирования личности, она выступает как фактор ее дальнейшего развития, оказывает общее стимулирующее воздействие на протекание мыслительных процессов, становится источником интеллектуальной активности, положительно влияет на качество знаний, мобилизует творческие силы на решение задач; 2) учебная мотивация – это важнейшее внутреннее условие развития стремления к самообразованию, она служит критерием развития многих важных качеств личности. Часто мотивационная сфера личности студента наиболее полно раскрывается в ситуации деятельности, где она выступает как позиция субъекта и зависит от активности, целеполагания, предвидения результатов достижения [2].

Непосредственно, мотивация обучения зависит от психологического климата в коллективе, неважно, в школьном классе или в студенческой группе, ведь психологический климат играет важную роль в достижении общих заданных целей. Психологический климат – это общее состояние группы, и оно бывает разным – здоровым и неустойчивым, это зависит от членов группы, а в особенности от их лидера [3]. Стремясь к одной общей цели, члены коллектива часто сталкиваются с проблемами, которые требуют общие усилия и единство решений, и тем самым члены группы становятся дружнее. Ведь, когда в коллективе имеет высокий уровень неблагоприятный психологический климат, то естественно, продуктивная деятельность будет иметь низкий уровень. Очень важно знать и понимать, что обстановка в группе влияет и на саму личность. То есть человек может открыть в себе новые ресурсы для самоактуализации, а может и вовсе «пойти на дно», это опять зависит от того, какое психологическое состояние климата в группе [4].

Исследование проводилось на выборке студентов гуманитарных и технических специальностей университетов города Саратова (1 группа — $n=49$, 17-19 лет, студенты гуманитарных специальностей Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского; 2 группа — $n=49$, 17-19, студенты технических специальностей Саратовского государственного технического университета имени Ю.А. Гагарина). Для исследования мотивации обучения в зависимости от психологического климата в коллективе студентов гуманитарных и технических специальностей использовались следующие методики: экспресс-методика для изучения социально-психологического климата в первичном подразделении организации» (О.С. Михалюк, А.Ю. Шалыто); методика «Определение индекса групповой сплоченности» (К.Э. Сишор); методика «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири); тест-опросник «Шкала потребности в достижении цели» (Ю.М. Орлов); методика «Изучение мотивации обучения в вузе» (Т.И. Ильина). Полученные результаты эмпирического исследования обрабатывались с помощью описательной статистики и методов математической статистики: корреляционный анализ Пирсона, t-критерий Стьюдента.

Для определения статистически значимых различий между группами студентов гуманитарных и технических специальностей мы использовали t-критерий Стьюдента. По результатам экспресс-методики по изучению психологического климата мы выявили, что студенты гуманитарного и технического направления имеют равное состояние социально-психологического климата в группе. Что в принципе ожидаемо, ведь возраст у всех респондентов одинаковый, а, следовательно, и психологические установки у студентов значимо не различаются.

Анализ полученных результатов по методике «Определение индекса групповой сплоченности Сишора» показал следующие результаты: групповая сплоченность находит-

ся в зоне незначимости, то есть данные выборки имеют одинаковый уровень сплоченности в группе — средний. Что ожидаемо, ведь обе выборки представляют молодые люди одного возраста, одного социального статуса, и, непосредственно, у студентов в группе будет одинаковый уровень сплочения, и специализация никак не влияет на взаимоотношения в коллективе.

В результате анализа полученных показателей по методике «Диагностика межличностных отношений Т. Лири» можно отметить, что студенты двух выборок стремятся стать более доверчивыми к окружающим в группе и менее подозрительными, а также хотят избавиться от такого качества как «эгоизм».

Анализ полученных результатов по методике «Потребность в достижении цели» показал следующие результаты: обе выборки находятся на одном уровне в потребности достижения поставленных целей, т.к. на данном этапе для них важно адаптироваться в университете и как можно больше уделить внимание своим интересам и сокурсникам.

В результате анализа полученных показателей по методике «Мотивация обучения в вузе» можно отметить, что для студентов-гуманитариев мотивацией обучения является приобретение знаний, а у студентов технической направленности — стремление получить диплом.

В результате корреляционного анализа Пирсона у студентов гуманитарных специальностей были получены следующие данные. Прямая значимая статистическая связь была выявлена между показателями «поведенческий компонент» и «потребность в достижении» ($r=0,35$, при $p \leq 0,05$). Данная взаимосвязь свидетельствует о том, что поведение человека меняется при потребности в достижении какой-либо цели. Обратная значимая статистическая связь была выявлена между показателями «подчиняемый» и «приобретение знаний» ($r=-0,36$, при $p \leq 0,01$). Это связано с тем, что подчиняемая личность не может отказать в помощи другим людям, тем самым пренебрегая свои интересы и желания. Также была выявлена обратная значимая статистическая связь между показателями «подчиняемый» и «овладение профессией» ($r=-0,49$, при $p \leq 0,001$). Это связано с тем, что «подчиняемый» человек не имеет времени на свои профессионально-важные дела или же он просто пренебрегает своими увлечениями, ради других. Прямая значимая статистическая взаимосвязь была выявлена между показателями «доминирование» и «приобретение знаний» ($r=0,36$, при $p \leq 0,01$). Это связано с тем, что доминантная личность старается как можно больше знать, и тем самым влиять на окружающих людей, как правило, такая личность руководствуется тем, что «знающих» людей слушают и им доверяют, а, следовательно, и идут за ними. Также прямая значимая статистическая связь была выявлена между показателями «доминирование» и «овладение профессией» ($r=0,42$, при $p \leq 0,01$). Это связано с тем, что доминантная личность стремится стать профессионалом в своей сфере, тем самым заслуживая авторитет окружающих людей.

В результате корреляционного анализа Пирсона у студентов технических специальностей были получены следующие данные. Прямая значимая статистическая взаимосвязь была выявлена между показателями «поведенческий компонент» и «овладение профессией» ($r=0,29$, при $p \leq 0,05$). Это связано с тем, что человек способен меняться как личность с помощью приобретения навыков и умений. Также прямая значимая статистическая взаимосвязь была выявлена между показателями «сплоченность» и «потребность в достижении» ($r=0,30$, при $p \leq 0,05$). Это связано с тем, что члены коллектива, достигая целей, становятся сплоченнее. Прямая значимая статистическая взаимосвязь была выявлена между показателями «сплоченность» и «приобретение знаний» ($r=0,30$, при $p \leq 0,05$). Это связано с тем, что когда в группе присутствует благоприятный психологический климат, то работоспособность, а именно тяга к знаниям ее членов будет выше. Прямая значимая статистическая взаимосвязь также была выявлена между показателями «сплоченность» и «овладение профессией» ($r=0,38$, при $p \leq 0,01$). Это связано с тем, что когда в группе царит благоприятный психологический климат, то работоспособность ее членов, а именно интерес о будущей профессии, непосредственно, будет выше. Прямая значимая статистическая

взаимосвязь была выявлена между показателями «альтруистический» и «овладение профессией» ($r=0,33$, при $p \leq 0,05$). Данная взаимосвязь свидетельствует о том, что личность, которая стремится стать успешным профессионалом, всегда старается помочь в любых вопросах другим людям. Прямая значимая статистическая взаимосвязь была выявлена между показателями «дружелюбие» и «овладение профессией» ($r=0,45$, при $p \leq 0,01$). Это связано с тем, что, повышая свои знания и умения в профессиональной сфере, люди также повышают уровень коммуникабельности, что приводит к дружеским отношениям с окружающими их людьми. Обратная значимая статистическая взаимосвязь была выявлена между показателями «подозрительность» и «овладение профессией» ($r=-30$, при $p \leq 0,05$). Это связано с тем, что человек, который не доверяет людям и постоянно ищет в чем-то подвох, часто старается сделать все сам, при этом пренебрегая советом и помощи от людей, которые имеют статус «профессионал».

По результатам проведенного анализа, можно сделать вывод, что у студентов технических и гуманитарных специальностей выявлены значимые взаимосвязи между показателями мотивации обучения и показателями психологического климата в коллективе.

Исходя из полученных данных, можно сказать, что в группе у студентов гуманитарных специальностей поведение зависит от достижения какой-либо цели в группе, то есть поведению членов коллектива свойственно меняться в зависимости от цели. Также можно отметить, что в данной группе есть личности, которые могут пожертвовать своими интересами, ради интересов других людей. Помимо подчиняемых в группе у студентов гуманитарных специальностей есть и доминирующие личности, которые стремятся приобрести как можно больше знаний и овладеть всеми навыками будущей профессии, стараясь тем самым утвердиться в группе, подчиняя себе остальных.

Для студентов технических специальностей овладение навыками профессии является главным фактором для изменения поведения в лучшую сторону. В данной группе сплоченность играет существенную роль в приобретении знаний и овладении профессией, чем больше личность совершенствуется в плане овладения профессией, тем она терпимее по отношению к другим. Также можно отметить, что в данной группе общительность студентов связана с успешностью в плане овладении профессией, а подозрительность – с трудностями в освоении профессией.

Библиографический список

1. Платонов Ю.П. Основы социальной психологии. СПб.: Речь, 2004. 624 с.
2. Педагогическая психология: хрестоматия / сост. В.Н. Карандашев, Н.В. Носова, О.Н. Щепелина. СПб.: Питер, 2006. 412 с.
3. Зыкова П.М. Влияние социально-психологического климата студенческой группы на успеваемость. М.: ГУУ, 2009. 134 с.
4. Утлик В.Э. Психологический климат студенческой группы // Инновации в образовании. № 8. 2010. С. 18-24.

УДК: 316

ОПЫТ ПРОЕКТИВНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ НАУЧНОГО ПОТЕНЦИАЛА ДИССЕРТАНТОВ – СЛУШАТЕЛЕЙ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Черникова Тамара Васильевна,

доктор психологических наук, профессор,

кафедра психологии образования и развития,

Волгоградский государственный социально-педагогический университет,

Волгоград, Россия,

tamara@vspsu.ru

Предпринят пилотажный эксперимент по апробации возможностей применения проективных методик для изучения типологии диссертантов – участников групповых учебных занятий для преподавателей вузов в рамках курсов повышения их квалификации. Выявлено четыре группы, объединенные общими показателями текстовой и рисуночной проекции, а также типичными ответами на вопросы анкеты, что в итоге складывается в четыре ориентации активности диссертантов в возрасте около 30, 35, 40, 50 и более лет). Определены направления в подборе содержания занятий, с тем чтобы они отвечали различным потребностям диссертантов в: а) учете индивидуальных интересов в условиях общегруппового обучения; б) обмене опытом исследовательской работы; в) принятии этико-нравственных аспектов научной деятельности и профессионально-личностного развития.

Ключевые слова: повышение квалификации, преподаватель вуза, проективная методика, профессионально-личностное развитие.

THE PROJECT RESEARCH EXPERIENCE AT SCIENTIFIC POTENTIAL OF CANDIDATES FOR A DEGREE – POST-GRADE EDUCATION STUDENTS

Chernikova T. V.,
Volgograd State Social-Pedagogical University,
Volgograd, Russia
tamara@vspsu.ru

A pilot experiment is undertaken on approbation of project methodologies possibilities for the study of typology of candidates for a degree – University teachers as participants of post-grade education system. Four groups incorporated by general indexes text and drawing projections are educed, and also by typical answers for the questions of questionnaire. In the total it is folded in four orientations of candidates activity in age about 30, 35, 40, 50). Certain direction in the selection of maintenance of employments, with that they answered the different requirements of candidates for a degree in: a) account of individual interests in the conditions of the group educating; б) exchange by experience of research work; в) acceptance of ethic and moral aspects of scientific activity and professionally-personality development.

Keywords: post-grade education, professionally-personality development project methodology, University teacher.

В системе работы факультетов и центров повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов пользуются особой популярностью у слушателей программы дополнительного образования по содействию написанию диссертационного исследования. Интеллектуальная состоятельность диссертанта, его научно-консультационная поддержка, осведомленность в представлениях о требованиях к написанию и защите диссертации оказываются недостаточными для преодоления временного разрыва между окончанием аспирантуры (завершением соискательства) и защитой диссертации. Сказывается слабая или противоречивая мотивация, сущность которой, согласно трактовке Е.П. Ильина, есть переживание долженствования с участием волевого усилия [1]. Имеются проблемы с личностной готовностью к производству завершеного научно-квалификационного продукта, когда готовность понимается, по Ю.М. Забродину, как понимание и принятие задачи с оценкой ресурсов для ее решения [1].

Организаторы занятий по программам, направленным на образовательную поддержку начинающих исследователей, находятся в поиске ответов на вопросы: на какие показатели профессионального развития ориентироваться в выборе сложности учебного материала? Какое содержание занятий будет ключевым, а какое – фоновым? Какие средства позволят сделать занятия полезными для преподавателей с различным уровнем научной подготовки и степенью продвижения в выполнении диссертационного исследования?

В рамках курсов повышения квалификации по программе дополнительного образования «Научная деятельность начинающего преподавателя высшей школы» нами был предпринят пилотажный эксперимент по апробации возможностей применения проективных методик в исследовании типологии диссертантов – участников групповых учебных занятий. Задачи проведенного исследования состояли, с одной стороны, в определении

возрастных и социально-демографических характеристик участников с различными образовательными запросами; с другой – в выявлении сходных показателей проективных методик, подтвержденных анализом ответов на вопросы анкеты. Полученные результаты предполагалось обобщить на предмет прогноза для каждой из групп эффективности занятий курсовой подготовки, с тем чтобы выделить направления для ее улучшения.

Проведенное исследование носило ориентировочный характер и в большей степени служило подтверждению возможностей применения проективной методики для косвенного измерения научного потенциала диссертантов, определения различных их типов, исходя из их особенностей и потребностей. Применялось проективное сочинение «Я и моя работа», процедура проведения которого была ранее апробирована для оценки профессионализма государственных служащих и выпускников медицинского вуза [3; 4]. Сочинение было проиллюстрировано рисунком, выполненным шестью основными цветами и проинтерпретированным согласно основным показателям изображения [5]. По завершению курсов слушатели заполняли стандартную анкету с шестью вопросами: 1. Как я могу охарактеризовать себя в позиции слушателя курсов повышения квалификации? 2. Какие ожидания по поводу содержания курсовой подготовки были у меня перед началом занятий? Оправдались ли они? 3. Насколько данный курс вписывается в мои планы? В чем состояли трудности обучения на курсах? 4. Что явилось для меня наиболее важным и ценным в ходе курсовой подготовки? 5. Если бы я был автором курсовой программы, то что бы я включил в ее содержание? 6. Как я оцениваю уровень своего профессионально-личностного развития после завершения курсовой подготовки?

Описанные ниже результаты пилотажного эксперимента представляют собой развернутую авторскую гипотезу относительно типологии исследователей-диссертантов из числа преподавателей высшей школы.

В исследовании приняли участие 43 слушателя, которые были вольны предоставлять свои диагностические материалы экспериментатору по своему усмотрению. Свои тексты и рисунки для обработки отказалась оставлять самая многочисленная группа потенциальных респондентов. Это преподаватели вуза в возрасте 22–26 лет со стажем работы в высшей школе два-четыре года, в недавнем прошлом – студенты этого же вуза. Описанное нами ранее содержание динамики становления профессиональной позиции преподавателей высшей школы позволило квалифицировать данный факт как отражение допрактического (подготовительного) и начального (стажировки) этапов [6, с. 144–161]. В этот период у начинающих свою карьеру в вузе работников вопрос о профессиональной принадлежности окончательно не решен, личностное отношение к выполняемым профессиональным действиям зачастую отсутствует. Соотнесение себя с эталонами преподавателя и ученого носит стихийный характер, высока ориентация на внешние приметы профессионализма, что по тестовым показателям проявляется в высокой степени социальной желательности. Зачастую это те люди, которые, уже завершая обучение в аспирантуре и будучи подгоняемы требованиями отчетности, еще не решили для себя, зачем им лично это, в сущности, нужно.

Вопрос о выборе способов оказания помощи данной группе диссертантов обнаруживает свою повышенную актуальность в связи с переходом на трех-уровневое образование. Обучение в аспирантуре все больше носит технологически упорядоченный учебный характер, при этом нерешенными остаются смысловые и мотивационные проблемы творческой деятельности начинающего исследователя. В этом случае будущему диссертанту понадобится изучение границ и ресурсов профессиональной компетентности и личностных возможностей в условиях рассогласования трудоемкости с моральным и материальным вознаграждением за научный труд. В содержание программы подготовки и переподготовки молодых ученых с минимальным стажем научно-педагогической деятельности следует закладывать тематику мотивационной готовности к исследовательской работе.

Материалы испытуемых, предоставивших свои тексты и рисунки для исследовательской обработки, были распределены по четырем группам, каждая из которых имела свои

возрастные и социально-демографические показатели. Для каждой из групп ниже в тексте приводятся обобщенные диагностические сведения об особенностях рисуночного изображения, содержания проективного сочинения и анкеты. Одновременно с этим прогнозируется психологическое содержание заданий в ходе общегрупповой подготовки слушателей курсов повышения квалификации из числа профессорско-преподавательского состава, занятого активной работой над диссертационным исследованием.

Первую группу, самую малочисленную, составили слушатели курсов повышения квалификации в возрасте ближе к 30 годам, открыто проявляющие радость ученичества. Это молодые преподаватели вуза с высокой мотивационной готовностью к проведению научных изысканий, признающие, однако, недостаточность своих исследовательских умений.

Содержания их проективных сочинений отражают ориентацию на поиск стимулов продуктивной деятельности, что иллюстрируют суждения типа: «моя работа не всегда предполагает творчество... но учит меня терпению, где-то организует и подталкивает»; «очень хочется, чтобы учебная деятельность была более продуктивной, структурированной, и соответственно, плодотворной»; «радуюсь успехам и движению вперед». Рисунки испытуемых выполнены карандашами ярких цветов. Характер рисунка отражает так называемый «учебный тип» обучающегося: в них частично передано содержание деятельности преподавателя (к примеру, исследователь графической грамотности студентов расцвечивает трехмерные геометрические фигуры).

Общее содержание ответов на вопросы анкеты передает благодарность организаторам курсовой подготовки за новые стимулы, потому что «есть куда расти», «выбрать направление дальнейшего движения». Себя характеризуют как «прилежного ученика», «слушателя, который хочет побольше узнать». Ожидания по поводу содержания курсовой подготовки у них оправдались: получены «толчки к выполнению научной работы», «появились мысли» и одновременно с этим – «некоторые вопросы к себе, которые выявили курсы». По мнению респондентов данной группы, содержание занятий отвечало насущным потребностям: «мои планы были откорректированы, и курс был вписан как “праздник раздумий”». Наиболее важным и ценным оказалось «появление идей в направлении написания исследования и самоподготовки»; сама «ситуация позволила находиться в проблематике педагогических вопросов». Оценивая уровень своего профессионально-личностного развития после завершения курсовой подготовки, слушатели указывают на его «зачаточное состояние» и констатируют «необходимость каждому иметь модель исследования должного уровня», чтобы «“парить” в профессии, больше внимания уделять самоподготовке и самообразованию».

По завершению курсов слушатели данной группы оценили как продуктивные технологии «проектирования процесса» научного исследования. Им доставило радость обучение «возможности представить модель исследования как систему в виде любой формы», а также сами «занятия по презентации своего исследования». Высказывая предложения организаторам курсов, слушатели приветствовали их технологичность – алгоритмы построения исследования. В силу того, что вопросы мотивации научной деятельности для них решены, они ратуют за насыщение программ практическими занятиями тренировочного типа.

Вторую группу диссертантов образовали слушатели курсов повышения квалификации в возрасте 33–35 лет. Испытывая необходимость сочетать трудозатратные занятия по написанию диссертации с семейными обязанностями при остром переживании принятия и отвержения со стороны профессиональной среды, они стремятся к обретению желанного для них эмоционального благополучия.

Тексты сочинений слушателей содержат явное или завуалированное недовольство собой, другими, работой в целом: «Свою работу я люблю, но не до безумия. Однако если меня спросят об ассоциациях или просто “Как работа?”, хочется говорить о негативе. Первая мысль – ее слишком много»; «Много планирую, думаю, представляю, готовлю...

Посмеялись, пошутили, поговорили, записали, решили жизненную задачку, обсудили, запомнили, пожаловались... А я домой, там тоже дело, там тоже сложнейшая работа – душой и сердцем!»

Рисунки респондентов данной группы статичны, все они содержат элемент противопоставления, контраста. Это разделенные препятствием (река, автострада) две части рисунка – монохромного в темном свете и красочного: голые скалы – и цветущая долина, здание вуза – и семейный отдых в парке у дома или на берегу моря.

Общий тон ответов на вопросы анкеты – сдержанность в оценке результативности курсов повышения квалификации с указанием обстоятельств, которые бы, по мнению слушателей, усилили их эффективность (более комфортная аудитория, время занятий, отсутствие цейтнота на работе). Характеризуя собственное положение слушателя, респонденты отмечают позицию «на равных», настрой на разрешение внутреннего конфликта («мне бы хотелось прийти к состоянию позитивной внутренней позиции»), хвалят себя («какая я молодец, что пришла учиться!»). Они считают свои ожидания оправдавшимися за счет «полученного настроения на работу» и пребывания «в группе интересных людей». Отмечают рассогласованность собственных планов с замыслами организаторов курсов по причине неудобства в «распорядке расписания» занятий и необходимости обучаться «без отрыва от производства». Наиболее важным и ценным в курсовой подготовке слушатели отмечают для себя «системность, обобщенность, анализ», «важность информации, личность преподавателя», возможность «поделиться мыслями и получить реакцию на свою позицию».

Оценки продвижений в своем профессионально-личностном развитии по итогам курсовой подготовки респонденты открыто избегают («много чего могу сказать, но не понятно, нужно ли это писать») или просто констатируют важность занятий («для меня важно “вариться” в научной среде, очень мобилизуешься и работаешь плодотворно»). В высказанных предложениях по совершенствованию курсовой подготовки для молодых ученых слушатели данной группы связывают возможные улучшения с увеличением практических часов учебных занятий («больше моделирующих и проблемных ситуаций») и расширением числа преподавателей, чтобы «услышать больше разнообразия в точках зрения».

Следует отметить тот удивительный факт, что спустя считанные месяцы практически все участники описанных двух групп повторно стали слушателями этой же программы курсовой подготовки. Свое намерение повторно прослушать курс они объяснили тем, что в первый раз в большей степени воспринимали содержание материала эмоционально – удивлялись, радовались, сомневались, сравнивали преподавателей, испытывали самооценочные переживания. Теперь им хотелось свое внимание сфокусировать на технологических аспектах написания диссертации.

Третья группа респондентов объединила лиц в возрасте чуть меньше и чуть больше 40 лет. Один из них имел степень кандидата наук по педагогике и позиционировал себя как будущий автор докторской диссертации. В профессиональном плане на этом возрастном этапе со стороны профессионального окружения предъясняется постоянное ожидание результата научного труда, что подгоняется конкурсами на замещение вакантной должности. В силу возраста считается, что «давно уже пора». Что касается притязаний на более высокий статус, то требуется оправдывать заявку, постоянно подкрепляя ее научной активностью (реальной или имитируемой), а также динамикой развития качества научного продукта. В любом случае статусная ориентация держит диссертантов в напряжении.

Тексты сочинений респондентов третьей группы по объему короткие, по содержанию – пафосные. Вот типичные выдержки из текстов: «Моя работа – стимул к жизни. Настоящей, без перерывов на обед»; «Я – это моя работа, моя работа – это я. Судьба дала мне шанс познать этот мир и сделать его немножечко лучше... Сейчас я здесь и благодарен за возможность общения и дальнейшего развития к достижению предназначения»; «Нести свет своим ученикам, приобщать их к Культуре, способствовать становлению “че-

ловеческого в человеке” – разве есть на свете более благородная профессия?». С одной стороны, такое положение интерпретируется как закрытость, фасадность, т.е. сокрытие подлинных чувств и намерений социально желательными действиями и высказываниями. С другой стороны, специальное акцентирование на пафосности текста делается нами в связи с данными, полученными при исследовании эмоционального выгорания на выборке числом 725 человек [4]. Только у респондентов со сверхвысоким уровнем выгорания в высказываниях, отнесенных к разряду положительных широких социальных мотивов, ярко вербализировался высокий стиль речи. Объяснение этого явления мы провели, ссылаясь на исследование В. Vanck, W. Schaufeli & J. Ubeme [7]. Авторы отметили, что у лиц, проявляющих высокую склонность к обретению синдрома эмоционального выгорания, в структуре профессиональной мотивации существенную роль играют мотивы аффилиации. Эмоционально растратившие себя, потерявшие самоуважение к себе как к профессионалам, больше других склонные к выгоранию, эти работники тем не менее признавали свою зависимость от группы профессионалов, значимых в их глазах. Доброжелательность представителей этой группы или хотя бы толерантная расположенность с их стороны выступала средством реализации желания сохранить профессиональную принадлежность. Возможно, присутствие высокого стиля в высказываниях о ценностном предназначении общей для них профессии служило не только средством психологической защиты, но и своеобразным «паролем» и «пропуском» для причисления себя к группе дееспособных работников. Наличие внутреннего конфликта респондентов передают их рисунки. Схематичность изображений с элементами ахроматизма и штриховки косвенно свидетельствуют об эмоциональной напряженности. На это же указывает повторяющееся изображение Инь и Ян и другое разделение пространства рисунка на сегменты, например: «Семья» и «Интересы» с одной стороны, «Университет» и «Самосовершенствование» – с другой; карьерная лестница с полярно раскрашенными (коричневый, желтый) ступенями.

В материалах анкет свою позицию слушателя испытуемые обозначают формальными формулировками («активный участник образовательного процесса, приобретающий определенные компетенции»). В определении ожиданий от обучения они, однако, на исследовательские компетенции не ссылаются, а считают своими задачами «определиться с содержанием работы», «поделиться своими мыслями и схемами». Трудности согласования своих научных планов с содержанием курса повышения квалификации объясняют проблемами совмещения обучения с преподавательской работой, при этом важным и ценным считают «общение, дискуссии, работу в малых группах», удерживая, однако, сверхзадачу «произвести “продукт” деятельности». Предложения по улучшению курсов носят утилитарный характер: добиться от «каждого слушателя завершения курса написанием своей статьи в журнал».

Уровень своего профессионально-личностного развития после окончания курсовой подготовки слушатели расценивают как «нормальный средне-показательный уровень; недостает масштаба» или как «еще не сформированный; нацелен на достижение истины». Размытость в представлениях о содержании своего исследования и способах его реализации закономерно приводит к тому, что преподаватели этой группы в течение двух-трех лет покидают стены вуза в связи с переходом на работу в другие организации. Те из них, чьи ожидания сфокусированы на форсировании статусных изменений, мобилизуют свои усилия на формально-процедурных сторонах ускорения процесса написания и защиты диссертации.

Четвертая группа слушателей образовалась из числа преподавателей старше 50 лет. Это в большинстве своем перешедшие на работу в вуз состоявшиеся профессионалы сферы искусств, чьи трудовые достижения заслуженно отмечены на государственном уровне. В силу своих заслуг и званий они получили достаточно престижную должность на кафедрах, даже не имея ученой степени. Продолжая заниматься творческим трудом в своих мастерских, будучи открытыми для передачи своего профессионального опыта другим людям, они понимают, что им в любом случае следует осваивать сферу научного труда.

Сочинения участников данной эмпирической группы носят настрой оптимистичной деловитости в силу того, что привычным для них является целостное восприятие профессиональной ситуации, когда «это и работа, и творчество, и хобби, и жизнь», «основной “инстинкт” (художественный) как принцип жизни», когда «работа дает и радость, и беду», «бережет от стрессов, от невзгод». Сочинения испытуемых отражают их готовность интегрировать научную сферу деятельности в круг своих повседневных обязанностей: «Предполагаю, что свою работу не променяю ни на какую другую, потому что в художнике (т.е. в моей работе) заложены: а) исследовательская суть; б) новизна восприятия людей, событий; в) поиск; г) интерес к жизни во всех ее проявлениях».

Содержание всех рисунков респондентов этой группы передает перенасыщенность жизни трудовой занятостью через разрыв предметов, человеческих и абстрактных фигур на части. На одном из рисунков по этому поводу дан авторский комментарий: «Я разрываюсь на части от множества дел». К этой же группе участников исследования после некоторых раздумий мы отнесли диагностические материалы кандидата психологических наук в возрасте 30 лет, только что вышедшего из декретного отпуска. Со старшими коллегами ее объединяет несомненная одаренность. В студенческие годы она стала не только призером конкурса исследовательских работ, но автором и соавтором двух полноценных учебно-методических пособий, написанных по результатам собственных оригинальных разработок. Характеристики рисунка и сочинения близки по содержательному наполнению продуктам деятельности старших коллег. Вот несколько выдержек из текста: «моя работа и моя научная работа живут в одном доме, в одной плоскости»; «реалистичное восприятие окружающего, всех радостей и сложностей, осмысление противоречий и нестыковок в выполняемых обязанностях – все по-взрослому, даже чересчур!»; «ощущение полноты собственных возможностей». Авторские комментарии к рисунку дополняют позицию: «1. Собираю мозаику нестандартной необычной формы. 2. Я – автор замысла; я предполагаю, что должно получиться в конце, и в соответствии с этим ищу разноцветные стеклышки. 3. Если я не нахожу элементов, то я все равно знаю, что они должны быть здесь, и я их найду».

Обозначение своей активной позиции респондентами передано в ответах на вопросы анкеты через широкий диапазон действий: «слушатель впитывающий, размышляющий, отбирающий, критичный, взвешивающий, соотносящий, обдумывающий, планирующий, открывающий что-то в себе – образ человека, составляющего нестандартную мозаику». Оправдавшиеся ожидания от курсовой подготовки затронули «интересы, взгляды, актуальные потребности», потому что в полной мере отвечали желанию «окунуться в научную среду, вынести для себя определенные правила проведения научной работы». Важным и ценным слушатели считали то, что «очень многое упорядочилось в сознании». «Меня спросили о том, – пишет один респондент в бланке анкетного опроса, – над чем я задумывалась сама. И я еще раз встретила себя, задала себе вопросы о том, куда мне дальше двигаться в моей научной работе». На этапе завершения курсовой подготовки суждения о своем профессиональном уровне формулируют в терминах развития: «подросла», «этот уровень всегда можно и нужно повышать», «учиться всегда есть у кого».

Таким образом, уже в рамках ориентировочного пилотажного исследования группы слушателей курсовой подготовки по программе содействия написанию научно-квалификационной работы, выявлены направления подбора содержания занятий, с тем чтобы они отвечали различным потребностям диссертантов.

Первое. Если нет возможности организовать полноценное исследование, то в самом начале занятий следует провести диагностическую беседу о потребностях и ожиданиях слушателей. Это поможет определить процентный расклад запросов о помощи и скорректировать на этой основе содержание лекционных и практических занятий. На начальном этапе занятий следует пояснить слушателям, как будут учитываться интересы каждой подгруппы в общегрупповой курсовой подготовке.

Второе. Учитывая то, что слабым местом начинающих исследователей является

нахождение внутренних стимулов продуктивной научной деятельности, следует задействовать потенциал участников занятий, в достаточной степени мотивированных на выполнение научной работы. Применение активных методов обучения в смешанных микрогруппах предоставит широкие возможности для обмена опытом и взаимообучения, организованного по типу проблемных мастер-классов по различным темам (предъявление замысла, проекта; построение модели диссертационного исследования; обеспечение заявленных методов тестовыми методиками; разработка содержания анкет и освоение способов обработки опросных материалов и др.).

Третье. Дискуссионным остается вопрос о целесообразности включения в программу заданий по проблематике этико-нравственных аспектов научной деятельности (цели и средства достижения научного статуса; авторство и плагиат; скорость написания и качество текста). Вероятно, содержание занятий должно быть подобрано таким образом, а их организаторы должны открыто демонстрировать такую позицию, чтобы вопросы подобного рода изначально были бы неуместными.

Главным результатом занятий для диссертантов в системе дополнительного образования преподавателей вузов должно стать улучшение качества научных работ и повышение продуктивности их исполнителей. Транслированные через содержание занятий алгоритмы упорядочения наработок в сфере научной деятельности будут способствовать интенсификации этого процесса.

Библиографический список

1. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2002. 752 с.
2. Забродин Ю.М. Очерки психической регуляции поведения. М.: Магистр, 1997. 208 с.
3. Малышева В.В., Салыхова Л.И., Черникова Т.В. Профессиональная компетентность государственных служащих: оценка и развитие. М.: Глобус, 2009. 272 с.
4. Черникова Т.В., Болучевская В.В. Психология эмоционального выгорания. Волгоград: Изд-во ВолгГМУ, 2014. 296 с.
5. Бодалев А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика. СПб.: Речь, 2000. 440с.
6. Гуманитарные технологии преподавания в высшей школе / Под ред. Т.В. Черниковой. М.: Планета, 2011. 496 с.
7. Психология профессионального здоровья / под ред Г.С. Никифорова. СПб.: Речь, 2006. 480 с.

УДК: 316.6

ДИНАМИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ПРИ СМЕНЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Черный Никита Витальевич,

Аспирант,

факультет социальных наук,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,

Москва, Россия,

black.0513@mail.ru

В статье рассмотрены результаты исследования, целью нашего исследования является изучение изменения показателей жизнестойкости личности у сотрудников, решивших пройти переподготовку и сменить основное направление своей профессиональной деятельности. В теоретической части работы представлены современные подходы к изучению жизнестойкости как одного из ключевых понятий в контексте личностного потенциала личности. Показано, что жизнестойкость является одним из основных психологических показателей, способствующих преодолению различных жизненных трудностей, совершению личностного выбора. В эмпирической части статьи

описаны результаты исследования мотивационной сферы личности 160 сотрудников, прошедших профессиональную переподготовку по программам различных ВУЗов г. Москвы. Выявлена статистически значимая корреляция между сменой профессиональной направленности и положительной динамикой показателей жизнестойкости личности.

Ключевые слова: жизнестойкость, трудовая мотивация, профессиональная направленность, смена профессиональной направленности.

DYNAMICS OF INDICATORS OF RESILIENCE AND SEMANTIC SPHERE OF PERSONALITY WITH THE CHANGE OF PROFESSIONAL ORIENTATION

Cheornyy N.V.,
National Research University – Higher School of Economics
Moscow, Russia.
black.0513@mail.ru

The article considers the results of the study the aim of our research is the study of changes of indicators of resilience of the individual employees, who decided to retrain and to change the main direction of their professional activities. In the theoretical part of the work presents contemporary approaches to the study of resilience as one of the key concepts in the context of personal potential of the individual. It is shown that resilience is one of the main psychological parameters that contribute to overcoming various difficulties in life, commit a personal choice. In the empirical part of the paper describes the results of research of motivational sphere of personality 160 employees completed professional training programmes in the various Universities of Moscow. There was a statistically significant correlation between the change of professional orientation and positive dynamics of indicators of resilience of the individual.

Keywords: resilience, work motivation, professional orientation, change of professional orientation.

В настоящий момент времени можно наблюдать, что существенные социальные изменения и связанные с ними новые возможности для профессионального развития в виде постоянно увеличивающегося количества программ второго высшего образования, повышения квалификации и профессиональной переподготовки требуют изучения тех психологических изменений, которые происходят с личностью при смене профессиональной роли, их влиянию на функционирование трудовых коллективов и профессиональных групп. Новые социально-экономические тенденции, смена монопрофессионализма на полипрофессионализм, привели к тому, что организации в настоящее время испытывает потребность в профессионально мобильных специалистах, способных успешно и эффективно находить, и реализовывать свой потенциал в изменяющихся условиях в связи с планированием и сменой курса своей карьеры.

Однако реальная практика психологического консультирования демонстрирует, что из-за некоторых стереотипов многие люди, хотя и испытывают неудовлетворенность своей профессией и осознают невозможность реализации своего внутреннего потенциала в данной трудовой, при этом избегают способов разрешения сложившейся ситуации, так как считают смену профессии показателем собственной некомпетентности. И, хотя человек продолжает работать, дальнейшая профессиональная активность становится неэффективной, снижается самооценка, возникают трудности не только в трудовой деятельности, но и во многих других областях жизни.

В данной ситуации основные задачи психологического сопровождения и карьерного консультирования должны быть ориентированы на анализ возможностей адаптационного потенциала при смене трудовой деятельности, определение перспектив личностного и профессионального роста в новой профессии или при расширении карьерных возможностей.

В качестве теоретико-методологической основы для изучения представленной проблематики наиболее конструктивной, на наш взгляд, является концепция жизнестойкости как ключевого интегративного показателя адаптационных возможностей личности.

В отечественной психологии не раз предпринимались попытки системного осмысления психологических характеристик, связанных с успешной адаптацией и совладанием с жизненными трудностями. В качестве примера можно привести такое понятие как пассивность, введенное Л.Н. Гумилевым, понятие о личностном адаптационном потенциале, который определяет устойчивость человека к экстремальным факторам, А.Г. Маклакова, понятие о личностном потенциале, разрабатываемое Д.А. Леонтьевым на основе синтеза философских идей П. Тиллиха, М.К. Мамардашвили, В. Франкла и Э.Фромма [1, 3].

В отечественной психологии жизнестойкость как отдельный конструкт стала изучаться относительно недавно. Родственные по своей природе психологические феномены, которые исследовались в отечественной психологии, – это субъектность (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, О.А. Конопкин, Е.А. Климов, В.И. Моросанова и др.), жизнетворчество (Д.А. Леонтьев), самореализация личности (М.В. Ермолаева, Л.А. Коростылева, Э.В. Галажинский, И.В. Солодникова, Д.А. Леонтьев и др.), личностный потенциал (Д.А. Леонтьев, 2011). В настоящее время систематические исследования жизнестойкости проводятся Д.А. Леонтьевым, Е.Ю. Мандриковой, Е.И. Рассказовой, Л.А. Александровой, Е.Н. Осиным в рамках изучения личностного потенциала [1, 5].

Преодоление личностью неблагоприятных условий ее развития является, по мнению ряда авторов, одним из видов проявления личностного потенциала. Те или иные неблагоприятные факторы могут быть обусловлены, например, соматическими заболеваниями, генетическими особенностями или внешними неблагоприятными условиями. Существует ряд однозначно неблагоприятных условий для формирования личности, которые могут действительно определяющим образом влиять на развитие, но это влияние может быть преодолено, прямая связь разорвана путем введения в эту систему факторов дополнительных измерений, прежде всего жизнестойкости в контексте личностного потенциала.

Концепции жизнестойкости изучаются, как правило, в связи с проблемами совладания со стрессом. Д.А. Леонтьев и Е.И. Рассказова отмечают, что жизнестойкость определяется как система убеждений человека о себе, об окружающем мире, об отношениях с миром. Высокий уровень жизнестойкости способствует более объективной, взвешенной оценке событий, которая способствует успешному совладанию со стрессом (Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова, 2006). Как указывает Д.А. Леонтьев, данная личностная переменная характеризует меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию и при этом сохранять внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности [6, 7].

Жизнестойкость является одной из ключевых личностных переменных, опосредующих влияние стрессогенных факторов на душевное и соматическое здоровье, а также на успешность профессиональной деятельности. Отношение человека к предстоящим изменениям, понимание собственных внутренних ресурсов, оценка им возможности управлять изменениями позволяют определить способности личности к совладанию как с повседневными трудностями, так и с носящими экстремальный характер [4].

Наиболее полно, по мнению Д.А. Леонтьева, понятию «жизнестойкость» в зарубежной психологии соответствует понятие «hardiness», введенное С.Мадди. Данный термин с английского языка можно также перевести как «крепость, выносливость» [8].

С. Мадди определяет «hardiness» как интегральную личностную черту, обуславливающую успешность преодоления личностью жизненных трудностей [8].

Теория С. Мадди о жизнестойкости как об особом личностном качестве возникла в связи с изучением им проблем творческого потенциала личности и регулирования стресса. По мнению автора теории эти проблемы наиболее логично связываются, интегрируются и анализируются в рамках разработанной им концепции «hardiness». Через углубление паттернов включенности, вызова и контроля (принятия вызова жизни), обозначенных как «hardiness», человек может одновременно развиваться, обогащать свой потенциал и совладать со стрессами, которые могут встретиться на его жизненном пути.

В отечественной литературе принято переводить «hardiness» как «стойкость» или «жизнестойкость» (Д.А. Леонтьев), но, в связи с интегральной природой этого понятия и с

целью максимального сохранения смысла в дальнейшем в тексте будет использоваться авторский термин «Hardiness». С учетом широкого контекста, который имеет в переводе данное слово, более целесообразным является использование данного термина без перевода.

Согласно С. Мадди, структуру аттитюдов «hardy» можно представить в виде следующих характеристик:

1) «включенность» (commitment): важная характеристика в отношении себя и окружающего мира, характера взаимодействия между ними, она дает силы и мотивирует человека к реализации, здоровому образу мыслей и поведению, лидерству. Способствует собственной значимости и ценности, чтобы полностью включаться в решение жизненных задач, несмотря на наличие стрессогенных факторов и изменений.

2) «Hardy»-аттитюд, условно названный «контролем» (control), мотивирует к поиску путей влияния на результаты стрессогенных изменений, в противовес впаданию в состояние беспомощности и пассивности. Это понятие во многом можно соотнести с понятием «локус контроля» Роттера. В противоположность чувству испуга от этих изменений, «hardy»-аттитюд, обозначенный как «вызов» (challenge), помогает человеку оставаться открытым окружающей среде и обществу. Его можно охарактеризовать как восприятие личностью событий жизни как вызова и испытания лично себе. Суммируя, можно сказать, что «hardiness» — это особый паттерн установок и навыков, позволяющих превратить изменения в возможности. Это своего рода операционализация введенного П. Тиллихом понятия «мужество быть» [2].

Кроме аттитюдов, «hardiness» включает в себя такие базовые ценности, как кооперация (cooperation), доверие (credibility) и креативность (creativity).

Стоит отметить, что понятие «hardiness» не тождественно понятию стратегий совладания с жизненными трудностями или копинг-стратегий. С точки зрения Фолкман и Лазаруса (Folkman, Lazarus), это стратегии, направленные на преодоление жизненных трудностей: стратегию противостоящего совладания, стратегию дистанцирования, стратегию самоконтроля, стратегию поиска социальной поддержки и стратегию переоценки. Во-первых, копинг-стратегии – это приемы, алгоритмы действия, привычные и традиционные для личности, в то время как «hardiness» — черта личности, установка на выживаемость. Во-вторых, копинг-стратегии могут принимать как продуктивную, так и непродуктивную форму, даже вести к регрессу, а «hardiness» — черта личности, позволяющая справляться с дистрессом эффективно и всегда в направлении личностного роста [7].

Большое количество исследователей рассматривает «hardiness» в связи с проблемами преодоления стресса, адаптации-дезадаптации в обществе, физическим, психическим и социальным здоровьем. Сам С. Мадди рассматривает открытый им феномен гораздо шире, включая его в контекст социальной экологии, считая, что это качество является основой жизнестойкости не только индивидуальной, но и организационной. С нашей точки зрения, данная концепция хорошо подходит для описания мотивационной устойчивости личности к самым разным сложным жизненным ситуациям, одной из которых является смена профессиональной направленности.

Целью нашего исследования является изучение изменения жизнестойкости личности и смысложизненных ориентаций у сотрудников, решивших пройти переподготовку и сменить основное направление своей профессиональной деятельности в контексте изменения личностного потенциала.

Мы стремились изучить особенности жизнестойкости личности и смысложизненных ориентаций сотрудников до и после процесса профессионального переобучения. Объектом нашего исследования является мотивационная сфера личности. Проверке подвергалась гипотеза о том, что следствием успешного переобучения и освоения новой профессиональной роли является положительное изменение показателей жизнестойкости и показателей смысложизненных ориентаций, связанных с развитием внутренней мотивации («Цели», «Результат», «Лocus контроля Я»). Следовательно, предполагая, что смена про-

фессии может рассматриваться в контексте развития личностного потенциала.

Исследование состояло из 2 этапов: теста и ретеста. Время проведения ретеста соответствовало окончанию периода профессиональной переподготовки у сотрудников.

Выборку составили сотрудники международного аэропорта «Домодедово», проходящие профессиональную переподготовку по различным видам трудовой деятельности по собственному желанию в возрасте 18-50 лет (n=160), 40 женщин и 120 мужчин. В ходе нашей работы были использованы следующие методики: Тест смысложизненных ориентаций (Д.А. Леонтьев). Опросник жизнестойкости (С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой).

Процедура исследования включала компьютеризированное тестирование и индивидуальную обратную связь по его результатам; для обработки полученных результатов использовалась программа статистической обработки данных SPSS Statistics V.22.

В таблицах 1 и 2 приведена описательная статистика основного массива данных, собранных с помощью вышеописанных методик, с разницей сбора информации в 13 месяцев (срок прохождения профессиональной переподготовки всеми респондентами).

Таблица 1.

Описательная статистика результатов «Опросника индивидуальных стилей мотивации» перед началом профессиональной переподготовки.

Методика	Шкала	M	Me	Min	Max	SD
Тест жизнестойкости	Жизнестойкость	74,36	75	64	83	11
	Вовлеченность	32,56	33	25	39	12
	Контроль	25,17	25	19	31	8
	Принятие риска	11	11	7	15	3
Тест смысложизненных ориентаций	Цели	33,56	33	25	39	6
	Процесс	27,12	27	22	34	6
	Результат	26,6	27	21	32	4
	Локус контроля — Я	18,32	19	13	23	5
	Локус контроля – жизнь	27,6	28	22	35	8
	Общий показатель	90,32	90	76	97	15

Таблица 2.

Описательная статистика результатов «Опросника индивидуальных стилей мотивации» по окончании профессиональной переподготовки.

Методика	Шкала	M	Me	Min	Max	SD
Тест жизнестойкости	Жизнестойкость	87,17	75	64	83	11
	Вовлеченность	41,24	33	25	39	12
	Контроль	31,32	25	19	31	8
	Принятие риска	14,97	11	7	15	3
Тест смысложизненных ориентаций	Цели	38	29	21	36	6
	Процесс	32,02	27	22	34	6
	Результат	29,78	21	17	25	4
	Локус контроля — Я	22,67	19	13	23	5
	Локус контроля – жизнь	32,42	28	22	35	8
	Общий показатель	90,32	112	76	97	15

Проведенная диагностика некоторых аспектов мотивационной сферы личности позволила выявить близкий к среднему уровень выраженности показателей жизнестойкости, несколько выше среднего показателя «Цели» и «Результат» по методике СЖО в данной организации. По полученным результатам можно сделать вывод о том, что у респондентов преобладает влияние внешних мотивационных факторов, но при этом присутствует определенная доля амбициозности.

Полученные результаты в результате ретеста свидетельствуют о том, что значение ряда показателей заметно изменилось. Однако полученные результаты необходимо также проверить значимость статистических различий обсуждаемых величин между двумя наборами данных. Результаты проведенного анализа отражены в Таблице 3.

Таблица 3.
Различия средних значений методик до и после прохождения профессиональной переподготовки.

Методика	Шкала	Среднее значение на начало проф. переподготовки	Среднее значение на конец проф. переподготовки	Значение коэффициента различий (парный t-критерий Стьюдента)
Тест жизнестойкости	Жизнестойкость	74,36	87,17	4.46
	Вовлеченность	32,56	41,24	3.12
	Контроль	25,17	31,32	3.13
	Принятие риска	11	14,97	2.45
Тест смысложизненных ориентаций	Цели	33,56	38	3.25
	Процесс	27,12	32,02	3.31
	Результат	26,6	29,78	2.23
	Локус контроля — Я	18,32	22,67	3.35
	Локус контроля – жизнь	27,6	32,42	2.82
	Общий показатель	90,32	112	4.71

Результаты статистического анализа различий между показателями до и после прохождения профессиональной переподготовки с помощью t-критерия Стьюдента позволяют нам утверждать, что переподготовка действительно оказывает влияние на изменение показателей жизнестойкости и смысложизненных ориентаций. (различия статистически значимы для $p < 0.05$) и таким образом способствует развитию внутренней мотивации, повышению устойчивости к стрессовым факторам, большему наполнению смысловой сферы личности.

Проблема развития жизнестойкости сотрудников в течение многих лет является одной из актуальнейших в практике и проблематике психологии.

Формирование жизнестойкости у сотрудников – это сложный социально-психологический процесс. Он является интегративным профессиональным качеством личности сотрудника, представляет собой системную взаимосвязь свойств и состояний, сознания и деятельности сотрудника и проявляется в способности устойчиво следовать в своих действиях, оценках, поведении своим убеждениям и принципам, достигать поставленных целей. Формирует более стабильные оценки, суждения и поступки личности в сложных ситуациях; обеспечивает возможности постоянного развития и корректировки ресурсов личности.

Жизнестойкость личности сотрудника характеризует возможность человека встречать и переносить трудности, неудачи, не отчаиваться при неудачах, добиваться выполнения профессиональных задач при любых трудностях. Как и все в структуре личности, это свойство индивидуализировано и определенным образом зависит его прижизненного развития, подготовки и социального окружения.

Формирование жизнестойкости сотрудников при смене профессиональной направленности может быть обусловлено степенью активизации положительных ситуативных мотивов их деятельности, устойчивостью познавательной деятельности к воздействию внешних помех; развитием умения добиваться самостоятельно поставленных задач; индивидуальными особенностями каждого сотрудника.

В практической части нашей работы, мы исследовали развитие жизнестойкости и смысложизненных ориентаций. В результате проведенного нами исследования и на осно-

ве полученных данных, мы смогли показать, что профессиональная переподготовка непосредственно связана с развитием рассматриваемых конструктов.

Таким образом, сформированная нами гипотеза нашла свое подтверждение в процессе эмпирического исследования. Мы можем констатировать, что цель исследования достигнута, задачи реализованы.

Библиографический список

1. Абабков В.А. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии, М.: Пере. СПб.: Речь, 2004. 166 с.
2. Антипов В.В. Психологическая адаптация к экстремальным ситуациям. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. 174 с.
3. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. № 1.
4. Дикая Л.Г. Отношение человека к неблагоприятным жизненным событиям и факторы его формирования // Психологический журнал. 1996. №2. С. 137-146.
5. Долженко Я.А. Некоторые аспекты изучения проблемы жизнестойкости // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2011 г.). Уфа: Лето, 2011. С. 15-18.
6. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. Методическое руководство по новой методике психологической диагностики личности с широкой областью применения. Предназначается для профессиональных психологов-исследователей и практиков. М.: Смысл, 2006. 63 с.
7. Леонтьев Д.А. Опыт структурной диагностики личностного потенциала / Психологическая диагностика. М.: 2007. №1. С. 8-31.
8. Мадди С. Жизнестойкость, ее диагностика и тренинг. М.: Институт экзистенциальной психологии и жизнестворчества, 2002. 194 с.

УДК 316.6

ЛИЧНОСТНЫЕ ЧЕРТЫ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ УСПЕШНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕСТВЕ

Чигарькова Светлана Вячеславовна,

инженер, факультет психологии,

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,

Москва, Россия,

chigars@gmail.com

В статье рассмотрен феномен личностных предикторов успешности социального взаимодействия в мультикультурном обществе в ракурсе современных концепций межкультурной компетентности. Межкультурная компетентность рассматривается в контексте моделей межкультурной сензитивности и культурного интеллекта. Представлены результаты эмпирического исследования связей личностных факторов «Большой пятерки» с межкультурной сензитивностью и культурным интеллектом (N=1545). Полученные результаты демонстрируют наличие значимых связей между личностными факторами и межкультурной компетентностью: доброжелательность, добросовестность и открытость опыту связаны со способностью замечать культурные различия, принимать и учитывать их в процессе взаимодействия; экстраверсия, доброжелательность и открытость опыту связаны со способностью индивида быть эффективным и успешно взаимодействовать в ситуациях, характеризующихся культурным многообразием.

Ключевые слова: личностные факторы, Большая пятерка, межкультурная компетентность, межкультурная сензитивность, культурный интеллект.

PERSONAL TRAITS AS PSYCHOLOGICAL PREDICTORS OF THE SUCCESS IN A MULTICULTURAL SOCIETY

Chigarkova S.,
Moscow State University,
Moscow, Russia,
chigars@gmail.com

The article presents the phenomenon of personal predictors of the success in a multicultural society in the perspective of modern concepts of intercultural competence. Intercultural competence is considered in the context of models of intercultural sensitivity and cultural intelligence. The results of empirical study of correlations between personal factors of the "Big Five" and intercultural sensitivity and cultural intelligence (N = 1545) are presented. The results demonstrate the existence of significant correlations between personal factors and intercultural competence: agreeableness, conscientiousness and openness to experience are associated with the acceptance of cultural differences; extroversion, agreeableness and openness to experience – with the ability of an individual to function and interact effectively in situations characterized by cultural diversity.

Keywords: personality factors, Big Five, intercultural competence, intercultural sensitivity, cultural intelligence.

Современное общество характеризуется глобальными процессами, влияющими на различные уровни деятельности человека, в том числе, и в сфере социального взаимодействия. Глобализация ведет к интенсификации межкультурного взаимодействия как в повседневной жизни, так и в мультикультурной среде транснациональных корпораций. Такая ситуация развития общества делает актуальными задачи, с одной стороны, понимания ключевых способностей, определяющих эффективность индивида в межкультурном контексте, с другой стороны, исследования предикторов такой эффективности. Известно, что некоторые люди лучше, чем другие адаптируются к разнообразию культурных контекстов, успешнее справляются с ситуациями межкультурного взаимодействия. Для понимания данного феномена, начиная со второй половины 20 века, стали предлагаться различные концепции межкультурной компетентности. Тем не менее, во-первых, при значительном количестве существующих моделей межкультурной компетентности, насчитывающих не менее шестидесяти вариаций по результатам недавнего аналитического обзора (Черняк, 2015), существует определенные пробелы в их концептуальной ясности. Во-вторых, несмотря на то, что исследователи уже пришли к выводу о важности, помимо других факторов, вклада личностных особенностей, наблюдается определенный недостаток исследований влияния индивидуально-личностных различий на процессы культурной адаптации, аккультурации, межкультурной коммуникации в ситуациях совместной или конкурентной деятельности (Солдатова, Чигарькова, 2016). В современном мире, где культурное разнообразие становится важнейшей характеристикой общества, существует большая потребность в понимании личностных аспектов успешности взаимодействия в поликультурной среде.

При анализе различных концепций межкультурной компетентности мы обратили внимание на два центральных феномена, наиболее полно отражающих суть успешности функционирования индивида в ситуации культурного разнообразия: межкультурную сензитивность и культурный интеллект

Проблематика межкультурной сензитивности разрабатывается с шестидесятих годов 20 века. Одной из известных концепций стала модель развития межкультурной сензитивности М. Беннета. Он рассматривает межкультурную сензитивность как динамический процесс перехода от этноцентристских к этнорелятивистским стадиям. В рамках этого подхода в отечественной психологии была предложена модель межкультурной сензитивности, включающая 4 показателя: 1) принятие – готовность признавать и принимать факт культурных различий и необходимость их учета и уважения в процессе межкультурного взаимодействия; 2) преуменьшение – преуменьшение значимости культурных различий в

процессе взаимодействия, вплоть до полного нивелирования; 3) абсолютизация – убежденность в неограниченном и неконтролируемом влиянии культурных различий на процесс межкультурного взаимодействия, 4) амбивалентность – сильные противоречивые установки по отношению к культурным различиям и их роли во взаимодействии [5]. Таким образом, межкультурная сензитивность, понимается как комплексная способность к распознаванию культурных кодов в различных контекстах и оценке их влияния на межкультурное взаимодействие [1]. Межкультурная сензитивность является общим основанием для дальнейшего развития способностей, необходимых для межкультурной успешности, а именно, культурного интеллекта.

Если концепция межкультурной сензитивности широко известна и является общим местом во многих моделях межкультурной компетентности, то концепция культурного интеллекта представляется сравнительно новой. Опираясь на современные теории интеллекта, данную концепцию обосновали американский психолог Кристофер Эрли и профессор Сингапурского технологического университета Сун Анг [6]. Культурный интеллект (cultural intelligence – CQ) – это способность индивида быть эффективным и успешно взаимодействовать в ситуациях, характеризующихся культурным многообразием. Опираясь на работы Р.Дж. Стернберга, авторы концепции рассматривают CQ как многомерный феномен, который не ограничен исключительно когнитивной сферой, и включает четыре компонента: метакогнитивный CQ – стратегии приобретения и понимания знаний о разных культурах, когнитивный CQ – общие и структурные знания о культуре, мотивационный CQ – способность и желание индивида направлять внимание и энергию на культурный контекст, поведенческий CQ – способность осуществлять соответствующие вербальные и невербальные действия в межкультурной коммуникации [6].

Для выявления уровня CQ и его компонентов были разработаны и апробированы первоначально «Шкала культурного интеллекта», состоящая из 20 утверждений (CQS (Ang et al., 2007), а затем и расширенная «Шкала культурного интеллекта» (Van Dyne et al., 2012). Появление методического инструментария привело к бурному росту исследований CQ в организационной психологии, психологии индивидуальных различий, когнитивной психологии [8]. Одним из важных исследовательских направлений, осуществляемых в русле этой молодой концепции, стало изучение отношений между CQ и личностными особенностями, в первую очередь, с личностными факторами «Большой пятерки» [8].

«Большая пятерка» как культурно универсальная модель личности обладает рядом преимуществ в решении исследовательских задач, в том числе, и в поле межкультурной коммуникации. Интересные результаты эмпирических исследований предиктивной силы личностных факторов «Большой пятерки» в контексте межкультурной коммуникации, полученные в целом массиве западных эмпирических исследований, мотивируют нас на разработку данной исследовательской области в отечественной психологии. Целью нашего исследования является изучение особенностей связи выраженности личностных факторов с уровнем межкультурной компетентности.

Гипотезы исследования

H1. Наиболее сильные положительные связи существуют между такими личностными факторами как открытость опыту и доброжелательность и выраженностью этнорелятивистского этапа развития межкультурной сензитивности (шкала принятия).

H2. Открытость опыту, экстраверсия и доброжелательность положительно связаны с показателями мотивационного, когнитивного, метакогнитивного и поведенческого компонентов культурного интеллекта.

В исследовании приняли участие 1545 человек, 1047 (67.8%) женщин и 498 (32.2%) мужчин, в возрасте от 17 до 91 года (средний возраст 28.46 ± 11.82 года), уже имеющих или находящихся в процессе получения высшего образования по гуманитарным, естественнонаучным и техническим специальностям, из 5 федеральных округов России.

Методика. В качестве методического инструментария были использованы: 1) автор-

ская анкета из 12 вопросов с закрытыми вариантами ответов для получения социодемографических данных и контекстуальных факторов межкультурной коммуникации; 2) «Большая пятерка личностных черт» Р. МакКрае и П. Коста (вариант А.Б. Хромова; 3) расширенная «Шкала культурного интеллекта» в адаптации Г.У. Солдатовой и С.В. Чигарьковой, включающая 4 основные шкалы: мотивационный компонент, метакогнитивный компонент, когнитивный компонент, поведенческий компонент; 4) «Шкала межкультурной сензитивности» О.Е. Хухлаева и М.Ю. Чибисовой в модификации Л.Ю. Логашенко, содержащая 4 шкалы: принятие, преуменьшение, абсолютизацию и амбивалентность.

Для работы с данными использовался пакет для статистической обработки R (версия 3.3.2).

Для проверки наших гипотез мы применили метод корреляционного анализа с использованием r -коэффициента Пирсона. Корреляционный анализ связи показателей культурного интеллекта и межкультурной сензитивности с выраженностью личностных черт Большой пятерки дал следующие результаты:

1. Значимые положительные связи шкалы принятия были обнаружены с доброжелательностью ($r=0.308$, $p<0.001$), добросовестностью ($r=0.205$, $p<0.001$) и открытостью опыту ($r=0.159$, $p<0.001$).

2. Значимые положительные корреляции общего уровня культурного интеллекта были получены с экстраверсией ($r=0.225$, $p<0.001$), доброжелательностью ($r=0.202$, $p<0.001$) и открытостью опыту ($r=0.280$, $p<0.001$), слабая положительная связь – с добросовестностью ($r=0.094$, $p<0.01$). При анализе компонентов культурного интеллекта и личностных черт были обнаружены следующие значимые корреляции: 1) мотивационный CQ положительно связан с экстраверсией ($r=0.225$, $p<0.001$) и открытостью опыту ($r=0.280$, $p<0.287$), 2) когнитивный CQ также положительно связан с экстраверсией ($r=0.209$, $p<0.001$) и открытостью опыту ($r=0.267$, $p<0.001$), 3) метакогнитивный CQ положительно связан с добросовестностью ($r=0.143$, $p<0.001$), 4) поведенческий CQ положительно связан с доброжелательностью ($r=0.220$, $p<0.001$).

Полученные результаты позволяют нам говорить о том, что выраженность определенных личностных черт связана с успешностью в межкультурном общении, определяемой уровнем культурного интеллекта и межкультурной сензитивности.

Межкультурная сензитивность является основанием для возможностей развития межкультурной компетентности. Принятие различий является отправной точкой входа в удивительное мультикультурное пространство социальных взаимодействий. Какие личностные особенности становятся ключом в мир культурного разнообразия? Осознанию роли культурных различий в межличностном и межгрупповом взаимодействии способствуют такие личностные черты как доброжелательность, добросовестность и открытость опыту. Человек с дружелюбным, открытым, отзывчивым и доверительным отношением к окружающим способен более тонко ощущать и легко принимать различия в культурных кодах. Ответственность, аккуратность и внимательность позволяют ему лучше осознавать силу влияния культуры на определенные правила, традиции и установки при социальном взаимодействии.

Развитие межкультурной компетентности выражается в показателях уровня культурного интеллекта. Здесь мы наблюдаем особенно значимый вклад личностных черт в эффективность индивида в межкультурной коммуникации. Так, центральную роль в этом играют экстраверсия и открытость – эти личностные факторы сильнее всего связаны с мотивацией и осведомленностью о других культурах. Общительный, активный, открытый и любознательный человек больше мотивирован на взаимодействие с представителями разнообразных и незнакомых культур, обладает широким кругозором и заинтересован в пополнении своего когнитивного капитала в мультикультурном пространстве. Определенное место в успешности выстраивания стратегий межкультурного взаимодействия, т.е. в метакогнитивной составляющей, занимает добросовестность. Обязательный и аккуратный человек больше склонен к осознанной регуляции собственного поведения. Он стремится

контролировать и предсказывать события, особенно такие сложные ситуации взаимодействия, где добавляется кросскультурный фактор. Добросовестный человек лучше осознает особенности собственной этнокультурной идентичности, более ответственно относится к подготовке к межкультурному контакту, чаще рефлексировать по поводу процесса межкультурного взаимодействия, охотнее меняет собственную когнитивную модель той или иной культуры на основании результатов межкультурного контакта. Для проявления культурного интеллекта в поведении важна такая личностная черта как доброжелательность. Дружелюбный человек более мягок в своих поведенческих реакциях, лучше способен гибко подстраиваться под требования коммуникативного взаимодействия в другой культурной парадигме. В силу своей отзывчивости и бесконфликтности он чаще выбирает сотрудничающее поведение, стараясь избежать межкультурных разногласий.

Полученные результаты эмпирического исследования подтверждают и дополняют наши гипотезы, что приводит к следующим выводам:

1. Такие личностные факторы как доброжелательность, добросовестность и открытость опыту связаны со способностью замечать культурные различия, принимать и учитывать их в процессе взаимодействия.

2. Экстраверсия, доброжелательность и открытость опыту связаны со способностью индивида быть эффективным и успешно взаимодействовать в ситуациях, характеризующихся культурным многообразием.

Таким образом, исследование личностных предикторов межкультурной компетентности способствует более глубокому пониманию целого комплекса особенностей социального взаимодействия в мультикультурном обществе. Дальнейшая разработка целостной модели межкультурной компетентности и исследование личностных предикторов успешности межкультурного взаимодействия являются зонами ближайшего развития наших научных интересов. Выполнение данных задач актуально как для теоретического развития области психологии межкультурной коммуникации, так и в практическом плане для решения задач гармоничного и эффективного сосуществования общества в поликультурном пространстве.

Библиографический список

1. Логашенко Ю. А. Межкультурная сензитивность студентов в полиэтнической среде: дис. ... канд. психол. наук. СПб. 2015. 240 с.
2. Солдатова Г.У., Чигарькова С.В. Личностные особенности как психологические предикторы успешности межкультурного взаимодействия // Теоретические проблемы этнической и кросскультурной психологии: Материалы пятой международной научной конференции. Т. 2. Смоленск: Издательство Смоленского гуманитарного университета, 2016. С. 191–194.
3. Черняк Н. В. Классификации моделей межкультурной компетентности // Альманах современной науки и образования. 2015. № 2. С. 119–125.
4. Ang S., Van Dyne L., Koh C., Ng K.-Y., Templer K.J., Tay C., Chandrasekar N.A. Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance // *Management and Organization Review*. 2007. № 3. P. 335-371.
5. Chibisova M., Khukhlaev O. Measuring teachers' intercultural competence: Towards a theory-based instrument. Book of abstracts of the 19th International congress of the International association for Cross-Cultural Psychology. Bremen. 2008. P. 237–238.
6. Earley P.C., Ang S. Cultural intelligence: Individual interactions across cultures. Palo Alto, CA: Stanford University Press, 2003.
7. Van Dyne L., Ang S., Ng K.-Y., Rockstuhl T., Tan M.L., Ko C. Sub-dimensions of the four factor model of cultural intelligence: Expanding the conceptualization and measurement of cultural intelligence (CQ) // *Social and Personal Psychology: Compass*. 2012. Vol. 6. № 4. P. 295-313.

8. Van Dyne L., Ang S., Tan M.-L. Cultural Intelligence // Oxford Bibliographies. 2017. Oxford, UK: OxfordUniversityPress.

УДК: 159.922

ЭМПИРИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ МНОГОУРОВНЕВОЙ ДЕТЕРМИНАЦИИ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ

Шамионов Раиль Мунирович,

доктор психологических наук, профессор,
Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского,
Саратов, Россия,
shamionov@mail.ru

Проведен анализ проблемы детерминации субъективного благополучия. Предложена оригинальная модель многоуровневой детерминации субъективного благополучия. Приведены результаты эмпирических исследований, подкрепляющие выдвинутые положения.

Ключевые слова: личность, субъективное благополучие, детерминация, факторы.

EMPIRICAL MULTILEVEL MODEL OF THE DETERMINATION OF SUBJECTIVE WELL-BEING OF THE INDIVIDUAL

Shamionov R. M.
Saratov state University,
Saratov, Russia,
shamionov@mail.ru

The article shows the analysis of the problem of determination of subjective well-being. An original multilevel model of the determination of subjective well-being. The results of empirical studies supporting the extended position.

Keywords: personality, subjective well-being, determination, factors.

Длительные сравнительные исследования субъективного благополучия личности, проводимые в разных странах и континентах с середины XX века и по наши дни охватывают различные его стороны и, по преимуществу, характеризуют его со стороны демографических различий между людьми – по принципу физического проживания-пребывания в каком-либо месте, половому диморфизму, этнической-национальной или «культурной» принадлежности, возрасту и т.д. Это связано с тем, что такие объективные критерии для различения разных эмпирических групп вызывают меньше всего вопросов к процедуре исследований и к анализу той ситуации, в которой пребывают участники этих исследований. Между тем, большинство из этих факторов не являются определяющими для формирования субъективного благополучия, хотя и обнаруживаются различия между соответствующими выборками, определить более частные, конкретные детерминанты не представляется возможным. Например, род или тип влияющей переменной. Множество исследований, проведенных в последние годы, отражают частные детерминанты субъективного благополучия, измеренного различными инструментами. Такое знание, безусловно, является важным и позволяет выяснить наличие или отсутствие изоморфизма – взаимно однозначного соответствия характеристик благополучия и внешних по отношению к человеку явлений. Однако результаты этих исследований не всегда могут быть сопоставлены (из-за различий выборки, недостаточной ясности их качественного состава и т.д.) и определены более или менее значимые факторы или их констелляции. Приходится признать недостаточность и установления связей с элементами различных подсистем личности. Тем не менее, исследования, развернувшиеся на протяжении около полувека во всем мире, позволили значительно продвинуться в поиске психологических механизмов переживания благо-

получия, выяснить основные его факторы, предикторы и основания. Современные инструменты позволяют в значительной степени углубить это знание, раскрыть сложные сочетания факторов, опосредующих элементов и направления связей.

Анализ субъективного благополучия личности и ее системной детерминации необходимо вести с учетом последовательного поведения человека, бытия в целом и его эффектов. В соответствии с этим наиболее важным в понимании субъективного благополучия, его функционирования и динамики являются не столько внешние обстоятельства, сколько внутренние и внешние инстанции личности – те явления, которые отражены ею. Они и являются обстоятельствами, оказывающими влияние на переживание и поведение. Необходимо исследование психического явления как целостного и системного объекта, находящегося в динамике и требующее комплексного анализа. Основатели отечественных психологических школ (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, В.Н. Мясищев, А.Н. Леонтьев и др.) заложили фундамент психологического понимания соотношения человека и мира, отношения к себе, другим, к бытию, понимания личности как субъекта бытия. Теоретические обобщения проблемы субъективного благополучия личности могут быть проведены на этом фундаменте. Отечественная традиция психологического исследования предписывает анализ явления как системного образования, что предполагает комплексный анализ психофизиологических, психологических, социально-психологических, социальных, культурных и других явлений в их соотношениях с характеристиками субъективного благополучия личности. Переживание благополучия изначально увязывалось с деятельностью. Так, исходя из представлений древних мыслителей, счастье, благополучие связано с «деятельностью души в полноте добродетели», оно доставляет удовольствие, но не сводится к нему, это переживание человека, способного к деятельности: «поскольку высшее благо — это счастье, и оно — цель, а совершенная цель — в деятельности, то, живя добродетелью, мы можем быть счастливы и обладать высшим благом» [1]. Очевидно, реализация социально обусловленных личностно-значимых целей в деятельности способствует достижению субъективного благополучия, но в то же время благополучие способствует реализации деятельности. Как считает К.А. Абульханова-Славская, в наличии обратной связи между удовлетворенностью и последующей активностью, заключен источник возникновения и последующей мотивации, и активности [2]. Поэтому рассматривая различные уровни детерминации субъективного благополучия необходимо учитывать характеристики деятельности, ее побудители и ее психологические эффекты.

Множество исследований субъективного благополучия личности и разноуровневых его факторов свидетельствует в пользу сложной детерминации этого явления. Попытки теоретического моделирования факторов субъективного благополучия предпринимались не единожды. В частности, имеется модель К. Шелдона, Н.А. Батурина, С.А. Башкатова, Н.В. Гафаровой, а также Р.М. Шамионова. В каждой из них факторы рассматриваются с точки зрения уровней. Однако, если в работе К. Шелдона представлена более обобщенная модель факторов, регулирующих поведение человека вообще [3], то в работе Н.А. Батурина, С.А. Башкатова, Н.В. Гафаровой [4] предпринята попытка соотнести «уровни факторов» с видами благополучия (субъективное, межличностное, психологическое и внеличностное). В нашей работе был предложен другой подход, в котором ситуационные факторы были соотнесены с внутриличностными (на разных уровнях организации). Утверждается, что не сама по себе ситуация выступает фактором благополучия, а ее отражение, выраженное в отношении к ней [5]. Кроме того, в соответствии с нашей концепцией различные виды субъективного благополучия обусловлены одними и теми же факторами, но их влияние на них различно и может зависеть от ряда условий (например, возраста, пола, образования и др.). Между тем, попытки определить удельный «вклад» отдельных переменных не прекращаются и в настоящее время. Исследования К. Шелдона и его соавторов показывают, что культура, самость, мотивация и черты личности (каждый) имеют независимое влияние на субъективное благополучие (позитивное настроение, счастье и удовлетворенность жизнью), а удовлетворенность психологических потребностей

(например, в автономии, связях и отношениях и др.) опосредует эти эффекты [6]. Между тем, влияющими переменными могут быть также и «чувствительные» к изменениям, складывающиеся в процессе различных социализаций, а также относящиеся к высшим уровням индивидуальности. В этом смысле модель К. Шелдона не является исчерпывающей и поэтому требует доработки.

Теоретическая модель, предложенная нами, предполагает анализ внешних и внутренних инстанций личности как факторов субъективного благополучия. Инстанции личности организованы иерархически (т.е. соподчиненно и разноуровнево). Внутренние инстанции включают характеристики, относящиеся к различным уровням психической организации человека, внешние – характеристики, отражающие различные условия бытия, среды и человека в ней, включая социокультурные характеристики.

На разных уровнях психической организации человека – уровне индивида, личности, индивидуальности (по Б.Г. Ананьеву [7]) детерминация субъективного благополучия осуществляется по-разному. Это зависит от ряда обстоятельств. Прежде всего, уровня развития и социализации. «Индивидуальный» уровень детерминации, очевидно, наиболее значим в период детства, когда уровни более высокого порядка еще недостаточно сформированы. Например, у младших школьников наиболее сильными предикторами эмоционального благополучия являются хорошая социально-психологическая адаптация и невысокая скорость нервных процессов [8], а у молодежи – эмоциональному благополучию способствует социальный темп и эргичность – показатели психодинамики, отражающие скорость и выносливость. Но здесь самое интересное – уровень детерминации. Если названные характеристики в детстве описывают порядка 58%, то у молодежи – всего 23% [9]. Это говорит о том, что эмоциональное благополучие молодежи подвержено влиянию других факторов более, чем в детстве. Очевидно, в молодости более значимым уровнем детерминации становится личностный. Это не значит, что другие уровни детерминации перестают или еще не вступают в действие. Однако именно личность здесь «задает» основной вектор и общей активности, и деятельности, и переживаний, связанных с ними. Еще меньше психодинамические свойства личности детерминируют психологическое благополучие – обнаружено, что только 10% вариаций психологического благополучия обусловлены ими. Уровень индивидуальности становится доминирующим в детерминации субъективного благополучия взрослых и пожилых. Это связано с объективной динамикой онтопсихологического развития и социализации человека, в соответствии с которыми происходит достижение человеком своего акмэ по ряду направлений. Особенно в этот период субъективное благополучие личности чувствительно к самореализованности, субъективной оценке адекватности и реализованности жизненных планов, а также «позитивному функционированию» [10]. Поэтому, как представляется, не совсем корректно сравнивать абсолютные показатели субъективного благополучия лиц разного возраста, хотя в наших исследованиях стабильно возраст описывает порядка 5-7% вариаций различных переменных субъективного благополучия.

На уровне познавательных процессов исследования крайне редки. Исключением является анализ эмоционального интеллекта как предиктора субъективного благополучия. Так, S. Koydemir, A. Schütz [11] обнаружили, что эмоциональный интеллект обуславливает 19-27% вариаций удовлетворенности жизнью.

На уровне свойств личности (измеренных с помощью опросника FPI) нашим аспирантом А.А. Шадриним [12] обнаружена предсказательная сила 24% вариаций эмоционального благополучия. В частности, было показано, что спонтанная агрессивность положительно, эмоциональная лабильность и раздражительность – отрицательно, являются предикторами эмоционального компонента субъективного благополучия. Более прицельный анализ свойств личности (по Р. Кеттеллу) как предикторов различных характеристик субъективного благополучия, предпринятый Е.Н. Ереминой [13], показал, что ими обусловлено лишь 9% вариаций удовлетворенности жизнью, 14% вариаций переживания счастья и от 7 до 25% вариаций различных характеристик психологического благополучия,

причем минимальные 7% вариаций — автономии и 25% — жизненных целей. Наиболее значимым предиктором является характеристика личности «смелость» (Н), достаточно сильна роль эмоциональной стабильности (С) и самооценки (МД).

Уровень личностной саморегуляции. Система саморегуляции поведения и деятельности выступает важным предиктором субъективного благополучия. В исследовании Е.Е. Бочаровой показано, что структура саморегуляции благополучных более устойчива [14]. Устойчивые взаимосвязи между различными компонентами саморегуляции и субъективного благополучия были обнаружены и в исследовании Е.И. Рассказовой и Т.Ю. Ивановой [15]. Невзирая на то, что исследования проводились с использованием разных инструментов, авторы делают выводы о связи субъективного благополучия и саморегуляции.

Уровень культуры и этнических характеристик. Культурные ориентации индивидуализм-коллективизм детерминируют от 10 до 20% вариаций благополучия [16]. Характеристики отношения к культуре по-разному детерминируют различные характеристики субъективного благополучия, а уровень детерминации отличается в зависимости от принадлежности к этнической группе и от отношения к этому. Так, в исследовании Р.М. Шамина и Н.Ж. Султаниязовой показано, что включенность в культуру и традиции своего народа детерминирует удовлетворенность жизнью лишь представителей титульных этнических групп и в относительно небольшом объеме (всего 6-15%); различные характеристики отношений к культуре обуславливают 10-20% вариаций переживания счастья и 23-24% вариаций психологического благополучия.

Идентичность, ценности и убеждения. В нашем исследовании [17] было установлено, что социально-психологические характеристики вносят наиболее весомый вклад в вариации различных характеристик субъективного благополучия. Так, базовые убеждения личности в отношении к миру и себе обуславливают от 32 до 55% вариаций психологического благополучия. Кроме того, уровень предикции различных компонентов субъективного благополучия весьма чувствителен по отношению к этническому фактору, а также социально-демографическим факторам. В зависимости от различий выборок по данным переменным приращение коэффициента множественной детерминации могут отличаться до 10 и более единиц. Иначе говоря, чем выше в иерархии уровень детерминант, соответствующих уровню психической организации человека, тем более сложными становятся их соотношения.

Такие характеристики, как ВВП государства, политическое устройство страны проживания (либеральная, авторитарная или прочее), управленческая иерархия, количество выходных дней и т.п. не могут быть признаны в качестве детерминант субъективного благополучия, поскольку в относительно схожих условиях люди могут демонстрировать разные уровни субъективного благополучия. Общественный институт может иметь весьма отдаленное и опосредованное отношение к характеристикам индивидуального бытия личности.

Таким образом, на разных уровнях психической организации человека детерминация субъективного благополучия осуществляется по-разному и в разной степени. Наиболее важным является уровень социально-психологических характеристик – убеждений, ценностей, культурных ориентаций, обуславливающих значительную часть вариаций различных характеристик благополучия. Анализ уровневой детерминации необходимо вести с введением переменной возраста, которая обуславливает (его социально-специфичные характеристики) включение отдельных детерминант или их уровней. Кроме модулирующей функции возраст, очевидно, имеет опосредованное влияние, через изменения индивидуальных, личностных и социальных характеристик. Декларативная принадлежность человека к этнической, цивилизационной, политической или экономической группе не является достаточным основанием для суждения о соответствующей детерминации, поскольку она (принадлежность) может предполагать наличие весьма разрозненных социально-психологических эффектов, выделить которые не представляется возможным.

Библиографический список

1. Аристотель. Соч. в 4-х тт. Т. 4. М., 1984. С. 303
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. С. 123.
3. Sheldon К.М. Optimal human being: An integrated multilevel perspective. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2004.
4. Батурин Н.А., Башкатов С.А., Гафарова Н.В. Теоретическая модель личностного благополучия // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2013. Т. 6. № 4. С. 4-14.
5. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. Саратов: Изд-во Наука, 2008. С. 123.
6. Sheldon К. Understanding Well-Being and Optimal Functioning: Applying the Multilevel Personality in Context (MPIC) Model // Psychological Inquiry, 2011. 22: С. 1–16.
7. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
8. Grigoryeva M.V., Shamionov R.M. Predictors of Emotional Well-being and Academic Motivation in Junior Schoolchildren // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 146. P.334-339.
9. Шамионов Р.М., Григорьева М.В. Психодинамические свойства как предикторы субъективного благополучия личности // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 1. С. 41-51.
10. Головей Л.А., Стрижицкая О.Ю., Криулина А.В. Позитивное функционирование личности в пожилом возрасте: комплексный подход // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2014. Т. 7. № 36. С. 9.
11. Koydemir S., Schütz A. Emotional intelligence predicts components of subjective well-being beyond personality: A two-country study using self— and informant reports // Journ. of positive psychology. 2012. V. 7. № 2. P. 107–118.
12. Шадрин А.А. Социально-психологические предикторы субъективного благополучия курсантов // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. С. 1533.
13. Еремина Е.Н. Личностные характеристики как предикторы субъективного благополучия личности с разной ситуацией трудовой занятости // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6. № 1. С. 59-69.
14. Бочарова Е.Е. Структурная организация саморегуляции в зависимости от уровня субъективного благополучия личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2011. Т. 11. № 1. С. 64-69.
15. Рассказова Е.И., Иванова Т.Ю. Распределение времени в структуре психологической саморегуляции: связь с субъективным благополучием // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2016. Т. 9. № 4. С. 13-24.
16. Шамионов Р.М. Базовые убеждения и культурные установки как предикторы эмоционального и психологического благополучия горожан и сельчан // Социальная психология и общество. 2015. Т. 6. № 4. С. 109-122.

ОТНОШЕНИЕ К ДРУГОМУ И МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ НА ГРАНИ КУЛЬТУР

Шамионова Гульфия Рафиковна,

учитель иностранного языка МОУ СОШ № 23,

Саратов, Россия,

shamionova.g@mail.ru

В статье обсуждается новая парадигма образования, в основе которой лежит многоуровневое усвоение социальной информации: от региона рождения и проживания к поликультурному пространству. Изучение иностранных языков становится средством социализации в эпоху интеграции народов, культур, ценностей. Это требует определенной коррекции учебных программ, с учетом необходимости формирования ценности общения, диалога, толерантности к иным культурам и их представителям. Становится важной социальной идентификация на разных уровнях без потери первичных (базовых) ценностей и сохранения личностной идентификации.

Ключевые слова: социальная информация, отношение к Другому, социализация.

RELATION TO ANOTHER AND INTERCULTURAL INTERACTION ON THE VERGE OF CULTURES

Shamionova G. R.,

The foreign language teacher of MOU SOSH №23,

Saratov, Russia,

shamionova.g@mail.ru

The article shows the discusses of the new paradigm of education, which is based on multi-level acquisition of social information: from region of birth and residence to multicultural space. The study of foreign languages becomes a means of socialization in the era of integration of peoples, cultures, values. This requires a certain adjustment of training programs, taking into account the need of the formation of the value of communication, dialogue, tolerance towards other cultures and their representatives. Becoming an important social identification at different levels without losing the primary (underlying) values and the preservation of personal identification.

Keywords: social information, relative to the Other, socialization

Понимание Другого является неотъемлемой частью межкультурной компетенции личности, формирующейся различными средствами ряда институтов социализации. Прежде всего, это институт семьи, в котором закладывается сама мотивация к взаимодействию с другим исходя из потребности в общении, понимании, эмоциональном обмене с Другим и представлений о нем и необходимости в партнере для реализации различных целей. Затем, с расширением социальных связей, происходит и постепенная перестройка системы взаимоотношений, предполагающая учет мнений другого, его чувств и переживаний, наконец, обращенности к инициатору как субъекту взаимодействия. В системе этого взаимодействия формируются важнейшие компетенции (соответствующие возрастным и социальным нормам), которые и служат базой для развития человека как субъекта образования со всей системой коммуникативных, перцептивных и интерактивных компонентов общения, а в результате, — личностных достижений в ходе образовательной деятельности на различных уровнях (сверстник, учитель, руководитель в системе дополнительного образования и т.д.).

В соответствии с новой парадигмой образования, реализующейся в современной общеобразовательной школе, ученик становится субъектом межкультурного взаимодействия. Это ценность и задача, которую ставит общество перед школой и субъектами обра-

зования. Необходимо особенно подчеркнуть ценностное содержание этого статуса ученика, вся система социализации которого должна предстать в виде этапов овладения им межкультурной компетентностью. Такое целевое содержание образования выдвигает и ряд требований к организации образовательного процесса. Во-первых, это знакомство со множеством Других как представителей культур, цивилизаций, этнических групп. Это требует, безусловно, и определенного уровня принятия инаковости, поскольку Другой – это иной со своей системой ценностей, установок и представлений. Вполне очевидно, такое принятие должно начинаться с принятия Другого в собственной культуре. Поэтому важным составляющим содержания образования является инклюзия Другого (иного) в жизненное пространство привычных групп. Полагаем, внедряемая в образование модель инклюзии может быть взята в качестве важной составляющей, в том числе, и формирования культурной (межкультурной) компетентности. Модель Другого для понимания и конструктивного взаимодействия с ним важна с точки зрения включения его в систему эталонных значений ученика (как в математике геометрические фигуры, или натуральные числа, например). Безусловно, основные паттерны поведения в отношении к Другому закладываются на уровне первичных институтов социализации, однако, их оформление происходит, как правило, на уровне опыта и включения в реальный контакт с другими, причем не только из членов ин-групп, но и членов аут-групп. Во-вторых, это перестройка системы обучения иностранному языку как средству взаимодействия с Другим, как средству познания культуры Другого, где важнейшим является коммуникация. Живая коммуникация с вкраплением доступной для учащихся определенного возраста информации и особенно соответствующей их актуальным интересам необходима как в-, так и вне контекста учебной программы, т.е. в рамках различных внеклассных мероприятий, проводимых, в том числе, и с использованием новейших интерактивных технологий. В рамках такой работы предусмотрено выдвижение ценности общения в качестве целевой. Одним из наиболее важных побудителей в области познавательной деятельности, направленной на понимание другого, как известно, является интерес к нему. Очевидно, этот интерес сродни с познавательным интересом вообще и связан с необходимостью в другом как партнером, как дополнением к своему «Я». В-третьих, важнейшим становится «столкновение» культур при котором чужая культура не противопоставляется своей, но рассматривается в контексте общецивилизационной. Иначе говоря, чужая культура может и должна быть воспринята как часть общечеловеческой культуры, в которую входит и своя культура и сам ученик и его близкие. Это требует усилий по формированию социальной идентификации личности ученика на разных этапах его обучения с привлечением артефактов различного уровня, соответствующего уровню психического развития ребенка. На занятиях по иностранному языку требуется привлечение этого материала для соотнесения, сопоставления, сравнения и установления связей, отношений, взаимозависимостей. Это позволит ученику ввести незнакомое в контекст знакомого, известного, что в значительной степени облегчит его усвоение и присвоение в качестве необходимого, значимого. Наконец, ценность культуры, ценность Других (группы), ценность Другого как партнера по коммуникации может быть сформирована только в результате усвоения ее значения. Это требует совместного бытия с представителем другой группы (будь она этнической или культурной (субкультурной)). Следовательно, важнейшим средством становятся средства дистанционной коммуникации. Это не значит, что на каждом уроке нужен «коммуникатор». Однако реальная связь с реальным представителем другой культуры может стать пусковым механизмом на пути к актуализации потребности в изучении языка и культуры. Наличие же такой потребности, с точки зрения Д.А. Леонтьева [1], является важнейшим базисом в формировании ценности. Иначе говоря, возможны два варианта присвоения ценности: от потребности к ценности и от осознания значения к ценности.

Другая сторона выдвинутой проблемы – понимание Другого. Как известно, понимание значит соотнесение нового с имеющимся знанием, способность постичь смысл и значение объекта [3]. Межкультурное взаимодействие возможно лишь на основе понимания

и приятия сходства и различий. При этом важным остается познание продуктов культуры как средства понимания Другого – носителя этой культуры. Вполне очевидно, что одним из наиболее значимых для ребенка и его восприятия является образная сфера личности. Поэтому необходимо использование таких элементов чужой культуры, которые с одной стороны могут быть понятны для ребенка, близки ему с позиций его возрастного развития — его потребностей и обыденных целей, с другой, — достаточно информативны для постижения ее элементов. Как утверждает ведущий исследователь проблемы понимания в российской психологии В.В. Знаков, результатом понимания является не получение нового знания, а порождение индивидуального смысла, «живого знания» [2]. Это значит, прежде всего, наличие пристрастности личности к соответствующему объекту и некоторая обращенность к себе. Следовательно, познание культуры Другого предполагает постоянное включение в собственную деятельность, т.е. познание себя и своей активности и через нее познание Другого и его активности. Это также значит, что наиболее психологичным может быть овладение чужим языком в процессе овладения культурой Другого, в процессе соотнесения своей активности с активностью Другого, себя с Другим.

Таким образом, отношение к Другому и компетентности для межкультурного взаимодействия могут быть сформированы в моделируемой реальности (в ходе школьного обучения). Это значит выход за пределы узкоспециального обучения – собственно языку – к межпредметной интеграции, когда используются средства различных областей науки и культуры в соотнесении с реальной жизнью школьника, с его обыденной активностью, даже если она кажется недостаточно интересной взрослому. Обыденная реальность ребенка полна смысловых значений и важная для его бытия в настоящем и будущем, поскольку предопределяет его ближайшую зону развития. Наше исследование позволяет сделать вывод о необходимости «вкрапления» в традиционный учебный материал элементов этой «живой реальности» (соответствующей этапу социализации ребенка), которая позволит в значительной степени усилить пристрастность в отношении к предмету изучения и создать условия для понимания новой сущности путем постижения его смысла и значения, путем сопоставления со своим (известным ему, осознанным) опытом и элементов культуры, носителем которой (опять же, на разных уровнях социализации в разной степени) является сам ученик. Тем самым, ребенок не только познает внешнее содержание, но он познает себя, идентифицируется с различными социальными объектами, в некоторой степени со своей культурой и в то же время, «узнает» себя.

Библиографический список

1. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2007. 511 с.
2. Знаков В.В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 448 с.
3. Психология. Словарь. М.: Политиздат, 1990. С. 284.

«ЛИДЕРЫ» КОНТАКТА ГЛАЗ С ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ В СТУДЕНЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ: КОНТРОЛЕРЫ, МАНИПУЛЯТОРЫ ИЛИ ОТЛИЧНИКИ?

Шкурко Татьяна Алексеевна,

кандидат психологических наук, доцент,

Академия психологии и педагогики Южного Федерального университета,

Ростов-на-Дону, Россия

shkurko@sfedu.ru

Лапинская Анастасия Игоревна,

бакалавр психологии, педагог дополнительного образования,

МБОУ СОШ № 110,

Ростов-на-Дону, Россия,

Lapinskaya5a@gmail.com

*Работа выполнена при финансовой поддержке
Российского научного фонда, проект № 17-18-01260*

Целью исследования было изучение социально-психологических особенностей студентов – «лидеров» контакта глаз с преподавателем. В качестве гипотез исследования выступили следующие предположения: 1) частота контакта глаз между преподавателем и студентом может быть взаимосвязана с дистанцией общения; 2) частота контакта глаз студента и преподавателя может быть обусловлена потребностью студента в контроле и выраженностью у него макиавеллизма; 3) частота контакта глаз студента и преподавателя может быть обусловлена уровнем успеваемости студента. Выборку исследования составили 144 студента в возрасте от 17 до 21 года (133 девушки и 11 юношей) и три преподавателя (два доцента и один профессор) Академии психологии и педагогики Южного Федерального университета. Методики исследования: 1. Анкета измерения частоты контакта глаз, дистанции общения и выявления значимости визуального контакта в педагогическом общении Т.А. Шкурко, А.И. Лапинской; 2. Шкала психологического благополучия К. Рифф в адаптации Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко; 3. Опросник межличностных отношений В. Шутца, адаптированный А.А. Рукавишниковым; 4. Методика измерения уровня макиавеллизма личности Р. Кристи и Ф. Гейс, адаптированная В.В. Знаковым. В исследовании обнаружено, что частота контакта глаз преподавателя и студента и дистанция общения имеют обратно пропорциональную взаимосвязь. В качестве личностного фактора, влияющего на частоту контакта глаз, выступает уровень успеваемости студента. Доказано, что выраженность потребностей в контроле и зависимости, а также уровень макиавеллизма студентов не влияют на частоту контакта глаз с преподавателем.

Ключевые слова: внешний облик; невербальное общение; невербальное поведение; контакт глаз; личностный фактор.

THE «LEADERS» OF EYE CONTACT WITH THE TEACHER IN THE CLASSROOM: CONTROLLERS, MANIPULATORS OR PUPILS WHO USED TO OBTAIN 'EXCELLENT' MARKS?

Shkurko T. A.,

Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University,

Rostov-on-Don, Russia

shkurko@sfedu.ru

Lapinskaya A. I.,

MBOU SOSH No. 110,

Rostov-on-Don, Russia

lapinskaya5a@gmail.com

The aim of the work was to study the socio-psychological peculiarities of students – the «leaders»

of eye contact with the teacher. As the hypotheses of the study were made the following assumptions: 1) frequency of eye contact between teacher and student can be linked with distance of communication; 2) frequency of eye contact between student and teacher may be determined by the need of a student in the control and severity of his/her Machiavellianism; 3) frequency of eye contact between student and teacher may be linked to the level of learning achievement of the student. The study sample included 144 students aged 17 to 21 years (133 girls and 11 boys) and three teachers (two associate professors and one professor) of the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University. As empirical research methods were: 1. The questionnaire measuring the frequency of eye contact, distance of communication and detection of the importance of eye contact in teaching communication T.A. Shkurko, A.I. Lapinskaya; 2. «Methods of diagnosing psychological well-being of the personality» (T.D. Shevelenkova, P.P. Fesenko); 3. The questionnaire «Fundamental Interpersonal Relations Orientation» (V. Schutz, adapted by A.A. Rukavishnikov); 4. The method of measuring the level of Machiavellianism (MAC-SCALE) R. Christie and F. Geis, adapted by V.V. Znakov. The study found that the frequency of eye contact of a teacher and a student and distance of their communication have inversely proportional relationship. As a personal factor influencing the frequency of eye contact, is the level of learning achievement of the student. It is proved that the severity of needs in the control and dependence, and the level of Machiavellianism of students do not affect the frequency of eye contact with the teacher.

Keywords: appearance; nonverbal communication; non-verbal behaviors; eye contact; personal factor.

Контакт глаз (или визуальный контакт) представляет собой один из видов взглядов и глазного поведения людей в диалоге, наряду с такими видами взгляда, как односторонний взгляд, взгляд в лицо, прямой взгляд в глаза, совместный взгляд, избегание взгляда, пропуск взгляда (классификация М. Кранах [прив. по 1]). В.А. Лабунская, рассматривая взгляд человека как один из важнейших компонентов его внешнего облика и невербальной интеракции с другими людьми, имеющий особое значение для визуальной диагностики личности, определяет контакт глаз как обмен взглядами, время фиксации взгляда на партнере и направление взгляда [2].

Анализ современных исследований контакта глаз в различных социальных контекстах показывает, что на сегодняшний день накоплено немало эмпирических данных в области социальной психологии, психофизиологии, клинической психологии и медицины. Установлены закономерности, связанные с интенсивностью контакта глаз во время говорения и слушания, в процессе реализации различных типов общения, изучено влияние гендерного фактора на организацию контакта глаз, выделены виды взглядов и глазного поведения [1, 3, 4], описаны социально-психологические функции контакта глаз, и определено его место в структуре невербальной коммуникации [2, 5]; проведено изучение взаимосвязи взгляда и коммуникативных сигналов [6], в том числе отведения взгляда при обмане [7]; изучены психофизиологические корреляты взгляда на человека с прямым и отведенным взглядом [8], на лицо «живого» человека или его изображение [7]; описаны закономерности глазного поведения людей с различными нарушениями психики [7, 9, 10].

В.А. Лабунской [2, 5] проведена систематизация факторов организации контакта глаз, к которым относятся проксемические факторы (дистанция между партнерами, их месторасположение в пространстве, ориентация партнеров), этнокультурные факторы, статусно-ролевые факторы, пол, возраст, личностные особенности, система отношений между участниками невербальной интеракции.

В педагогическом общении, как отмечают исследователи [11-13], в качестве факторов организации контакта глаз на первый план выходят пространственные факторы, характер взаимоотношений с аудиторией, размеры помещения, размер группы. Исследования контакта глаз в педагогическом общении не так много, и они в основном посвящены анализу зрительного контакта между учителем и учениками в средней школе. Так, например, Г. Догерти-Снеддон и Ф. Фелпс [7] изучали «отведение взгляда» ученика при ответе на вопросы учителя, которое является признаком концентрации и внутреннего усилия. Также контакт глаз в педагогическом общении [14] может служить средством манипуляции как со стороны учителя, так и со стороны ученика. В.Д. Иванов с коллегами [15] изу-

чал мнения учителей и учащихся о значении визуального контакта в управлении педагогической деятельностью.

В целом, анализ современных исследований контакта глаз позволяет констатировать, что на сегодняшний день, при доказанном регулятивном значении контакта глаз при взаимодействии преподавателя и студента, остается неясным, какие именно личностные факторы влияют на возникновение взаимного взгляда «глаза в глаза» преподавателя и студента.

Целью исследования явилось изучение социально-психологических особенностей студентов – «лидеров» контакта глаз с преподавателем в учебном процессе. В качестве предмета исследования выступили: частота контакта глаз между преподавателем и студентами во время лекционного занятия, дистанция общения, уровень успеваемости, выраженность макиавеллизма, выраженность потребности в контроле у студентов с различной частотой контакта глаз с преподавателем.

Гипотезы исследования: 1) частота контакта глаз между преподавателем и студентом может быть взаимосвязана с дистанцией общения; 2) частота контакта глаз студента и преподавателя может быть обусловлена потребностью студента в контроле и выраженностью у него макиавеллизма; 3) частота контакта глаз студента и преподавателя может быть обусловлена уровнем успеваемости студента.

Для проведения исследования была создана анкета, направленная на измерение частоты и мотивации контакта глаз студента с преподавателем в течение лекционного занятия, которая содержала план аудитории, в которой проводилась лекция. В анкете студенты отмечали свое месторасположение в аудитории (ряд, место), а также фиксировали каждый взаимный контакт глаз с преподавателем в течение лекции, которая представляла собой одну пару занятий по 45 минут с перерывом между ними 5 минут. Исследование проходило в одной и той же большой аудитории с участием трех разных преподавателей (два доцента и один профессор) и 144 студентов 1-го, 2-го и 3-го курсов Академии психологии и педагогики Южного Федерального университета (5 учебных групп).

В качестве эмпирических методов исследования выступили: 1. Анкета измерения частоты контакта глаз, дистанции общения и выявления значимости визуального контакта в педагогическом общении Т.А. Шкурко, А.И. Лапинской [16]; 2. Шкала психологического благополучия К. Рифф в адаптации Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко [17] (параметр «управление средой»); 3. Опросник межличностных отношений В. Шутца, адаптированный А.А. Рукавишниковым [18] (параметры «потребность в контроле» и «потребность в зависимости от других»); 4. Методика измерения уровня макиавеллизма личности (МАК-ШКАЛА) Р. Кристи и Ф. Гейс, адаптированная В.В. Знаковым [19].

Для выявления связи частоты контакта глаз и дистанции педагогического общения был проведен корреляционный анализ Спирмена, который обнаружил их тесную обратно-пропорциональную взаимосвязь ($r = -0,411$). Это результат свидетельствует о том, что чем больше дистанция между преподавателем и студентами, тем реже осуществляется визуальный контакт между ними: преподаватель во время лекционного занятия чаще всего контактирует со студентами, сидящими на первых рядах, и практически не контактирует с теми студентами, которые сидят на последних партах.

Является ли короткая дистанция наиболее оптимальной для организации контакта глаз в педагогическом общении, или в основе выявленной закономерности лежит личностный фактор? Иными словами: с кем преподаватель осуществляет взаимный контакт глаз в большой аудитории (при этом эти люди сидят близко к преподавателю)? Мы предположили, что это могут быть студенты, имеющие контролирующие тенденции поведения: чрезмерно выраженную потребность в контроле, стремление управлять окружающей средой. Для них постоянный контакт глаз мог бы представлять собой своеобразный инструмент контроля своего окружения, взаимоотношений с преподавателем. В одной из наших работ [20] мы показали, что экстремально-выраженная потребность в контроле является одной из базовых характеристик так называемой «контролирующей» личности, ко-

торая часто встречается среди представителей помогающих профессий. Также, в качестве альтернативы, мы предположили, что часто контактирующие глазами с преподавателем студенты имеют манипулятивные склонности, то есть для них контакт глаз является инструментом демонстрации внимания к теме лекции и личности преподавателя, и, как следствие, влияния на преподавателя и получения выгоды. Этими рассуждениями обусловлено выдвижение второй гипотезы исследования. Для ее доказательства из выборки исследования были выделены по критерию «частота контакта глаз с преподавателем» три группы: 1) «лидеры» контакта глаз (18 % от всей выборки) – студенты, контактирующие глазами с преподавателем более 30 раз в течение лекционного занятия; 2) группа «умеренный контакт глаз» (48 % от всей выборки) – студенты, осуществляющие контакт глаз с преподавателем от 10 до 29 раз в течение лекции; 3) «аутсайдеры» контакта глаз (34 % от всей выборки) – студенты, контактирующие очень редко или не контактирующие совсем (от 0 до 9 контактов в течение лекции).

Ответы на вопросы анкеты, выявляющие мотивацию поддержания контакта глаз с преподавателем, у студентов, попавших в группу «лидеры» контакта глаз, распределились следующим образом: 1) помогает лучше усвоить материал лекционного занятия (42 %); 2) способствует сосредоточению внимания на материале лекции (38 %); 3) создает ощущение ведения диалога (личного общения) с преподавателем (20 %).

У «аутсайдеров» контакта глаз были зафиксированы следующие результаты: 56% вообще не контактируют с преподавателем глазами (контакт глаз их сбивает, они не видят в этом необходимости); 44 % отметили, что не стремятся специально встречаться глазами с преподавателем, но контакт глаз время от времени случается, и, в этом случае, способствует сосредоточению на материале лекции.

Студенты, поддерживающие умеренный контакт глаз, стремятся к визуальному контакту, так как это помогает сконцентрироваться на материале лекции, лучше воспринимать информацию, запомниться преподавателю и демонстрирует преподавателю включенность студента в работу.

Далее к полученным данным был применен корреляционный анализ Спирмена (для анализа взаимосвязи частоты контакта глаз, выраженности потребности в контроле и зависимости, параметра «управление средой» и макиавеллизма), критерий Крускала–Уоллисса для сравнения трех выделенных подгрупп по вышеназванным параметрам и критерий Манна – Уитни (для дополнительного сравнения «лидеров» и «аутсайдеров» контакта глаз). Проведенный математический анализ показал отсутствие какой-либо связи контакта глаз, макиавеллизма и контролирующих тенденций поведения.

Таким образом, вопрос, поставленный в начале исследования относительно личностного фактора контакта глаз, оставался открытым. Была сформулирована дополнительная гипотеза (гипотеза № 3), в основе которой лежит предположение, что в качестве личностного фактора контакта глаз преподавателя и студента может выступать уровень его успеваемости. В качестве уровня успеваемости студента был подсчитан средний балл по сессии, предшествующей исследованию. Далее к полученным данным также были применены корреляционный анализ Спирмена (для анализа взаимосвязи частоты контакта глаз и уровня успеваемости) и критерий Крускала–Уоллисса (для сравнения уровня успеваемости трех выделенных подгрупп – «лидеров», «аутсайдеров» контакта глаз и подгруппы «умеренный контакт глаз»).

Проведенный анализ показал наличие тесной прямо-пропорциональной взаимосвязи уровня успеваемости студента и частоты его контакта глаз с преподавателем во время лекционного занятия ($r=0,222$, ур. знач.=0,007), а также значимые различия уровня успеваемости «лидеров» контакта глаз, студентов, осуществляющих умеренный контакт глаз и «аутсайдеров» контакта глаз ($\text{Chi-Square}=8,407$; ур. знач.=0,015; ср. ранг 1 гр.=92,96; ср. ранг 2 гр.=70,53; ср. ранг 3 гр.=64,42). Кроме того, обнаружена обратнопропорциональная взаимосвязь между уровнем успеваемости студента и дистанцией общения между ним и преподавателем во время лекционного занятия ($r=-0,337$, ур. знач.= 0,000).

Таким образом, первая и третья гипотезы нашего исследования подтвердились, вторая гипотеза опровергнута. Полученные результаты могут быть интерпретированы следующим образом: в основе возникновения контакта глаз преподавателя и студента во время лекционного занятия лежит высокий уровень успеваемости студента, который проявляется в такой организации его невербального поведения, которая побуждает преподавателя к невербальной коммуникации с ним, используя контакт глаз. Именно искренний интерес студента, его высокая учебная мотивация, стремление проникнуть в суть сказанного, которые представлены во взгляде и других компонентах невербального поведения студента, являются источником возникающего между ним и преподавателем психологического контакта (материализующегося посредством контакта глаз). Нами доказано, что макиавеллистические склонности и контролирующие тенденции поведения (чрезмерная потребность в контроле, стремление управлять средой) студентов не влияют на частоту их контакта глаз с преподавателем во время лекционного занятия. Можно констатировать, что контакт глаз с преподавателем не включен в манипулятивные и контролирующие интеракции студентов, несмотря на то, что среди выборки исследования были как «манипуляторы» (студенты с высокой степенью выраженности макиавеллистических склонностей), так и «контролирующие личности» (студенты с чрезмерно выраженной потребностью в контроле других людей). Проведенное исследование расширяет существующие в социальной психологии представления о социально-психологической и личностной обусловленности контакта глаз в процессе педагогического общения.

1. Частота контакта глаз и дистанция общения имеют обратно пропорциональную взаимосвязь: преподаватель чаще поддерживает контакт глаз со студентами, которые занимают первые парты в аудитории.

2. Для студентов, имеющих высокие показатели частоты контакта глаз (названные нами «лидеры» контакта глаз) контакт глаз с преподавателем имеет следующее значение: помогает лучше усвоить материал лекционного занятия; способствует сосредоточению внимания на материале лекции и создает ощущение ведения диалога (личного общения) с преподавателем.

3. Обнаружено следующее процентное распределение студентов в большой аудитории по критерию «частота контакта глаз с преподавателем»: 1) «лидеры» контакта глаз (18 %) – контактируют глазами с преподавателем более 30 раз в течение лекции; 2) группа «умеренный контакт глаз» (48 %) – осуществляют контакт глаз с преподавателем от 10 до 29 раз; 3) «аутсайдеры» контакта глаз (34 %) – от 0 до 9 контактов глаз в течение лекции.

4. Частота контакта глаз студента с преподавателем имеет прямопропорциональную взаимосвязь с уровнем успеваемости студента и не связана с выраженностью у него макиавеллистических склонностей и контролирующих тенденций поведения (выраженностью потребности в контроле других людей и параметром «управление средой»).

Библиографический список

1. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык. М.: Новое литературное обозрение. 2004. 584 с.
2. Лабунская В.А. «Видимый человек» как социально-психологический феномен // Социальная психология и общество. 2010. № 1. С 26-39.
3. Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения. СПб.: Прайм-Еврознак. 2005. 302 с.
4. Tang D., Schmeichel B.J. Look Me in the Eye: Manipulated Eye Gaze Affects Dominance Mindsets // Journal of Nonverbal Behavior. 2015. Vol. 39. Pp. 181-194.
5. Лабунская В.А., Дроздова И.И. Теоретико-эмпирический анализ влияния социально-психологических факторов на оценки, самооценки молодыми людьми внешнего облика // Российский психологический журнал. 2017. Т. 14. № 2. С. 202-226.
6. Poggi I, Pelachaud C., Rosis F. Eye Communication in a Conversational 3D synthetic Agent. Special Issue on Behavior Planning for Life-Like Characters and Avatars. AI

Communications. 2000. Vol 13(3). Pp.169-181.

7. Doherty-Sneddon G., Phelps F.G. Gaze aversion: A response to cognitive or social difficulty? // *Memory & Cognition*. 2005. Vol. 33 (4). Pp.727-733.

8. Myllyneva A., Hietanen J. K. The dual nature of eye contact: to see and to be seen // *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. 2016. Vol. 134. Pp. 1089–1095.

9. Хлыстова Е.В. Особенности визуального общения у подростков с интеллектуальной недостаточностью (социально-перцептивный аспект). Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет. 2004. 79 с.

10. Furnham A. The Secrets of Eye Contact. *Psychology today*. 2014. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.psychologytoday.com/blog/sideways-view/201412/the-secrets-eye-contact-revealed>

11. Михеева Г.А. Невербальные средства общения субъектов образовательного процесса вуза // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2008. № 29(65). С. 427-435.

12. Оксюта А.А. Роль невербальных средств в межличностном общении // *Педагогика и психология образования*. 2012. № 2. С. 103-106.

13. Погорелова И.Г., Жукова Е.В., Калягин А.Н. Невербальные коммуникации в деятельности преподавателя высшей школы // *Сибирский медицинский журнал (Иркутск)*. 2009. № 3. С. 172-174.

14. Гудина О.А. Манипуляция и ее виды в педагогическом дискурсе // *Язык и культура*. 2011. № 2. С. 13-21.

15. Иванов В.Д., Иванова Е.В., Иванова А.В. Визуальный контакт в педагогической практике // *Вестник Южно-Уральского государственного университета: серия образование, здравоохранение, физическая культура*. 2004. № 3. Вып. 4. С. 57-59.

16. Шкурко Т.А., Лапинская А.И. Социально-психологические особенности организации контакта глаз преподавателя и студентов в педагогическом общении // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2016. Т. 11. С. 3496–3500. URL: <http://e-koncept.ru/2016/86735.htm>.

17. Шевеленкова Т.Д., Фесенко Т.П. Психологическое благополучие личности // *Психологическая диагностика*. 2005. № 3. С. 95-121.

18. Рукавишников А.А. Опросник межличностных отношений. М.: Когито-Центр, 2006. 46 с.

19. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. Методическое руководство по новой методике психологической диагностики личности с широкой областью применения. М.: Смысл, 2006. 65 с.

20. Шкурко Т.А. Социально-психологические особенности личности с выраженной потребностью в контроле себя и других людей // *Вестник Томского государственного университета*. 2011. № 349. С. 177-184.

УДК 159.9.072

ОТ КОНЦЕПЦИИ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ А.М.МАТЮШКИНА К ДИАГНОСТИКЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКОВ

Шумакова Наталья Борисовна,

доктор психологических наук,

ведущий научный сотрудник,

Психологический институт Российской академии образования,

Москва, Россия

n_shumakova@mail.ru

Предпринят теоретический анализ проблемы выявления творческого потенциала школьни-

ков в русле концепции творческой одаренности А.М.Матюшкина. Сформулированы требования к методикам выявления творческого потенциала на основе исследовательской (творческой) активности. Предложена новая методика выявления творческого потенциала в младшем школьном возрасте «Образная и вербальная креативность» (ОВК). Представлены результаты эмпирического исследования применения методики. В исследовании приняли участие 200 учащихся начальных классов в возрасте от 7 до 10,5 лет. Показана удовлетворительная надежность и валидность разработанной методики. Выявлены качественные и количественные различия в креативности младших школьников 1-х и 3-х классов.

Ключевые слова: креативность, исследовательская (творческая активность), выявление творческого потенциала, младшие школьники.

FROM A.M. MATYUSHKIN'S CONCEPT ON CREATIVE GIFTEDNESS TO THE EVALUATION OF SCHOOLCHILDREN CREATIVE POTENTIAL

Shumakova N.,
Psychological Institute of Russian Academy of Education,
Moscow, Russia,
n_shumakova@mail.ru

The theoretical study of the problem of revealing the creative potential of schoolchildren is undertaken. Requirements for the procedures of the evaluation of creative potential on the basis of research (creative) activity are formulated. The new instrument of the evaluation of creative potential at the low-order school age “figural and verbal creativity” (OVK) is proposed. It presents the results of the empirical study of the application the new instrument carried out on a sample of 200 schoolchildren of initial classes at the age from 7 to 10,5 the years. Satisfactory reliability and validity of the new instrument is shown. Qualitative and quantitative differences in creativity between schoolchildren of the first (7,5 years old) and third (9,5 years old) of classes are revealed.

Keywords: creativity, research (creative activity), evaluation of creative potential, junior schoolchildren.

Вопрос о том, что такое креативность, как можно выявить творческий потенциал ребенка в школьные годы и как его развить уже не одно десятилетие находятся в поле внимания, как психологов, так и педагогов. И это не случайно, так как значение характеристик, связанных с креативностью личности, в современном обществе только возрастает. Тем не менее, вопрос о выявлении и оценке творческого потенциала детей и подростков остается не только дискуссионным, но и далеким от решения. В зарубежной психологии современные представления о креативности как о сложном, мультиаспектном феномене, по-разному проявляющемся в разных областях, способствовали новой волне исследований и поиску новых инструментов оценки креативности школьников [1]. В отечественной же психологии, на наш взгляд, большой интерес с этой точки зрения представляет концепция творческой одаренности А. М. Матюшкина [2].

Анализ зарубежной литературы показывает, что наиболее значимой разработкой в области диагностики творческого потенциала у школьников можно считать методику ЕРос (Evaluation of Potential for Creativity), развиваемую под руководством Тодда Любарта [3]. Многочисленные исследования, выполненные в разных странах, свидетельствуют об этом [4,5]. Методика предназначена для учащихся начальной и средней школы (до 6 класса включительно) и представляет собой синтез и расширение нескольких традиционных средств измерения (Дж.Гилфорд, П.Торранс, Р.Стернберг). Представление о креативности как многокомпонентном конструкте, специфичном области проявления – основные теоретические постулаты этой методики. Так, в оценку творческого потенциала включен не один, а два основных компонента – дивергентно-исследовательский процесс и интегративно-конвергентный, каждый из которых тестируется в двух разных областях – вербальной и графической.

Репертуар методик, применяемых в отечественной практике для выявления творческого потенциала у детей младшего школьного возраста, достаточно ограничен. Самой

популярной методикой до сих пор остается тест творческого мышления П.Торранса (ТТСТ), фигурная форма. Одним из значимых ограничений в случае применения этой формы методики является ее мономодальность: творческая активность проявляется только в изобразительной плоскости. Изучение такой активности в вербальной сфере требует применения другой, вербальной формы теста ТТСТ, которая используется в практике крайне редко в силу большой трудоемкости для обсуждаемой возрастной группы. Этим обусловлена актуальность создания

Подход к пониманию одаренности, выдвинутый А.М.Матюшкиным, в основе которого лежит представление об исследовательской (творческой) активности как внутреннем психологическом условии творческого развития одаренного ребенка открывает новые возможности для создания инструментов выявления творческого потенциала детей и подростков. Исследовательская активность, выражающаяся в обнаружении нового, в постановке и решении проблем, рассматривается А.М.Матюшкиным как творческая. Исходя из этого, легко сформулировать и основные требования к методикам выявления творческого потенциала на основе исследовательской активности. Так, для проявления исследовательской активности необходима ситуация неопределенности (неопределенность предъявляемого стимула). Кроме того, наиболее полное проявление творческой активности возможно только в условиях отсутствия временного ограничения при выполнении заданий [6]. Представления А.М.Матюшкина о формах исследовательской активности в разные возрастные периоды могут служить руководством для конструирования заданий новой методики. В связи с этим, целью нашей работы является создание методики выявления творческого потенциала школьников. Задача исследования – изучить возможности применения методики, основанной на концепции А.М.Матюшкина, для выявления творческого потенциала учащихся начальной школы (1-х — 4-х классов) и проверить ее надежность и валидность.

Согласно А.М. Матюшкину, формулирование оригинальных мыслительных задач, собственных гипотез для объяснения природных и социальных явлений становится актуальной формой исследовательской активности детей в возрасте 5-6 – 9 лет, в то время как решение проблем, обнаружение неизвестных, явно не заданных элементов и отношений (часто скрытых ранее усвоенными знаниями, сформированными стереотипами, сложившимися установками) – в возрасте 9-12 лет [2]. Исходя из этого, предлагая детям для исследования один и тот же неопределенный стимул, мы включили в методику два задания: одно из них связано с выдвижением гипотез (в вербальном плане), а другое — с решением проблем (в графическом плане). Это позволяет нам предположить, что разработанная нами методика — «Образная и вербальная креативность» (ОВК) — позволит выявлять своеобразие и уровень творческого потенциала детей в возрастном диапазоне от 6-7 до 12-13 лет.

Методика ОVK представлена двумя субтестами – вербальным и графическим. Это позволяет в рамках одного испытания получить данные об особенностях проявления креативности в вербальной и наглядно-образной сфере. К настоящему времени мы разработали две параллельные формы методики (А и В), позволяющие проводить повторные испытания для оценки динамики развития. В качестве стимульного материала мы использовали изображение искусственно созданного неопределенного объекта, напоминающего детям ряд известных им предметов, природных объектов или живых существ, например, осьминога, медузу или космический корабль в случае формы А или же скелет, морской берег, паука – в случае формы В.

В вербальной части (субтест 1 «Гипотезы») детям дается лист бумаги с изображением неопределенного объекта и предлагается подумать, что это может быть такое, на что похоже и высказать все предположения, которые только приходят им в голову.

Во второй части (графической, субтест 2 «Рисунки») детям предлагается 5 листов, на каждом из которых размещено по 6 изображений этого же объекта, расположенных в два ряда. Дети должны использовать данные изображения как основу для превращения их в

новые, интересные картинки, пользуясь карандашами, ручками или фломастерами. Необходимо также дать названия своим картинкам. Для учащихся 1-х классов, вербальный субтест проводится индивидуально, экспериментатор должен записывать все гипотезы детей. В дальнейшем, по мере развития навыка письма, начиная со 2-го класса, мы проводили методику в группе детей (до 15 человек), в бланковой форме. Время выполнения заданий не ограничивалось.

С помощью методики ОВК можно фиксировать все основные характеристики креативности, используемые в мировой практике, для каждого субтеста (продуктивность, гибкость, оригинальность и разработанность). Кроме того, при анализе графического субтеста мы выделили дополнительную характеристику — визуальная трансформация объекта (количество поворотов основной фигуры, которые произвел ребенок в процессе создания своих образов), что стало возможным в силу особенностей использованного нами исходного изображения, имеющего выраженную пространственную ориентацию.

Для проверки надежности и валидности разработанной нами методики было проведено эмпирическое исследование. В нем приняли участие 200 учащихся начальных классов в возрасте от 7 до 10,5 лет (1 кл. — 82 человека, 3 кл. — 50 и 4 кл. — 68), из них 94 мальчика и 106 девочек. В основном исследовании применялся срезовой метод, в качестве дополнительного — лонгитюдный. Всем участникам исследования один раз предлагалась методика ОВК, а 20 учеников выполняли ее дважды, в 1-м и 3-м классе (для этого использовались две разные параллельные формы). Для проверки конструктивной валидности новой методики использовался тест творческого мышления П.Торранса (ТТСТ, фигурная форма А) для учащихся 1-х классов и методика «Познавательная активность» (вопросник из Мюнхенской батареи, адаптированный Е.И.Щеблановой [7]) — для 4-х классов. Кроме того, креативность учеников 4-х классов оценивали учителя с помощью опросника Джонсона в адаптации Е.Туник [8]. Для определения актуального уровня развития вербального и невербального интеллекта у учащихся 3-х классов мы использовали русскоязычную версию Мюнхенского теста когнитивных способностей — KFT (Kognitive Fahigkeiten Tests), адаптированного Е.И.Щеблановой [7].

Результаты исследования и их обсуждение

Для проверки обоснованности выделения шкал оценки творческого потенциала в разных областях — вербальной и графической нами был проведен факторный анализ всех количественно измеряемых показателей в двух субтестах методики ОВК. Анализ методом главных компонент позволил выделить два фактора, описывающих 67,3% общей дисперсии. Первый фактор («Вербальная креативность») включает 4 вербальных показателя: продуктивность, гибкость, оригинальность и разработанность, которые определяются по результатам выполнения субтеста 1 — «гипотезы». Второй фактор («Наглядно-образная креативность») включает 6 показателей, которые определяются по результатам выполнения субтеста 2 — «рисунки»: продуктивность, гибкость, оригинальность, визуальная трансформация и два показателя разработанности — разработанность самих рисунков и разработанность названий, данных к рисункам.

Проверка надежности каждого субтеста, как и всей методики в целом показывает удовлетворительные результаты. Так, показатель Кронбаха колеблется в пределах от 73 до .82 в зависимости от субтеста и используемой формы методики (А или В). Таким образом, можно сделать заключение о возможности применения методики ОВК для выявления творческого потенциала в двух разных областях.

Для первичной проверки конструктивной валидности методики ОВК нами проведен корреляционный анализ полученных данных с помощью коэффициента Пирсона. Как и ожидалось, в группе первоклассников обнаружена положительная статистически достоверная умеренная корреляция ($r = .44$) показателя невербальной креативности по методике ОВК с показателем общей креативности по тесту П.Торранса (ТТСТ, фигурная форма), в то время как статистически достоверной связи показателя вербальной креативности по методике ОВК с показателем общей креативности по тесту П.Торранса обнаружено не

было. Слабая статистически достоверная положительная корреляция обнаружена между показателями общей креативности в двух тестах – ОВК и ТТСТ ($r=.31$).

Корреляционный анализ результатов, полученных в группе учащихся 4-х классов, позволил обнаружить слабые положительные, но статистически достоверные связи между показателями вербальной, образной и общей креативности по методике ОВК и показателем креативности по методике Джонсона ($r=.297$; $r=.257$ и $r=.316$ соответственно, $p \leq 0,03$), а также между показателями вербальной креативности и познавательной активности (по опроснику «Познавательная активность», $r=.26$, $p \leq 0,04$). Наконец, корреляционный анализ показателей креативности по методике ОВК с показателями интеллектуальных способностей по тесту КФТ, позволил обнаружить лишь одну положительную статистически достоверную связь между вербальной креативностью и вербальным интеллектом ($r=.32$) при отсутствии таковой в отношении образной и общей креативности с показателями вербального, невербального и общего интеллекта. Полученные данные позволяют сделать заключение об удовлетворительной конвергентной и дискриминативной валидности методики выявления творческого потенциала ОВК.

Анализ возрастной динамики показателей креативности у учащихся 1-х — 3-х классов, полученных на основе выполнения методики ОВК в ходе срезового и лонгитюдного исследования показал существенные возрастные изменения по всем показателям невербальной креативности – продуктивность, гибкость, оригинальность, визуальная трансформация и разработанность (t-критерий Стьюдента). Учащиеся 3-х классов, в отличие от первоклассников, не только делают значительно больше разных рисунков, но их рисунки характеризуются оригинальностью изображаемых предметов, сюжетов, ракурсов и даже надписей к ним. В отношении вербальной креативности, лишь по одному показателю — вербальная разработанность, различия между результатами у учащихся 1-х и 3-х классов достигли уровня статистической достоверности (t-критерий Стьюдента). Третьеклассники, в отличие от первоклассников уже не просто выдвигают свои предположения о неизвестном им объекте в порядке простого перечисления, а развивают их, дополняя уточняющими деталями (например, не просто «пакет», а «порванный пакет, который летит куда-то»). Таким образом, как качественный, так и количественный анализ свидетельствует о чувствительности методики ОВК к изучению возрастных изменений креативности в младшем школьном возрасте.

Выполненное нами исследование, основанное на концепции А.М.Матюшкина, в которой исследовательская (творческая) активность рассматривается в качестве внутреннего психологического условия творческого развития одаренного ребенка, позволило:

- Теоретически и эмпирически обосновать требования к методике выявления творческого потенциала на основе исследовательской активности ребенка.
- Разработать и апробировать в эмпирическом исследовании методику выявления творческого потенциала в младшем школьном возрасте.
- Проверить надежность и валидность разработанной методики.
- Выявить качественные и количественные различия в творческой активности младших школьников 1-х и 3-х классов.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что предложенная нами методика, может быть использована в качестве еще одного средства выявления творческого потенциала учащихся начальной школы, позволяющего в рамках одного измерения выявлять его своеобразие в разных сферах – вербальной и невербальной (наглядно-образной).

В заключение важно подчеркнуть продуктивность и практическую значимость идей, лежащих в основе концепции творческой одаренности А.М.Матюшкина, открывающих возможность как для создания новых методик выявления творческого потенциала учащихся, так и для разработки программ развития творческих способностей школьников.

Библиографический список

1. Lubart T. & Guignard J.H. The generality–specificity of creativity: A multivariate

approach / E.L. Grigorenko, R.J. Sternberg (Eds.). Creativity: From potential to realization. Washington, DC, US: American Psychological Association. 2004. P. 43–56.

2. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. М.: Изд-во МПСИ, 2003. 720 с.

3. Lubart T. Creative giftedness: Its nature and measurement with EPoC. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*. 2012. Vol. 60. Issue 5. P. S102.

4. Baptiste Barbot B., Besançon M. & Lubart T. Assessing Creativity in the Classroom. *The Open Education Journal*. 2011. No. 4 (Suppl 2:M5). P. 124-132.

5. Besançon M., Lubart T. & Barbot B. Creative giftedness and educational opportunities. *Educational & Child Psychology*. 2013. Vol. 30. No. 2. P.79-88.

6. Шумакова Н.Б. Психологические условия выявления творческих способностей у одаренных детей младшего школьного возраста // Теоретическая и экспериментальная психология. 2011 . Т. 4. № 3 . С. 5-14 .

7. Щебланова Е. И. Взаимосвязи когнитивных способностей и личностных характеристик интеллектуально одаренных учащихся младших и средних классов // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 13-23.

8. Туник Е.Е. Опросник креативности Джонсона. Школьный психолог. 2000. №47 (141). URL: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200004708> (дата обращения 14.09.2017).

УДК 377.12

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РЕАБИЛИТАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Щетинина Елена Борисовна,

кандидат социологических наук, доцент,

кафедра коррекционной педагогики,

Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского,

Саратов, Россия,

ebp1976@mail.ru

В данной статье дается определение профессиональной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья. Освещаются основные системы, составляющие профессиональную реабилитацию, образование рассматривается как одна из ключевых подсистем. Профессиональное образование представляется как важное средство профессиональной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья. Рассматриваются основные формы получения и организации профессионального образования в нашей стране. Выделяются категории лиц с ограниченными возможностями здоровья, дается их характеристика, определяются особенности получения профессионального образования каждой из них. Также выделяются модели профессиональной реабилитации, существующие в мире на сегодняшний день.

Ключевые слова: реабилитация, профессиональная реабилитация, профессиональное образование, лицо с ограниченными возможностями здоровья.

VOCATIONAL EDUCATION AS A MEANS OF REHABILITATION OF PERSONS WITH DISABILITIES

Shchetinina E.B.,

Saratov State University,

Saratov, Russia,

ebp1976@mail.ru

In this article the definition of professional rehabilitation of persons with disabilities. Highlights the main system components of professional rehabilitation, education is considered as one of the key subsys-

tems. Vocational education appears as an important means of professional rehabilitation of persons with disabilities. Discusses the basic forms of energy and the organization of professional education in our country. Allocated categories of persons with disabilities, given their characteristics, is determined by the characteristics of vocational education to each of them. Also highlighted models of vocational rehabilitation that exist in the world today.

Keywords: rehabilitation, vocational rehabilitation, vocational education, a person with disabilities.

Скоординированное применение разнонаправленных медицинских, социальных, просветительных и профессиональных мероприятий, включающих обучение или переобучение инвалидов, для достижения реабилитантами по возможности наиболее высокого уровня функциональной активности, принято называть реабилитацией. При этом выделяют различные аспекты этого важного процесса. Ведущие функциональные возможности человека отождествляются в случае детей с игровой и учебной деятельностью, а в случае взрослого человека с трудовой деятельностью. Важно отметить, что именно трудоспособность является важным критерием успешной реабилитации и социализации так же человека с ограниченными возможностями здоровья [1]. Поэтому, на наш взгляд важно, остановиться на рассмотрении направлений именно профессиональной реабилитации. Она должна находиться в фокусе исследовательского внимания специалистов, работающих с лицами с ограниченными возможностями здоровья, как один из главных показателей реабилитации.

Так, Гусева Н.К. отмечает, что система профессиональной реабилитации инвалидов включает в себя пять взаимосвязанных, последовательно осуществляемых или параллельно подсистем:

- профессиональную ориентацию;
- медико-социальную экспертизу (МСЭ);
- профессиональное образование;
- профессионально-производственную адаптацию и рациональное трудовое устройство [2].

Профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья была, остается и будет одной из важнейших задач, решение которой необходимо искать специалистам, работающим с данной категорией граждан. Однако, необходимо учитывать, что определенная часть населения имеет особые потребности в связи с инвалидностью или ограничениями по здоровью и постоянно будет нуждается в специальных мерах государственной поддержки. При этом многие являются гражданами трудоспособного возраста, стремящимися к социально-активному и максимально независимому образу жизни, профессиональной самореализации. Но воплотить в жизнь эти устремления в нашей стране удастся пока далеко не всем. Несмотря на активное проведение государственной и городской политики содействия занятости лиц с ОВЗ и инвалидов, доля реально трудоустроенных среди них остается, к сожалению, крайне низкой.

Слабая конкурентоспособность лиц с ограниченными возможностями здоровья на рынке труда связана не только с ограничениями по здоровью, но и с более низким уровнем образования по сравнению с населением, не имеющим ограниченных возможностей здоровья. А без профессионального образования уделом человека с ОВЗ становятся лишь малоквалифицированные и низкооплачиваемые работы, которые зачастую не могут раскрыть его потенциальных возможностей. В результате, с одной стороны, это – явное сужение горизонтов самореализации, а для общества, государства — неэффективное использование имеющихся трудовых ресурсов [3]. Вместе с тем, профессиональное образование так же не может гарантировать занятости инвалида, но лишь высокий уровень профессионального образования, а также образование в тех сферах, которые являются пригодными для профессиональной самореализации делает инвалида конкурентоспособным на современном рынке труда и предоставляет ему необходимый шанс.

Мировая практика в области профессиональной подготовки лиц с ОВЗ показывает

несколько эффективных моделей профессиональной реабилитации. Например, в модели профессиональной инклюзии говорится о важности обучения лиц с ОВЗ в реальных производственных условиях, вместе со здоровыми коллегами по производству, стремясь нивелировать те барьеры, с которыми могут сталкиваться люди, стремящиеся к овладению профессиями.

Наряду с моделью профессиональной интеграции благополучно может существовать и практически реализовываться модель социальной эксклюзии или сегрегации. Она предполагает организацию таких проектов в сфере производства и услуг, на которых люди с ограничениями по здоровью могут работать в среде себе подобных. Такие производства организуются как самостоятельные бизнес-проекты ориентированные на профессиональное обучение и деятельность именно людей с ограниченными возможностями здоровья. При стратегически верной организации они могут быть социально значимыми, а также приносить прибыль учредителям.

Интересными с точки зрения конкурентоспособности могут являться системы подготовки кадров, ориентированные именно на конкурентоспособность будущего работника на рынке труда. Например, во многих странах Западной Европы лица с ограниченными возможностями здоровья обучаются тем профессиям, на которые существует реальный спрос в обществе. Так, еще на этапе обучения в школе будущие специалисты имеют доступ к производству, чтобы параллельно с учебой, осваивать практические профессиональные навыки. Такой подход гарантирует дальнейшее трудоустройство выпускнику школы. Данная модель исключает проблему перепроизводства кадров, по тем профессиям, спроса на которые нет в данный момент на рынке труда.

Также интересен и перспективен, на наш взгляд, принцип построения индивидуальной карьеры человека с ограниченными возможностями здоровья. Он реализуется посредством ранней, своевременной профессиональной ориентации. Профессиональная карьера человека прогнозируется и конструируется с учетом целого ряда факторов: места жительства, условий семьи, перспективного состояния рынка труда, личностных склонностей и предпочтений, возможных прогнозов состояния здоровья. Данные параметры постоянно мониторятся специалистами и при необходимости корректируются.

Изучение подобных личностно-ориентированных практик может быть полезно при организации профессионального обучения в нашей стране. Известно, что в современной России профессиональное образование базируется на следующих принципах:

- ориентация обучаемых на инновационные сферы трудовой деятельности (предпринимательство, малый бизнес);
- обучение конкурентоспособным профессиям;
- многовариантность и гибкость форм, методов и средств подготовки;
- введение дифференцированного подхода к обучению различных групп инвалидов с учетом характера и степени нарушений;
- мобильность и разнообразие организационных структур, обеспечивающих профессиональное обучение;
- единство процесса профессионального образования и социализации личности, возможности ее реинтеграции в общество;
- социальная защищенность инвалида в период профессиональной подготовки [2].

Однако, практическая реализация данных принципов пока еще далека от результативности и эффективности.

Профессиональное образование в РФ имеет следующие ступени допрофессиональное образование – его обучающиеся получают в школах для обучающихся по адаптивным образовательным программам; начальное профессиональное образование лица с ограниченными возможностями здоровья получают в образовательных учреждениях начального профессионального образования; среднее и высшее профессиональное образование [2].

В профессиональном образовании нуждается достаточно разнородный по своим способностям и потенциальным возможностям контингент лиц с ОВЗ. Условно, их можно

разделить на следующие группы:

Первая группа – это в основном инвалиды с сенсорными, двигательными недостатками развития и сохранными интеллектуальными возможностями. Как правило, они имеют высокую мотивацию к профессиональному образованию и хорошо интегрируются в различные образовательные среды. У второй группы лиц с ОВЗ имеются серьезные нарушения слуха, зрения, речи, существуют проблемы с коммуникацией, восприятием информации и новых знаний, что требует особых технологий по их интеграции и ступенчатого подхода. Данное обстоятельство требует особого отношения к организации учебного процесса.

В третью группу входят лица с аномалиями психофизического развития (задержками психического развития, умственной отсталостью, девиантным поведением). Она самая многочисленная и испытывающая наибольшие трудности в профессиональном образовании и трудовой деятельности. Для данного контингента лиц с ограниченными возможностями здоровья целесообразны практика ранней профессиональной ориентации будущих выпускников коррекционных школ, последующая профессиональная подготовка, начальное профессиональное обучение на основе адаптированных упрощенных программ, включающих как освоение общеобразовательных, так и специальных предметов с целевой ориентацией на последующую занятость в сфере.

Особенности современной социальной реальности заключаются в том, что формы получения образования, пройдя определенный путь становления, сейчас очень разнообразны и представляя выбор, в то же время, рожают определенные проблемы этого выбора. Так можно выделить следующие формы получения профессионального образования:

Инклюзивное обучение предполагает совместное обучение лиц с ОВЗ и обычных студентов. Основой общности лиц с ОВЗ и обычных студентов учебном заведении являются государственные образовательные стандарты и общая для всех организация учебного процесса. Процесс адаптации к учебному процессу является непростым процессом, поэтому каждый вуз старается разработать собственную программу социальной адаптации студентов с ОВЗ. Например, создание адаптационных ступеней образования для того, чтобы студент освоился в новых для него условиях. Или же создание всевозможных служб сопровождения студентов. Нам представляется важным организовывать данную деятельность на принципах: пропедевтической подготовки; постепенной интеграции среды условно здоровых студентов; создания самостоятельных служб психолого-педагогического сопровождения, реабилитации др., позволяющих решать текущие проблемы студентов; создания гуманистической внутривузовской корпоративной этики, культуры, позволяющей профессорско-преподавательскому составу находить необходимые контексты взаимодействия со студентами с ОВЗ; ну и конечно, индивидуального подхода, который предполагает раскрытие потенциальных возможностей каждого студента, его профессиональное и личностное ориентирование на социально значимые, полезные виды деятельности [4].

Специализированное обучение предполагает организацию учебного процесса максимально приближенного к потребностям и нуждам учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Базой для такого обучения являются учебные заведения интернатного типа государственной принадлежности. В них конструируется максимально приспособленная среда. Данный фактор для многих лиц с ОВЗ со значительными поражениями опорно-двигательного аппарата, слуха, зрения и их родителей зачастую оказывается приоритетным при выборе учебного заведения.

Смешанная форма организации обучения лиц с ОВЗ предполагает:

— специальное обучение, в отдельных группах – на подготовительном и начальном этапах обучения с переходом на последующем и завершающем этапах – в интегрированное, с включением учащихся-инвалидов в общие потоки. Роль первого этапа состоит в осуществлении подготовительного обучения, психолого-педагогической и социально-средовой адаптации, профессиональной ориентации и профессионального обучения по

блокам специальных дисциплин, к которым могут быть подключены дисциплины адаптивной направленности. На втором этапе обучение производится по стандартным учебным планам и при специальном сопровождении обучаемых инвалидов;

— частичная интеграция, которая состоит в том, что в течение всего периода обучения оно ведется в отдельных группах с применением адаптивной составляющей учебных планов и всех видов реабилитации параллельно с учебным процессом. Однако группы лиц с ОВЗ обучаются на территории обычного учебного заведения, что позволяет включить учащихся-инвалидов в его общественную, научную, культурную, спортивную жизнь вместе с остальными обучающимися [5].

Дистанционное обучение представляет собой инновационную форму обучения, основанную на частично контролируемой самостоятельной деятельности студентов по освоению учебных материалов, которая базируется на использовании информационных технологий. Обеспечивается интерактивное взаимодействие всех участников учебного процесса и создается безбарьерная информационно-образовательная среда.

Таким образом, несмотря на сложность определения основных концептуальных подходов к организации профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, на сегодняшний день можно выделить следующие критерии его классификации: ступени получения профессионального образования; особенности контингента лиц, получающих профессиональное образование; формы получения профессионального образования, модели организации профессиональной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Библиографический список

1. Селиванова Ю.В., Щетинина Е.Б. Коррекционная работа по социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. Саратов, 2012. 120 с.
2. Гусева Н.К. Основы социальной защиты больных и инвалидов в Российской Федерации: Руководство для профессионального образования. Нижний Новгород, 1999. 508 с.
3. Проблема доступности профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве. М.: ООО «Международная Актуарная компания», 2012. 212 с.
4. Щетинина Е.Б., Коновалова М.Д. Опыт организации психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья // Известия Саратовского университета. Серия. Акмеология образования. Психология развития. 2013. Вып. 3(7). С. 323-325.
5. Щетинина Е.Б. Современные критерии классификации профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья // Известия Саратовского университета Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2014 Т. 3. С. 164-168.



Научное издание

**Социальная психология личности и акмеология:
Материалы Международной научно-практической
конференции**

Издательство «Перо»

109052, Москва, Нижегородская ул., д. 29-33, стр. 27, ком. 105

Тел.: (495) 973-72-28, 665-34-36

Подписано к использованию 12.10.2017.

Объем Мбайт. Электрон. текстовые данные.(CD-ROM).

Заказ 688.