

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

4 / 2018

научно-практический журнал

Инновации в образовании
Теория и практика
Инклюзивное образование

Психология

Педагогика

Проекты

Технологии

12+

Посвящается 100-летию Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте





ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Научно-практический журнал
№ 4 (44) / 2018

Главный редактор
Александр Владимирович ГЛУЗМАН



Основатель
РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ
ЗАВЕДЕНИЕ
«КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(г. Ялта)

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИНФОРМАЦИОННО-
ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ПРЕДПРИЯТИЕ
«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРЕССА»

Основан в 2000 году

Учредитель

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Крымский федеральный университет
имени В. И. Вернадского»
(295007, Республика Крым, г. Симферополь,
проспект Академика Вернадского, 4)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по
надзору в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Журнал входит в наукометрическую систему РИНЦ
(лицензионный договор № 171-03/2014)

Свидетельство о регистрации средства массовой
информации

Серия ПИ № ФС77–61793 от 18.05.2015 г.

Международный стандартный номер серийного
издания **ISSN 2409–5591**

Подписной индекс **64995**

НАД НОМЕРОМ РАБОТАЛИ:

Елена Пономарева (ответственный за выпуск)
Анна Люликова (заместитель главного редактора)
Елена Насонова (технический редактор)
Геннадий Рогачев (компьютерная верстка)
Дизайн: Геннадий Рогачёв,
Екатерина Никадимова,
Елена Катранжи,
Анна Максименко

Адрес издательства:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел. (3654)32-30-13

Адрес редакции
журнала «Гуманитарные науки»:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел. (3654)32-30-13

Подписано к печати 9.11.2018 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная.
Услов. печ. лист. 16,0. Уч.-изд. лист. 18,0.
Тираж 500 экз. Зак. №77. Бесплатно.

© Все права защищены. Каждая часть, элемент,
идея, композиционное решение этого издания
не могут копироваться или воспроизводиться
в любой форме и любыми способами – ни элек-
тронными, ни фотомеханическими, ни путём
ксерокопирования и записи или компьютерного
архивирования без письменного разрешения
издателя.

© «Гуманитарные науки», 2018 г.

Журнал входит в перечень рецензируемых науч-
ных изданий ВАК (Письмо о перечне рецензируе-
мых научных изданий от 01.12.2015 г. №13–6518)

Утверждено решением учёного совета Гуманитарно-
педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени В. И. Вернадского»
в г. Ялта, протокол №9 от 31.10.2018 г.

Редакционная коллегия

Глузман А. В. – доктор педагогических наук, профессор, директор Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте, *главный редактор*.

Горбунова Н. В. – доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики, психологии и инклюзивного образования, заведующая кафедрой педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Редькина Л. И. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и управления учебными заведениями Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Глузман Ю. В. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Шушара Т. В. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и управления Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Гордиенко Т. П. – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной деятельности ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет».

Шерайзина Р. М. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой профессионального педагогического образования и социального управления Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого.

Донина И. А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры профессионального педагогического образования и социального управления Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого.

Овчинникова Т. С. – доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина.

Штец А. А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и начального образования Севастопольского государственного университета.

Петрушин В. И. – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии Московского педагогического государственного университета.

Егорова Ю. Н. – доктор педагогических наук, профессор Самарского государственного университета.

Люликова А. В. – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и украинской филологии с методикой преподавания Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте, заместитель главного редактора.

Чёрный Е. В. – доктор психологических наук, профессор, декан психологического факультета, заведующий кафедрой социальной психологии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского».

Калина Н. Ф. – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой глубинной психологии и психотерапии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского».

Павленко В. В. – доктор психофизиологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского».

Пономарёва Е. Ю. – кандидат психологических наук, профессор, заместитель директора по научной деятельности, заведующая кафедрой психологии Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Бура Л. В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Андреев А. С. – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет».

Саевков А. И. – доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет».

Микляева А. В. – доктор психологических наук, профессор Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

Василенко И. В. – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Севастопольского государственного университета.

Султанова И. В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Севастопольского государственного университета.

Волкова И. П. – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой основ коррекционной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.

Editorial Board

Gluzman A. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, editor-in-chief.

Gorbunova N. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of Institute of Pedagogics, Psychology and Inclusive education, Head of the Department of Pedagogical Mastery Teachers of Lower Grades and Educators of Preschool Institutions, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Redkina L. I. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Pedagogics and Management of Educational Institutions, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Gluzman J. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Social and Pedagogical Technology and Pedagogy of Deviant Behavior, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Shushara T. V. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Pedagogics and Management of Educational Institutions, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Gordienko T. P. – Doctor of Pedagogics, Professor, Vice-Principal on Scientific Activity, Crimean Engineering and Pedagogical University.

Sheraizina R. M. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Professional Pedagogical Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University.

Donina I. A. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Professional Pedagogical Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University.

Ovchinnikova T. S. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Correctional Psychology, A. S. Pushkin Leningrad State University.

Shtec A. A. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Preschool and Primary Education, Sebastopol State University.

Petrushin V. I. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Psychology, Moscow State Pedagogical University.

Egorova Y. N. – Doctor of Pedagogics, Professor of Samara State University.

Liulikova A. V. – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian and Ukrainian Philology and Teaching Methods, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, deputy editor-in-chief.

Cherny E. V. – Doctor of Psychology, Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Head of the Social Psychology Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Kalina N. F. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Deep Psychology and Psychotherapy, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Pavlenko V. V. – Doctor of Psychophysiology, Professor, Head of the Department of General Psychology Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Ponomareva E. Y. – Candidate of Psychology, Professor, Deputy Director on Scientific Activity, Head of the Psychology Department, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Bura L. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor of the Psychology Department, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Andrejev A. S. – Doctor of Psychology, Professor of the Psychology Department, Crimean Engineering and Pedagogical University.

Savenkov A. I. – Doctor of Psychology, Doctor of Pedagogics, Professor, Corresponding Members of Russian Academy of Education, Director of Institute of Pedagogics and Psychology of Education, Moscow City Teacher Training University.

Miklyajeva A. V. – Doctor of Psychology, Professor of the Herzen State Pedagogical University of Russia.

Vasilenko I. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Psychology Department, Sebastopol State University.

Sultanova I. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor of the Psychology Department, Sebastopol State University.

Volkova I. P. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Correctional Pedagogics, the Herzen State Pedagogical University of Russia.

Содержание

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА	
<i>ГЛУЗМАН А. В.</i>	
Роль гуманитарного знания в картине мира современного человека.....	8
ПСИХОЛОГИЯ: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ	
<i>ЧЕРНЫЙ Е. В.</i>	
Проектная деятельность в системе образования как философия свободы.....	11
<i>ЗАБЕЛИНА Е. В.</i>	
Время в восприятии современной молодежи: отражение культуры постмодернизма.....	17
<i>СОКОЛОВА Э. А.</i>	
Типология психологических подходов к пониманию психологических проблем.....	23
<i>ПИСАРЕНКО С. А.</i>	
Процессы памяти и задачи обучения академической живописи.....	33
<i>ТОКАРЕВА Н. Г.</i>	
Роль психологических знаний в формировании профессионального портрета врача.....	39
<i>МУСХАДЖИЕВА Т. А.</i>	
Проблема совместной деятельности как одна из ключевых в современной психологии и педагогике.....	44
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ	
<i>АНДРЕЕВ А. С.</i>	
Понятия «личность» и «личностный рост»: проблема дефиниции.....	49
<i>ВОЛКОВА И. П., ВЯЧЕСЛАВОВА Е. В., СЛОБОДИНА А. А.</i>	
К проблеме виктимного поведения личности в условиях зрительной депривации.....	54
<i>ЕВСЕЕНКОВА Е. В., МОРОЗОВА И. С., БЕЛОГАЙ К. Н., БОРИСЕНКО Ю. В., КАГАН Е. С.</i>	
Возрастно-половые особенности предикторов склонности подростков к аутодеструктивному поведению... ..	59
<i>ПОНОМАРЁВА Е. Ю.</i>	
Роль педагога в эффективной социализации обучающихся в образовательном пространстве высшей школы.....	68
<i>ВОРОНОВА Т. А., ДУБРОВИНА С. В., ЧЕПУРКО Ю. В.</i>	
Локус контроля как детерминанта агрессивности подростков при интеллектуальной одаренности личности.....	72
<i>ЕРЕЩЕНКО Ю. В., ЗЮЗЯ А. А., МЕЗЕНЦЕВА И. А.</i>	
Психологические особенности самоактуализации во взаимосвязи с креативностью личности студентов.....	78
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	
<i>ЛУЧИНКИНА А. И.</i>	
Социально-психологические особенности крымского информационного пространства... ..	86
<i>НИЖЕГОРОДЦЕВА Н. В., ЯШКИНА Е. А.</i>	
Формирование психологической структуры мотивов учения у учащихся младшего школьного возраста.....	91
<i>ГУСТОДЫМОВА В. С., МУСАЭЛЯН Э. С.</i>	
Особенности эмоционального интеллекта подростков, склонных к интернет-зависимости.....	96
<i>БОРОЗИНЕЦ Н. М., КОЛОКОЛЬНИКОВА М. В.</i>	
Стратегии преодоления психологических барьеров	



взаимодействия субъектов инклюзивного образовательного процесса.....	102	татарского и русского этносов в Крыму.....	158
<i>БУРА Л. В.</i>		<i>КУЧЕРЕНКО С. В.,</i>	
Теоретические основы применения методов и приемов мнемотехники в современном образовании.....	106	<i>СТАЛЬМАКОВА М. Л.</i>	
<i>ТОМЧУК С. А.</i>		Методологические основы исследования взаимоотношений супругов в межэтнических браках	165
Формирование релаксационной культуры школьников средствами музыкотерапии.....	113	<i>КАТКОВА А. С.</i>	
<i>ЖУКОВА Т. В.</i>		Личностно-профессиональное развитие будущих психологов как психолого-педагогическая проблема.....	170
Особенности психологической готовности к обучению в вузе студентов и выпускников средней общеобразовательной школы.....	122	НАШИ АВТОРЫ.....	176
<i>КНИЖНИКОВА С. В.</i>			
Первичная педагогическая профи- лактика суицидального поведения: компликации и возможности.....	127		
<i>ЕРИНА И. А.</i>			
Психологические условия готовности молодежи к браку и семейным отношениям.....	135		
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ			
<i>РУДАКОВА О. А.</i>			
Феноменологический подход в изучении научного мышления...	141		
<i>МИШИН А. А.</i>			
Исследование личностных качеств будущих педагогов, выбирающих эмоциональные стратегии совладания.....	145		
<i>ЛУЧИНКИНА И. С.</i>			
Особенности социально- психологического исследования провокативного коммуникативного поведения личности в интернет- пространстве.....	153		
<i>МИЛЮКОВА Т. В.</i>			
Эффекты межгрупповой дифференциации у представителей крымско-			



Contents

COLUMN OF CHIEF EDITOR

<i>GLUZMAN A. V.</i>	
The Role of Knowledge of Arts in the World View of Modern Man...	8
PSYCHOLOGY: THEORY. EXPERIENCE. PROSPECTS	
<i>CHERNYJ E. V.</i>	
Project Activities in the Education System as a Philosophy of Freedom..	11
<i>ZABELINA E. V.</i>	
Time in the Perception of Modern Youth: a Reflection of Postmodernism Culture.....	17
<i>SOKOLOVA E. A.</i>	
Typology of Psychological Approaches to Understanding Psychological Problems.....	23
<i>PISARENKO S. A.</i>	
Memory Processes and the Tasks of Teaching Academic Painting.....	33
<i>TOKAREVA N. G.</i>	
The Role of Psychological Knowledge in the Formation of a Professional Portrait of a Doctor...	39
<i>MUSKHADZHIEVA T. A.</i>	
The Problem of Joint Activities as One of the Key in Modern Psychology and Pedagogy.....	44
PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT OF PERSONALITY	
<i>ANDREYEV A. S.</i>	
Terms “Personality” and “Personal Growth”: the Problem of Definition	48
<i>VOLKOVA I. P., VYACHESLAVOVA E. V., SLOBODINA A. A.</i>	
Problem of Victimized Behavior of Personality in the Conditions of Visual Deprivation.....	53
<i>EVSEENKOVA E. V., MOROZOVA I. S., BELOGAY K. N., BORISENKO YU. V., KAGAN E. S.</i>	
Age and Gender Characteristics of	

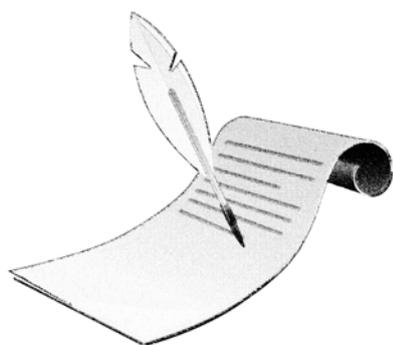
Adolescents’ Inclination to Autodestructive Behavior Predictors	59
<i>PONOMAREVA E. YU.</i>	
The Role of Teacher in the Effective Socialization of Students in the Educational Space of Higher Education.....	68
<i>VORONOVA T. A., DUBROVINA S. V., CHEPURKO YU. V.</i>	
Locus of Control as a Determinant of Aggressiveness of Adolescents in Intellectual Property Personalities....	72
<i>ERESHCHENKO YU. V., ZYUZYA A. A., MEZENTSEVA I. A.</i>	
Psychological Features of Self- Actualization in Conjunction with Creativity of the Personality of Students.....	78
PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT	
<i>LUCHINKINA A. I.</i>	
Social and Psychological Features of the Crimean Information Space...	86
<i>NIZHEGORODTSEVA N. V., YASHKINA E. A.</i>	
Formation of Psychological Structure of the Motives of Learning among Primary School Children.....	91
<i>GUSTODYMOVA V. S., MUSAELYAN E. S.</i>	
The Features of Emotional Intelligence of Adolescents with the Tendency to Internet Addiction..	96
<i>BOROZINETS N. M., KOLOKOLNIKOVA M. V.</i>	
Strategies for Overcoming the Psychological Barriers of Interaction between the Subjects of an Inclusive Educational Process.....	102
<i>BURA L. V.</i>	
Theoretical Foundations of the Use of Methods and Techniques of Mnemonics in Modern Education.....	106



<i>TOMCHUK S. A.</i> Formation of Relaxation Culture of Schoolchildren by Means of Music Therapy.....	113		
<i>ZHUKOVA T. V.</i> Peculiarities of Psychological Readiness to Study at University High School Students and Graduates of Secondary School.....	122		
<i>KNIZHNIKOVA S. V.</i> Primary Pedagogical Prevention of Suicidal Behavior: Complications and Opportunities.....	127		
<i>ERINA I. A.</i> Psychological Conditions of Young People's readiness for Marriage and Family Relations.....	135		
PSYCHOLOGICAL STUDIES OF YOUNG SCIENTISTS			
<i>RUDAKOVA O. A.</i> Phenomenological Approach to the Study of Scientific Thinking...	141		
<i>MISHIN A. A.</i> The study of Personal Qualities of Future Teachers, who Choose Emotional Coping Strategies.....	145		
<i>LUCHINKINA I. S.</i> Features of Social and Psychological Study of Provocative Communicative Behavior of a Person in the Internet Space.....	153		
<i>MILYUKOVA T. V.</i> Effects of Intergroup Differentiation Among Representatives of the Crimean Tatar and Russian Ethnic Groups in Crimea.....	158		
<i>KUCHERENKO S. V., STALMAKOVA M. L.</i> Methodological Basis for Study of the Relationship of Spouses in Inter-Ethnic Marriages.....	165		
			170
			
			170



СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



А. В. Глузман,
главный редактор журнала
«Гуманитарные науки»

РОЛЬ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ В КАРТИНЕ МИРА СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

Психология личности на протяжении последних лет претерпела существенные изменения под влиянием научно-технических, социальных и политических изменений в обществе. Увеличился информационный поток, благодаря которому человек стал причастен ко многим событиям, происходящим в современном мире, «реальным» участником даже в том случае, когда не является непосредственным участником событий.

Возникает психологическая проблема реагирования на информацию. На процесс реагирования, на наш взгляд, влияет переживание ценности своего отношения и переживание по поводу зависимости своей жизни от других людей. Эти переживания обостряют чувствительность современной личности к гуманитарной информации, которая снижает степень неопределенности этих переживаний и уточняет их место в картине развивающегося общества.

Переживание ценности своего отношения обеспечивается рефлексивностью, переживанием границ своего «Я» и в общем наличием «Я концепции» личности. Переживание зависимости от других людей требует сопоставления с «Я концепцией» другого, осознания своего места в обществе, т.е. необходимы усилия по осуществлению воздействия на собственное «Я». Если у личности нет переживания ценности своей жизни, себя как личности, осуществление этих усилий невозможно. Необходимы экзистенциальные переживания, которые отвечают за конструирование других ценностей и их иерархизацию.

В современном мире сама жизнь, к сожалению, перестает восприниматься как экзистенция, чаще всего она воспринимается как



последовательность сменяющих друг друга событий. Данная ситуация создает экзистенциальный вакуум. Вместо личного отношения к жизни появляются личностные идеи. Это влияет не только на потерю экзистенциальных чувств и доверия к ним, но и ведет к потере возможности построения концепции другого человека, т.е. личность оказывается дезориентированной в психической реальности. Жизнь начинает восприниматься и проживаться как следование. Это отказ от глобальных переживаний собственной жизни, стремление к упрощению восприятия мира до визуально воспринимаемой. Примером может быть инфантилизм или потребительство.

Особое место в общественной жизни должны занимать гуманитарная наука и гуманитарные знания, которые дают ответы на многие вопросы современной личности, например: какое знание необходимо современной личности – экзистенциальное, манипулятивное, приносящее успокоение, сытость и комфорт, или объясняющее, создающее мечту.

Роль гуманитарного знания в современном обществе может быть обозначена как роль исходных посылок для сознательного, интеллектуального отношения к себе, к своей сущностной характеристике. Для человека, который использует гуманитарные знания, существенным становится соответствие гуманитарного знания личностным переживаниям и знаниям о себе.

Именно в гуманитарном знании присутствует логика действия и логика смысла, логика преобразования и логика творения, личные переживания воздействия на другого человека и переживание последствий воздействия других людей. Гуманитарное знание как научный текст тоже не может быть беспристрастным, оно как жизнь пристрастно, и его место в потоке жизни постоянно меняется – конечно, в том случае, если оно включено в этот поток, если оно в нем востребовано.

Когда рассматривают содержание кризиса в современном гуманитарном знании, то, прежде всего, говорят о потере целостного человека как предмета изучения. В современной психологии как в одном из видов гума-

нитарного знания остались по существу невысказанными идеи о целостном человеке, которые разрабатывались многими зарубежными и отечественными психологами и философами (В. Соловьев, Н. Федоров, О. Конт и др.).

Утилитарно-практическая направленность современного гуманитарного знания, стремление свести его к рецептуре действия, часто ориентированного на простую результативность цели, понимание цели гуманитарного знания как помогающего, обедняет, на наш взгляд, смысл и цель исследования в гуманитарной сфере, упрощает смысл и цель применения гуманитарного знания.

Гуманитарное знание творит человека для самого себя и для других людей, дает ему возможность зафиксировать способ связи человеческих усилий, создающих собственную жизнь. Гуманитарное знание могло бы выполнить в картине мира современного человека цементирующую роль, т.к. оно содержит в себе множество способов мышления за счет возможности каждого человека получать, нести и применять это знание на общее дело всего человечества. Только возникает вопрос: какое оно наше общее дело? Какой ответ мы сегодня можем дать и захотим дать – от этого во многом будет зависеть будущее как самого гуманитарного знания, так и его место в жизни каждого человека.

О гуманитарной науке Л. Шестов говорил, что наука не констатирует, а судит. Она не изображает действительность, а творит истину по собственным автономным, ею же созданным законам. Наука есть жизнь перед судом разума. И только разум решает, по словам философа, чему быть, а чему не быть.

Гуманитарное знание опирается на обобщенное представление о психической реальности, о ее строении и возможном развитии, оно включает также эмоциональное отношение к жизни – жизнеутверждающее или жизнеотрицающее, которое позволяет определить вектор воздействия на течение индивидуальной жизни. Гуманитарное знание использует и понятие о сущности человека для построения прогностических моделей его поведения и развития.



Таким образом, гуманитарные знания содержат парадигму жизни как исходную, базисную форму мышления о ней. Парадигма жизни психолога, работающего со свойствами психической реальности, не только определяет систему его жизненных ценностей, но и одновременно является тем основанием, на котором строится выбор вектора и глубины воздействия на другого человека. Парадигма жизни является обоснованием самого факта существования гуманитарного знания как сферы жизни, направленной на сохранение индивидуальности и автономности человека в современном мире.





ПСИХОЛОГИЯ: ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ



Е. В. Черный

УДК 37.015.31

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФИЛОСОФИЯ СВОБОДЫ

*Свобода есть моя независимость
и определяемость моей личности изнутри.*

Н. А. Бердяев

*Любой, кто когда-либо ходил в школу,
знает: школа – это тюрьма. Но после
окончания школы почти никто не говорит
об этом вслух, потому что
это невежливо.*

Питер Грей

Конечно, вынесенное в эпиграф утверждение американского психолога звучит слишком безапелляционно. Особенно, если иметь представление о многочисленных личностно ориентированных технологиях и за рубежом, и у нас. Есть разные школы, разные учителя. Тем не менее классно-урочная система, заменившая индивидуальную, «сократовскую» и позволившая сделать образование общедоступным, была разработана Яном Амосом Коменским в XVII веке, и продолжает существовать в школах и вузах почти без изменений. Сложно даже представить, что еще столь же стабильно в стремительно меняющемся мире. Разве что армия, тюрьма и клиника, в первую очередь, психиатрическая. Учитель и преподаватель вуза по-прежнему занимают свою функциональную позицию: знающий, вещающий, оценивающий и наказывающий или поощряющий. Телесных наказаний нет, но имеют место прямые оскорбления (чаще, чем некоторые могут предположить), ирония и сарказм (очень тяжело воспринимаются, если явлены в голом виде, без примеси добродушного или философского юмора) и оценки в школьном дневнике (теперь кое-где дублируются в электронном варианте) – послания родителям. А ученик привычно оказывается по другую сто-



рону баррикады в пассивной позиции обучаемого (из официальной документации вузов исчезло восходящее к латинскому *studens*, - *entis* «учащийся») и появилось «обучающийся»), оцениваемого и наказуемого или поощряемого.

М. Фуко, размышляя о нормализации (фактически, имея в виду социализацию), постоянно сопоставляет и сравнивает основные институты нормализации или, как он их называет, дисциплинарные институты: армию, тюрьму, клинику, школу: «Вечное наказание, пронизывающее все точки и контролирующее каждое мгновение в дисциплинарных институтах, сравнивает, различает, иерархически упорядочивает, приводит к однородности, исключает. Одним словом, нормализует» [1, с. 268].

Даже архитектура дисциплинарных институтов (рабочих поселений, больниц, приютов, домов умалишенных, тюрем, воспитательных домов и школ) организована по принципу «пространственной стыковки иерархизированных надзоров», «организации общей и полной видимости» по примеру военного лагеря – достаточно посмотреть на наши П-образные школы, как один из вариантов паноптической схемы Бенгама... «Словом, архитектура теперь призвана быть инструментом преобразования индивидов: воздействовать на тех, кто в ней находится, управлять их поведением, доводить до них проявления власти, делать их доступными для познания, изменять их» [1, с. 251].

Венцом надзора и прозрачности всего и вся становится система оценки. «Экзамен сочетает техники надзирающей иерархии и нормализующей санкции. Экзамен – нормализующий взгляд, надзор, позволяющий квалифицировать, классифицировать и наказывать. Он делает индивидов видимыми, благодаря чему их можно дифференцировать и наказывать» [1, с. 269].

Школа тоже становится своеобразным аппаратом непрерывного экзамена, который дублирует процесс обучения на всем его протяжении. Он постепенно перестает быть состязанием, позволяющим ученикам померяться

силами, все больше превращаясь в постоянное сравнение всех и вся, позволяющее и измерять, и оценивать [1, с. 272–273].

Понятно, что деятельность, немотивированная изнутри, всегда менее эффективна, чем имеющая внутреннюю мотивацию. К учебной деятельности это относится в еще большей степени, чем к иным видам деятельности, поскольку внешняя мотивация «работает» плохо, если не сказать разрушительно. Редко кто становится лучше в тюрьме, и впору вслед за А. Маслоу удивляться не тому, что так много личностных патологий, а тому, что так немало относительно здоровых людей, прошедших образовательную систему.

Когда учитель после ряда замечаний обращается к беседующим во время урока семиклассникам: «Вы что сюда пришли общаться?», то ответ: «Да, разумеется» вовсе не должен быть для него неожиданным. Конечно, поскольку школа является институтом социализации, следовательно, формирует столь необходимый в обществе конформизм и в основном справляется с этой задачей, то подростки сдерживаются и не говорят правду. Да, они пришли общаться. И учитель, так или иначе изучавший психологию в вузе, должен знать, что ведущая деятельность в подростковом возрасте – это интимно-личностное общение. Именно в процессе общения нарабатываются столь необходимые подростку навыки, формируются основные психические новообразования: чувство взрослости, самосознание, самооценка, рефлексия... Отреагируются амбивалентные состояния, чувства, эмоции: экзальтированная активность сменяется унынием, острая чувствительность – эмоциональной тупостью. Подростка разрывают конфликтующие импульсы: стремление к свободе и тяга быть ведомым, стремление быть как все и сохранить уникальность, соперничать с родителями и вырваться из-под их контроля, продолжается сложный процесс формирования гендерной идентичности и проч.

Понимая, что учебная деятельность является единственной и неповторимой именно из-за смещения потребностей, мотивов и целей вовне (как правило, в общение), опытный



учитель включает собственно учебную деятельность в общение, трудовую или игровую деятельность. Все становится на свои места: мотив, направленный на позитивное позиционирование себя в группе (команде), либо мотивация, «включенная» соревновательностью и азартом игры или предвкушением радости встречи с продуктом труда, незаметно затрагивает и охватывает учебную деятельность.

Кстати, Ян Коменский, очевидно, это хорошо понимал, поскольку пытался найти формы драматизации учебного материала и вызвать интерес у детей, да и у педагогов. С этой целью он написал несколько пьес, собранных в книгу «Школа-игра».

Цель статьи – продемонстрировать возможности повышения (или формирования) у преподавателей вуза мотивации, направленной на применение активных форм работы с обучающимися в процессе проектной деятельности, а также наработки соответствующих навыков.

В последние несколько лет в российской системе образования набирает обороты проектная деятельность, хотя развивается эта весьма продуктивная форма работы уже несколько десятилетий. В школах дети выполняют проекты по разным предметам школьной программы. Это, несомненно, здорово. Даже несмотря на то, что зачастую, у них нет выбора, и проект становится неким обязательным, т. е. навязанным дополнением к домашнему заданию, выбора темы нет, и дети снова чувствуют себя исполнителями. Тем не менее творческая составляющая остается и, следовательно, слегка размывается репродуктивный в целом характер обучения. Это если участие родителей в такой проектной деятельности не чрезмерно, что случается кое-где...

Вот и в Крымском федеральном университете имени В. И. Вернадского проектная деятельность прочно заняла свое место в учебных планах всех образовательных программ, появились проектные сессии, проектные недели. В последнюю неделю августа автор проводил повышение квалификации 170 преподавателей вуза по программе: «Психологические основы проектной деятельности и деловых игр при внедрении интерактивных методов обучения в образовательный процесс».

Декларируемой целью этой работы было формирование дополнительных профессиональных компетенций, необходимых для оптимизации и повышения эффективности работы преподавателей высших учебных заведений в процессе реализации проектной деятельности и внедрения интерактивных методов обучения в образовательный процесс. Но достичь этой цели, на наш взгляд, можно лишь посредством решения двух основных задач:

– повышение (или формирование) мотивации, направленной на применение активных форм работы со студентами (точнее, обучающимися) в процессе проектной деятельности;

– овладение навыками применения активных форм обучения: групповой дискуссии, брейнсторминга, игрового проектирования, деловой игры.

Планировалось, что в результате реализации программы повышения квалификации слушатели усовершенствуют свои компетенции относительно основных методологических и методических принципов эффективного психолого-педагогического взаимодействия, ознакомятся с классификацией и характеристиками ряда методов активного и интерактивного обучения (организационно-деятельностными и деловыми играми, игровым проектированием); научатся обоснованно выбирать и прогнозировать целесообразность использования современных активных и интерактивных технологий обучения в образовательном процессе, ориентироваться в структурных компонентах ДИ и ОДИ, разрабатывать деловую игру в соответствии с общими требованиями и алгоритмами (определять проблему, тему, типа игры, ее основных целей; разрабатывать сценарий и методическую инструкцию), определять ошибки социальной перцепции в процессе проведения деловой игры, анализировать и принимать решение в сложных (нестандартных) ситуациях в системе взаимодействия «педагог-обучающийся», «ведущий-игроки», определять и оптимизировать ролевую структуру группы в процессе проведения ДИ и ОДИ.



Таблица 1.

Проект: мотивация, мышление, действие

Содержание этапов реализации проекта	Сущность переживания
Объект желания (мечта, воплощенная в соблазняющем образе)	– Вот это ДА!
Мотив как опредмеченная потребность (иметь именно это, достичь именно этого, стать именно тем-то, таким-то)	– Хочу именно это!
Цель (образ желаемого результата)	– Добьюсь именно этого!
Проблема (проблемная ситуация)	– Как достичь цели, добиться именно этого, воплотить мечту?
Объективация условий и факторов, способствующих и препятствующих решению проблемы	– Это хорошо, помогает! А это лишнее, убрать бы...
Анализ и формализация задач, решение которых приблизит достижение цели (желаемого результата)	– Для того, чтобы это использовать, а это убрать, нужен план. У Вас есть ПЛАН, мистер Фикс? Да, у меня есть план!
Планирование: – разработка модели решения задач и проблемы в целом, а также определение критериев оценки качества решения – определение ресурсов и их обоснование – этапность работы	– Как, каким образом решать задачи, проблему? Как я увижу, почувствую, что проблема решена? Как показать (доказать) окружающим, что я добился, достиг, решил проблему (если это необходимо)? – Какие ресурсы (методы, способы, инструменты) мне понадобятся, чтобы решить задачи, проблему в целом? Где их взять? – В какой последовательности действовать и почему? Как должны выглядеть промежуточные результаты?
Проверка результатов в соответствии с критериями оценки качества	– Получилось? Точно? Как я это вижу, чувствую? Как считают другие (если это нужно).
Корректировка (если результат не соответствует критериям)	– Что исправить? Почему не все получилось? Что именно не получилось? Как сделать лучше?

И главное – они должны овладеть навыками применения в образовательном процессе интерактивных технологий в рамках организации проектной деятельности обучающихся, способами организации и проведения деловой игры, а также приемами и техниками управления игрой.

Последовательность работы отражена в следующих этапах.

1. Выявление проблем в учебной деятельности.

Работа началась с беседы, в ходе которой коллеги (общий состав каждой группы – 34 человека) определили две основные проблемы, с которыми всем нам приходится иметь дело в учебном процессе. Это недостаточная мотивация (в ряде случаев есть основание говорить о ее отсутствии вообще) значитель-



ного числа обучающихся, а также их неготовность к восприятию учебного материала.

2. Анализ причин низкой мотивации обучающихся.

Прежде всего, это отсутствие модели деятельности (образа деятельности) профессионала, выполняющего ту или иную работу успешно, да еще получающего от этого удовольствие.

Иными словами, поступив в вуз и начав там учиться, молодой человек, как правило, не знает:

а) как именно выглядит профессиональная деятельность (иногда нет представления ни об одной из множества разных моделей деятельности в рамках одной специальности);

б) как работает мастер, успешно выполняющий работу, которую, как предполагается, должен будет делать выпускник вуза;

в) как выглядит и что чувствует включенный в профессиональную деятельность успешный мастер своего дела, удовлетворенный этой работой и ее результатом; следовательно, у обучающегося нет ролевой модели, которой он мог бы следовать;

г) как относиться к постоянно наблюдаемой модели деятельности преподавателя (а он видел эту деятельность в разных ситуациях, начиная с первого класса).

3. Ознакомление участников с психологическими основаниями успешной реализации проектной деятельности (см. Таблицу 1).

Особенно важно было достижение участниками глубокого осознания значимости проблемной ситуации (проблемы). Если обучающийся не чувствует проблемы, нет оснований полагать, что он начнет думать. Эта несложная обусловленность мышления необходимо решить проблему полностью объясняет неэффективность пассивных методов обучения, когда материал дается в учебнике или лектором как некая информационная данность, тогда как постановка задачи в рамках обнаруженной проблемы является основой активных методов обучения.

4. Рефлексия относительно собственных проектов.

Предложенное участникам программы упражнение «Мой первый проект» побудило преподавателей погрузиться в воспоминания, а затем отрефлексировать, во-первых, обстоятельства, подоплеку и глубинные импульсы, подвигшие на осуществление своих проектов (зачастую, детских), во-вторых, проанализировать, что явилось причиной неудачи некоторых проектов или, наоборот, способствовало их успешной реализации.

5. Практика взаимодействия в микрогруппах (командах) в процессе проведения деловой игры. Участникам была предложена авторская деловая игра «Наша фирма», разработанная более 15 лет назад и многократно реализованная в разных учебных группах вузов, а также в бизнес-тренингах. Весь процесс с некоторым усилием укладывается в полтора часа и дает возможность участникам, распределенным по четырем командам, почувствовать азарт игры, соревнования, радость от результата. В итоге у нас оказалось около двадцати бизнес-проектов, каждый из которых при определенных условиях может быть «запущен» с хорошими перспективами реализации. Разумеется, в это же время отрабатывались навыки взаимодействия в команде и организации игры в целом. Нет сомнений, что многие из участников, в том числе те, кто впервые участвовал в деловой игре, поверили в свои возможности сконструировать, организовать и провести подобную работу с обучающимися не только в процессе проектной деятельности, но и в целом в своей педагогической практике.

6. Отработка навыков конструирования деловой игры с целью инициирования проектной деятельности, в том числе овладения навыками сценарной драматизации (экспозиция, кульминация, развязка).

Была разработана форма отчетности в рамках программы повышения квалификации. В соответствии с представленным образцом схемы деловой игры участники разрабатывали все ее компоненты, начиная со сценария, «упаковав» в него собственный проект, предложенный ими и утвержденный для работы с обучающимися. Нужно признать, что эта ра-



бота была выполнена почти всеми участниками очень качественно.

В качестве выводов можно отметить, что апробированные в процессе реализации программы повышения квалификации активные методы и формы работы способствуют не только наработке профессиональных навыков и формированию соответствующих компетенций преподавателей, но также позволяют значимо повысить их мотивацию и стремление применять освоенное в практике проектной деятельности, в учебной деятельности в целом.

Одним из важных итогов работы с преподавателями явилась их убежденность в том, что эффективным способом работы с недостаточной мотивацией обучающихся и их неготовностью к восприятию учебного материала будет включение в учебный процесс и, в частности, в проектную деятельность активных форм обучения: групповой дискуссии, брейнсторминга, игрового проектирования, деловой игры.

Анализ обратной связи, полученной по завершению занятий, позволяет считать эффективным предложенный алгоритм работы с преподавателями: выявление проблем в учебной деятельности, анализ причин низкой мотивации обучающихся, ознакомление участников с психологическими основаниями успешной реализации проектной деятельности, рефлексия относительно собственных проектов (в широком смысле), практика взаимодействия в микрогруппах (командах) в процессе реализации деловой игры, отработка навыков конструирования деловой игры с целью инициирования проектной деятельности, в том числе овладение навыками сценарной драматизации.

Проектная деятельность, осуществляемая в форме активного взаимодействия, базирующаяся на проблемных ситуациях, основанная на альтернативном (критическом) мышлении, освобождает участников от схем и стереотипов, препятствующих инновациям, позволяет поверить в философию свободы обучения и развития.

АННОТАЦИЯ

В статье поднимается назревшая в системе образования проблема освобождения обу-

чающихся от преобладающих пассивных методов обучения. Аргументируется необходимость мотивирования преподавателей вузов изменить свое отношение к активным методам обучения, шире внедрять их в образовательный процесс. Описывается алгоритм повышения квалификации преподавателей, усовершенствования их компетенций, определяющих возможность и желание в рамках проектной деятельности эффективно применять методы игрового проектирования, деловых игр и проч.

Ключевые слова: проектная деятельность, игровое проектирование, деловая игра, сценарная драматизация.

SUMMARY

The article raises the problem of liberation of students from the prevailing passive methods of education, which has become a pressing issue in the education system. The necessity of motivating university professors to change their attitude to active methods of teaching, to introduce them more widely into the educational process is argued. The article contains algorithm for improving the qualifications of teachers, improving their competencies, determining the possibility and desire within the framework of project activities to apply methods of game design, business games, etc effectively.

Key words: project activity, game design, business game, scenic dramatization.

ЛИТЕРАТУРА

1. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. – М.: Ad Marginem, 1999. – 480 с.





Е. В. Забелина

УДК 159.9

ВРЕМЯ В ВОСПРИЯТИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ: ОТРАЖЕНИЕ КУЛЬТУРЫ ПОСТМОДЕРНИЗМА

Время было и остается, пожалуй, одним из самых загадочных феноменов для человеческого восприятия и познания. Однако наибольший интерес для исследователей представляет данный феномен в связи с тем, что именно то, как человек воспринимает свое время, отражает особенности его самовосприятия и самоотношения, а также его отношения к жизни в целом [1; 2; 3; 4 и др.].

Изучение психологических особенностей молодого поколения, его доминирующих ценностей и установок всегда звучит актуально, прежде всего, потому, что молодежь как «социально-демографическая группа, выделяемая на основе обусловленных возрастом особенностей социального положения молодых людей, их места и функций в воспроизводстве социальной структуры общества, специфических интересов и ценностей» [5, с. 45–46] определяет будущее страны. От осознанных решений и поступков поколения сегодняшних студентов зависит, каким будет социальный и культурный уклад нашего государства через несколько лет. В этой связи изучение особенностей восприятия времени молодыми людьми позволит дать характеристику мироощущению современного молодого поколения, их пониманию себя и жизни, а также выявить особенности социальных настроений сегодняшней молодежи.

Теоретической основой исследования выступили положения концепции личностной организации времени, разрабатываемой школой К. А. Абульхановой-Славской, в центре которой находится сама личность и проблема ее самореализации в целостной системе отношений к миру. По мнению К. А. Абульхановой-Славской, личность возможно пред-

ставить как субъекта, своеобразно интегрирующего разные уровни психики, включающего свой временной тип в социальный и культуральный временной континуум, организующего время своей жизни и деятельности [1]. Согласно другому представителю данного направления – В. И. Ковалеву [2], отношение ко времени есть «сердцевина всех отношений личности», носящее ценностный характер. «В зависимости от того, что отдельный человек считает в своей жизни самым важным, необходимым и существенным, как раз и образуется различное отношение к использованию каждым человеком времени собственной жизни и ее различная ценностно-временная ориентация» [2, с. 20].

Исходя из положений концепции личностной организации времени [1; 2 и др.], можно предполагать, что в особенностях восприятия времени молодежью отражается восприятие и отношение молодых людей к себе и своему окружению, к укладу общественной жизни, к происходящим событиям; то есть, анализируя восприятие времени у студентов, можно уловить основные тенденции их мировосприятия. А если предположить, что современное общество живет в эпоху постмодернизма [4; 7 и др.] с соответствующими ей характерными особенностями, то, скорее всего, именно эти особенности найдут отражение в восприятии и представлении о времени у студентов.

Это предположение было проверено в поисковом исследовании, в котором приняли участие 174 человека – студенты Челябинского государственного университета в возрасте 18–23 лет (58 мужчин, 116 женщин). Основным методом исследования стал качественный проективный метод: испытуемым в течение фиксированного времени (30 минут) было предложено написать эссе на тему «Время – это...». Для обработки результатов был использован метод контент-анализа: были выделены категории анализа, связанные с представлениями студентов о времени, и соответствующие им единицы текста. Внутри каждой категории были выделены позитивные, негативные и нейтральные дефиниции, характеризующие конструкт «время».



Таблица 1.

Результаты контент-анализа текстов эссе (в единицах анализа и процентах)

Категория анализа	Кол-во ед. (%)	Наиболее часто встречающиеся индикаторы времени
Практическое / утилитарное использование времени	501 (13)	Не успеть / успеть, достичь, получить, использовать / пользоваться, достигать цели, дела, вещь, планы, с пользой, полезный, рационально / разумно, распределять, распоряжаться, планировать, управлять, контролировать, расставлять приоритеты, тайм-менеджмент, расписание, откладывать на потом, опаздывать
Отношение ко времени	491 (12,5)	Отношение, хорошо, счастливый, интересный, важный, ценный, постоянный, равномерный, определяющий, единственный, помогать; беда / горе, боль, белка в колесе, враг, вред, давление, депрессия, диктатор, смерть, грусть, гнет, иллюзия, смерть, сомнения, сожаления, проблема, убийца, ужас, фрустрация, хаос, скучно, жестокий, заставляя, бояться
Сущностное определение времени	483 (12,3)	Время – это жизнь; непонятная, неуловимая категория; время – это то, чего нет, понятие / термин, нечто, вечность
Познание времени	356 (9)	Воспринимать, мышление, чувствовать / ощущать, учиться, понимать, познать, вопрос, замечать, думать
Единицы измерения времени	340 (8,7)	Измерение, год / годы, месяцы, недели, часы, минуты, секунды, миг, события, сутки, промежутки, период, количество
Время как социальный феномен	250 (6,3)	Социум, общество, человек, люди, человечество, окружающие, окружающий мир
Скорость течения времени	247 (6,3)	Время ускоряется, летит на огромной, невероятной, бешеной скорости; Время проходит неожиданно быстро, незаметно; течение, гонка. Время тянется долго, медленно
Настоящее	213 (5,4)	Настоящее уныло и буднично; нужно осознавать каждый миг жизни, жить здесь и сейчас, получать удовольствие, удобство, комфорт, наслаждаться
Прошлое	205 (5,2)	Детство, воспоминания, прошлое, молодость, история, помнить, оставаться
Время как утрата, потерянная возможность	178 (4,5)	Тратить попусту, тратить впустую, тратить на ненужные вещи, потеря, упущенный, потраченный, мало времени, уходить в никуда, утекать сквозь пальцы, ускользать
Сферы расходования времени	155 (3,9)	Учеба, работа, побыть с близкими, семья, отдых / досуг, компьютер, интернет, занятие
Время как ограничение	140 (3,5)	Ограничение, рамки, границы, невозможный, закончиться, зависеть, не вернуться
Будущее	122 (3,1)	Будущее, становиться старше, начинать, создавать, развиваться, стареть
Индивидуальность / субъективизм восприятия времени	106 (2,7)	Время не общее для всех. У каждого свое время; Время – субъективная величина, то есть у каждого человека свое ощущение времени. Индивид, субъективный, собственный
Время – деньги	69 (1,7)	Деньги, валюта, рубли, доллары, продать, купить, торговец, плата, потребление, дорогой, зарабатывать, дорожить
Время как ресурс	62 (1,5)	Уникальный, невозполнимый ресурс, возможность



Для проведения контент-анализа была разработана кодировочная матрица. Выделение категорий анализа опиралось на результаты теоретического анализа исследований психологического времени в психологии и философии. Матрица включала 16 категорий (таблица 1). В качестве количественной единицы анализа принимались слова, словосочетания, фразы и короткие предложения. Массив текста был подвергнут количественно-качественному анализу с помощью составления матрицы и последующего частотного анализа.

Всего в 174 текстах было выявлено 3 918 упоминаний, связанных с феноменом времени. В таблице 1 представлены 16 основных категорий анализа, указаны данные частотного анализа, то есть количество наиболее часто встречающихся упоминаний времени и их процент от числа всех упоминаний времени во всех текстах.

В ходе обработки и интерпретации результатов контент-анализа были выявлены некоторые особенности восприятия времени студентами, которые отражают тенденции их мировосприятия в целом. Остановимся на наиболее существенных из них.

Несмотря на то, что попытка дать сущностное определение категории «время» встречается в текстах эссе довольно часто ($n=483$, 12,3 %), само время представляет для студентов некую непонятную категорию, о которой они в обыденной жизни практически не задумываются: «никто не знает, что такое время», «его сложно понять»; оно «невидимо», «не осязаемо», его «нельзя потрогать», «у него нет формы и нет ядра», это «иллюзия». Нередки высказывания, отрицающие сам факт существования времени: «времени нет», «время – это ничто», «время – то, чего не существует». В противоположность этим дефинициям еще чаще встречаются обратные высказывания, которые представляют собой максимально абстрактные обобщения – «время – это жизнь», «время – сама жизнь».

Это противоречие в восприятии времени (от «время как ничто» до «время как все») может свидетельствовать о размытости временных рамок и границ в сознании студен-

тов, отсутствии четкой структуры временных циклов. Данная мысль созвучна с высказыванием одного из ярких философов постмодернизма М. Фуко: «Мы живем без специальных разметок и изначальных координат, в мирадах затерянных событий, вне целостной и системной отнесенности к якобы абсолютному временному континууму» [7].

Время в восприятии студенческой молодежи опредмечено, вещественно, материально, измеримо. Среди всех единиц измерения времени ($n=340$, 8,7 %) наибольшее значение составляет единица «событие». Получается, что наряду с традиционными единицами измерения (годы, месяцы, недели, дни, часы, минуты, секунды), психологическое время личности все чаще измеряется значимыми, яркими событиями, происходящими в жизни. Это наблюдение напрямую соотносится с определением события в эпоху постмодернизма, где оно понимается как феномен, обладающий особым статусом «эффекта», не предполагающий причину и следствие, важный сам по себе [8].

Идею рационального подхода к измерению времени в современном мире отмечает Л. А. Мажуль: «Новый образ времени оказался измеряемым, управляемым... Вместо идеи судьбы появилась идея социального прогресса как сознательно моделируемого вероятностного будущего и идея рационально организованного индивидуального успеха» [3]. Данный вывод подтверждается и тем фактом, что опредмечивание времени в сознании студентов происходит не посредством категории пространства, как это было принято в традиционном обществе, а через дефиниции приобретения или утраты определенных вещей или возможностей (категория «Практическое/утилитарное использование времени») набрала наибольшее количество упоминаний, $n=501$, 13 %).

Время превращается в восприятии молодежи в ценнейший в силу своей невосполнимости ресурс ($n=62$, 1,5 %), которым необходимо управлять. Об этом изменении восприятия времени в современную эпоху говорит Д. А. Леонтьев, связывая его с преобразова-



нием общественного уклада нашей страны: «Основные изменения при переходе от социализма к капитализму связаны с восприятием времени как ресурса. Если в силу ограничений на многие формы деятельности при социализме время для подавляющего большинства работающих не было дефицитным ресурсом, то сейчас при одновременном росте и возможностей и необходимостей, связанных с обеспечением приемлемого уровня существования, время стало гораздо более дефицитным ресурсом – его не хватает» [9, с. 20].

Анализ эссе показывает, что молодежь действительно озабочена тем, чтобы использовать время как можно более прагматично и утилитарно («нужно все успеть»), неудачи же на этом пути вызывают сильнейшее беспокойство и тревогу. В связи с этим в текстах появляется образ времени как утраты, потерянной возможности, которую нельзя вернуть (n=178, 4,5 %). Показательно, что именно для культуры постмодернизма характерен принцип необратимости времени и, как следствие, переживание утраты. По мнению М. А. Можейко, фундаментальной установкой, характерной для философии постмодернизма, является так называемая постмодернистская чувствительность, то есть установка на восприятие мира в качестве утратившего целостность, утратившего как свои исторические корни, так и свои исторические перспективы, и в силу этого фрагментированного и хаотичного [8].

Мотив утилитарного использования времени усиливается в представлении студентов выстраиванием взаимосвязи между образом времени и образом денег («деньги», «продать», «купить», «потребление» и др.). Трата времени приравнивается к тратам в личной финансовой сфере и может свидетельствовать о монетизации мышления современной молодежи [9], что также можно рассматривать как признак постмодернистской эпохи (формирование общества потребления).

Содержание категории «Скорость течения времени» (n=247, 6,3 %) свидетельствует о том, что ход времени в восприятии молодежи постоянно ускоряется, «время летит» на «гром-

ной, невероятной, бешеной скорости». В этих примерах можно наблюдать тенденцию ускорения темпа жизни в постмодернистском обществе за счет резкого увеличения количества и плотности индивидуальных информационных событий в каждодневном процессе познания человека и возрастания числа воздействующих источников информации [10].

Временная перспектива студентов направлена, прежде всего, на настоящее, что подтверждает наблюдения ряда исследователей об особенностях сознания современного человека [9; 11]. В фокусировании на настоящим М. А. Можейко видит признаки постмодернистской реальности: «Традиционная семантика настоящего пересмотрена в плане поворота от сугубо временной его интерпретации к трактовке в качестве единственной реальности бытия, различные конфигурации осмысления которой выступают для субъекта как проекции прошлого и будущего» [8]. Вторит автору и другой философ постмодернизма – Ж. Делёза: «Настоящее – это все; прошлое и будущее указывают только на относительную разницу между двумя настоящими» [6, с. 85].

Между тем в проживаемом настоящем зафиксировано противоречие в восприятии настоящего момента с точки зрения «как есть» и «как надо». Большинство испытуемых в своих эссе призывает жить «здесь и сейчас», ценить каждый момент, однако здесь же признают, что настоящее уныло, буднично, скучно. Мотив скуки, часто повторяющийся в текстах, характеризует общее настроение общества постмодернизма и выступает мощным негативным фактором, разрушающим целостность сознания современной молодежи, свидетельствующим о внутреннем разладе с собой, вследствие неумения структурировать свое время и управлять им. Понятие «скука» определяется в Толковом словаре Д. Н. Ушакова как тягостное душевное состояние от безделья, отсутствия занятий или интереса к окружающим [12]. Следовательно, современные молодые люди не знают, что делать со своим временем, как себя занять, отсюда – стремление освободи-



даться от бремени бытия, убить время, избежать скуки [13].

О разрушительном воздействии бездействия и скуки на человека замечательно пишет И. Бродский: «Никто так не томим скукой, как богачи, ибо деньги покупают время, а время имеет свойство повторяться. Что касается бедности, скука – самая жестокая часть ее несчастий, и бегство от нее принимает более радикальные формы: бурного восстания или наркомании. ... Скука – это ваше окно на бесконечность времени, то есть на вашу незначительность в нем... Скука говорит на языке времени... ибо скука – вторжение времени в вашу систему ценностей» [14, с. 10–13].

Деструктивный выход из состояния скуки и безделья молодые люди могут находить в бессмысленной агрессивной активности. Это проявление современной жизни ярко отражает метафора М. Кундера: «Скука бунтующая – это молодежь, поджигающая автомобили и бьющая витрины» [15, с. 151]. Э. Фромм считает состояние скуки характерным проявлением современного общества: «Хроническая скука – в компенсированной или некомпенсированной форме – представляет собой одну из основных психопатологий современного технотронного общества... Творческому человеку никогда не бывает скучно и ему не составляет труда подыскать подходящие стимулы (возбудители)... Можно заглушить неприятное ощущение пустоты сиюминутным возбуждением (развлечение, шоу, алкоголь, секс)» [13, с. 81]. Таким образом, неумение структурировать свое время, отсутствие наполненности времени жизни значимыми событиями является серьезным риском асоциального деструктивного поведения у молодежи.

Упоминаний о будущем в эссе студентов значительно меньше, чем о настоящем (n=122, 3,1 %); оно неопределенно, не четко, связано в большей степени с взрослением, старением и смертью. Интересно, что эта нерадостная тенденция подтверждается исследованиями других ученых, констатирующих неуверенность и растерянность сегодняшних выпускников школ перед будущим [16]. Зафиксиро-

вано меньше упоминаний и о прошлом (n=205, 5,2 %), которое, напротив, как правило, вспоминается с позитивом и грустью об ушедшем детстве.

Выявленную закономерность – «растворение» прошлого и будущего в настоящем, их переплетение – можно проследить в традициях постмодернизма, а именно в отказе от традиционного осознания времени, предполагающего понятия минувшего и грядущего, и от основанного на нем линейного прочтения истории как необратимо развернутой из прошлого в настоящее [4]. Эту идею ярко описывает М. Фуко: «Мир такой, каким мы его знаем, – в итоге не является простой фигурой, где все события стерты для того, чтобы прорисовались постепенно существенные черты, конечный смысл, первая и последняя необходимость, но, напротив, – это мириады переплетающихся событий» [7, с. 97].

Время индивидуализируется в сознании студентов: оно «для каждого свое», «индивидуальное», «субъективное», что может быть свидетельством социального и ценностного разобщения в современном обществе, а также высокой степени эгоцентризма, характерного для постмодернистской культуры [8].

Анализ модальности отношения студентов ко времени показывает, что негативных определений времени почти в полтора раза больше, чем позитивных (313 и 178 соответственно). Особое напряжение (вплоть до враждебности) связано с быстротечностью времени, его незаметным ускользанием за текущими делами. Задумываясь о времени и его роли в жизни, студенты чаще всего связывают его с негативными эмоциями, воспринимают его как «вора», «убийцу», нечто, что отнимает дни жизни, является «ограничением» для реализации жизненных планов (n=140, 3,5 %). Представляется возможным увидеть в данной негативной тенденции признаки современного постмодернистского общества как состояния глубоких социальных ломок, неопределенности, противоречий, вызывающих «шок будущего» [17, с. 82].

Таким образом, анализируя образ времени в восприятии студенческой молодежи,



можно констатировать присутствие в их мироощущении признаков постмодернистской культуры, часть из которых может стать фактором риска в воспитании психологически здорового, деятельного и счастливого молодого поколения нашей страны. Нецелостность, разрозненность, нелинейность восприятия времени, отсутствие связи между прошлым, настоящим и будущим, неумение структурировать, наполнять время значимыми событиями, приводящее к скуке, неудовлетворенности, нереализованности личностного потенциала – вот те негативные социальные тенденции, нуждающиеся в преодолении. Одним из путей в этом направлении может стать переориентация молодежи на активный образ жизни, включающий физические и умственные нагрузки (занятие спортом, чтение), вовлечение их в процесс творчества, самостоятельного создания новых продуктов и идей. Структурированию времени, по мнению ряда исследователей, способствует также приобщение к культурным ценностям страны, познание и усвоение своей истории и традиций. Обозначенное направление развития сознания студенческой молодежи нуждается в более детальной проработке, необходимо создание специальных молодежных программ, способных вовлечь не только отдельных активных, но и пассивно настроенных молодых людей.

АННОТАЦИЯ

В статье проанализированы результаты исследования восприятия времени студентами регионального вуза (N=174) с точки зрения современного культурного контекста. В результате применения проективного метода с последующим контент-анализом были выявлены некоторые тенденции в восприятии времени студентами, отражающие черты постмодернистской культуры: нецелостность и нелинейность восприятия времени, отсутствие связи между прошлым, настоящим и будущим, неумение студентами структурировать свое время, что приводит к скуке, неудовлетворенности, нереализованности личностного потенциала. Предложено направление преодоления выявленных негативных тенденций.

Ключевые слова: восприятие времени, психологическое время, временная перспектива, постмодернизм, молодое поколение, скука.

SUMMARY

The article presents the results of the research of time perception at students of regional university (N=174). The results of the projective method and content analysis have revealed some tendencies in perception of time by students, which can be considered as a risk factor in upbringing of psychologically healthy younger generation. The nonlinearity of time perception, lack of links between the past, present and future, inability to structure the time that leads to boredom and dissatisfaction were revealed. The direction of overcoming the revealed negative tendencies is offered.

Key words: time perception, psychological time, time perspective, postmodernism, younger generation, boredom.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. – СПб.: Алетей, 2001. – 304 с.
2. Ковалев В. И. Категория времени в психологии (личностный аспект) // Категории материалистической диалектики в психологии / под ред. Л. И. Анцыферовой. – М., 1988. – С. 216–230.
3. Мажуль Л. А. Феномен «время» и проблемные ситуации его познания // Мир психологии. – 2011. – № 3 (67). – С. 16–30.
4. Муздыбаев К. Переживание времени в период кризисов // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 4. – С. 5–21.
5. Чупров В. И. Социология молодежи: учебник / В. И. Чупров, Ю. А. Зубок. – М., 2011. – 336 с.
6. Делёз Ж. Логика смысла. – М.: Академия, 1995. – 472 с.
7. Фуко М. Ницше, генеалогия, история // Философия эпохи постмодерна. – Мн.: Краксико-принт, 1996. – С. 78–97.
8. Можейко М. А. После времени: проблема темпорального человеческого бытия в постмодернизме // Время как фактор изменения личности: сборник научных трудов / под ред. А. В. Брушлинского и В. А. Поликарпова. – Мн.: ЕГУ, 2003. – 240 с.



9. Дейнека О. С. Психология превентивной политики правонарушений экономике и бизнесе: учеб. пособие. – Saarbrücken: Palmarium Academic Publishing, 2013. – 410 с.

10. Забелина Е. В., Честнонина Ю. В., Смирнов М. Г. Психологическое время личности в условиях глобализации: постановка проблемы [Электронный ресурс] // Universum: психология и образование. – 2016. – № 9 (27). – URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/3607> (дата обращения: 28.09.2016).

11. Забелина Е. В. Психологическое время и экономическое сознание личности: теоретическая модель [Электронный ресурс] // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. – 2016. – Т. 1 – № 4. – URL: <http://socioeconom-psychology.ru/engine/documents/document282.pdf> (дата обращения: 28.12.2016).

12. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. – Т. 4.: С – Я. – М.: Русские словари, 1995. – 754 с.

13. Плоткин Ф. Б. Проблема структурирования времени: механизмы временной дезактуализации и пути решения // Психическое здоровье. – 2012. – № 5 (72). – С. 71–90.

14. Бродский И. Похвала скуке. Речь перед выпускниками Дортмутского колледжа в июне 1989 года // Знамя. – 1996. – № 4. – С. 9–13.

15. Кундера М. Подлинность // Неспешность. Подлинность: Романы. – СПб: Азбука-Классика, 2002. – 288 с.

16. Леонтьев Д. А. Время как измерение человеческой жизни // Время пути: исследования и размышления / под ред. Р. А. Ахмедова, Е. И. Головахи, Е. Г. Злобиной, А. А. Кроника, Д. А. Леонтьева. – К.: Ин-т социологии НАН Украины, 2008. – С. 8–36.

17. Орлов В. В. Постиндустриальное общество и Россия // Философия и общество, 2003. – № 3. – С. 78–88.

18. Толстых Н. Н. Время думать о будущем // Мир психологии. – 2013. – № 2 (74). – С. 96–107.

Э. А. Соколова

УДК 159.9.072.364.622

ТИПОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ПОНИМАНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ

В повседневной жизни у людей возникает ряд проблем, некоторые из которых не решаются. В экстремальных ситуациях люди, пострадавшие от стихийных бедствий, локальных войн, террористических актов и техногенных катастроф, сталкиваются с множеством проблем – социальных, биологических и психологических [1, с. 20], которые выходят за пределы их повседневного опыта и которые они часто не умеют решать. Во всем мире отмечается увеличение количества таких ситуаций, значит, увеличивается и количество связанных с ними психологических проблем.

Быстрое развитие технологий, включая информационные, изменение социальных, в том числе семейных укладов и системы ценностей, приводят к появлению новых, ранее не существовавших проблем. Они включают проблемы, например, связанные с защитой субъектов образовательного процесса от негативного информационно-психологического воздействия [22], с развитием эстетической хирургии [6], пересадки органов [13], с общением в социальных сетях [29] и т. д. Эти проблемы пока недостаточно изучены и в большинстве случаев пока не всегда решаемы. Все это свидетельствует не только о количественном росте, но и качественном изменении состава нерешаемых психологических проблем.

Нерешаемые психологические проблемы приводят к ряду негативных последствий. В настоящее время установлено, что последствием нерешенных психологических проблем может быть психосоматика [10]. Наличие у че-





ловека психосоматического заболевания снижает качество его жизни [15], вызывает потерю или ухудшение работоспособности, требует значительных затрат государства и самого человека на лечение психосоматических заболеваний. Учитывая, что психосоматическими заболеваниями, такими, например, как бронхиальная астма, ишемическая болезнь сердца, гипертоническая болезнь и другими, страдают миллионы людей во всем мире, актуальной является первичная профилактика психосоматических заболеваний [19], которая заключается в первую очередь в решении психологических проблем [19].

Несмотря на значительное количество психологических проблем, они в настоящее время недостаточно изучены. Отсутствует общепринятое в психологии определение психологической проблемы. Научная категория «психологическая проблема» не представлена и в теоретической психологии [21]. Актуальность оказания психологической помощи при психологических проблемах указывает на необходимость изучения психологических проблем и рассмотрении их в качестве научной категории.

Одним из главных средств объяснения объекта, как пишут А. П. Огурцов и Э. Г. Юдин, является его типология [16]. В применении к исследованию психологических проблем речь идет об объяснении объекта «психологическая проблема». Выделению объекта в качестве научной категории предшествует его типология [16].

В когнитивном подходе [26], рационально-эмотивной терапии [26], позитивной психотерапии [18] и ряде других подходов психологическая проблема понимается как своеобразии одной из составляющих личности, которая по каким-то причинам искажает внутриличностное взаимодействие и (или) взаимодействие с окружающими, и мешает адаптации и развитию. Причем в разных подходах психологии по-разному понимается эта составляющая личности.

Существуют и другие основания для понимания психологических проблем. Например, в бихевиоральном подходе психологическая

проблема клиента понимается как неадаптивное поведение [26]. В экзистенциальном подходе психологическая проблема также не рассматривается как какая-то определенная составляющая личности [14]. Основанием для выделения экзистенциальных проблем является глобальное недовольство своей жизнью, включая разные аспекты этого недовольства: страх смерти, отравляющий жизнь человека, отсутствие смысла жизни, ощущение недостатка свободы или нежелание принять ответственность, и т. д. [14]. В клиент-центрированной терапии, независимо от той проблемы, с которой к психотерапевту обратился клиент, по мнению психотерапевта, психологической проблемой клиента является недостаточный уровень развития личности в целом, что не позволяет человеку самостоятельно решать свои психологические проблемы [26].

Таким образом, в современной психологии выделяются разные основания понимания психологических проблем. Выделение разных оснований для расчленения изучаемой реальности, указывает на существование определенной типологии [16] – типологии психологических подходов к пониманию психологических проблем. Изучаемая реальность – психологическая проблема.

Существующая в настоящее время типология включает формы, в которых в современном понимании существуют психологические проблемы. Однако существующая типология не позволяет дать ответа на ряд вопросов, например, что же такое «психологическая проблема»?; чем «психологическая проблема» отличается от «проблемы»? Она не раскрывает состава и структуры психологической проблемы, не показывает ее динамики. То есть в настоящее время существующая типология не в полной мере удовлетворяет потребности общества в понимании психологических проблем и недостаточна для рассмотрения психологической проблемы в качестве научной категории.

Возможно, опора на ряд современных исследований в создании новой типологии психологических подходов к пониманию психологических проблем позволит перейти к бо-



лее глубокому пониманию психологической проблемы, что позволит быстрее и лучше их решать и уменьшит количество негативных последствий.

Целью исследования является предложение новой типологии психологических подходов к пониманию психологической проблемы. Метод исследования – логический анализ и синтез результатов научных исследований.

Новая типология психологических подходов к пониманию психологической проблемы будет опираться на уже существующие научные исследования, в их прикладной роли применительно к психологической проблеме.

Понимание типа представлено в описании А. П. Огурцова и Э. Г. Юдина как особое методологическое средство, с помощью которого строится теоретическая картина типа [16]. При этом в теоретической типологии теоретически реконструируют наиболее существенные характеристики исследуемого множества объектов и объединяют их в понятие типа [16].

Ряд критериев представляет собой характеристики психологической проблемы, выведенные исходя из разных оснований.

Таковыми основаниями являются:

1. Понимание характера воздействия психологической проблемы. В рамках этого критерия возможно как понимание негативного ее воздействия, так и позитивного. С одной стороны, как пишет Н. Д. Линде, психологическая проблема «ограничивает проявления личности как субъекта, человек не способен действовать свободно, т. е., субъектно, даже если знает, как надо действовать» [12, с. 13]. С другой – по мнению К. А. Абульхановой, «разрешение проблем, преодоление трудностей и противоречий жизни ведет к развитию личности, часто более значительному, чем ее развитие в деятельности, укрепляя ее цельность, вырабатывая упорство, мужество, чувство оптимизма и осознания себя субъектом» [2, с. 10].

То есть психологическая проблема оказывает негативное воздействие на личность, если она не решается, но если она решается

самим человеком – то делает его субъектом своей жизни, позволяет поверить в себя и создать оптимистическую жизненную позицию.

2. Понимание связи проблемы или психологической проблемы с ситуацией или средой. Такое понимание имеет ряд разновидностей.

2.1. Понимание связи проблемы с принятыми в культуре нормами поведения, общими деятельности, которые позволяют человеку быть адаптированным в социуме, развиваться и совершенствоваться. Как пишет И. Г. Дубов, в сознании больших социальных групп сложились наборы социально-психологических феноменов, а именно, «базовых ценностей, социальных установок, норм, мифов, верований, архетипов коллективного бессознательного, когнитивных и перцептивных эталонов, стереотипов, предрассудков, убеждений, идеалов и склонностей и т. п.» [8, с. 3]. На основе этого в сознании членов общества сложился некий идеальный образ должностного поведения, которому должно соответствовать поведение, деятельность и общение человека как члена общества. Понимание проблемы, рассматриваемой в такой связи, – это проблемы несоответствия идеалам должностного, общественной пользы, интересов общества в поддержании беспроблемного статуса. Эти проблемы обусловлены пониманием роли человека в социальной среде. Они являются социальными и имеют значение для социума [5 и др.]. Возникающие проблемы несоответствия, например, связанные с деятельностью профессионала, в свою очередь, создают проблемы для других людей, которые по каким-то причинам зависят от этого профессионала, или их деятельность связана с деятельностью этого профессионала.

Можно привести пример. В медицине при оказании медицинской помощи пациенту медицинской бригадой в операционной каждый из членов бригады в своей работе опирается на результаты деятельности других ее членов:

– операционная медицинская сестра отвечает за соблюдение стерильности при подготовке и проведении операции;



– хирург отвечает за качество проведения операции;

– анестезиолог отвечает за предоперационную подготовку и обеспечение жизнедеятельности пациента в период проведения операции;

– инженер по медицинскому оборудованию обеспечивает работу оборудования в период операции.

Все они несут ответственность за соответствие своей деятельности требованиям должностного назначения, предъявляемым к их профессиональным навыкам. Некачественная работа любого из них – это социальная проблема. Она сводит на нет работу всех остальных членов бригады и приносит вред пациенту. Такие проблемы взаимосвязаны с психологическими проблемами, но не являются ими. Тем не менее, в ряде исследований они представлены как психологические. Если рассматривать проблему ухода профессионала из профессии, то она может быть связана с рядом причин, среди которых наиболее значимой является эмоциональное выгорание. В. Е. Орел на основе анализа зарубежных исследований показывает связь эмоционального выгорания с рядом проблем на работе, например, нарушенными взаимоотношениями [17]. Но значимость каждой из этих проблем (или их всех вместе) может перевешивать значимость любви к профессии, желание заниматься именно этой деятельностью, и никакой другой. Человеку может нравиться свой высокий профессионализм в своей профессиональной деятельности как позитивный фактор своей жизни, и в таком случае профессионал может продолжить работу в профессии, несмотря на проблемы. В иерархии смыслов их смысл не занимает ведущего места, и они не требуют кардинального решения, хотя осознаются, переживаются, и по отношению к ним человек предпринимает какие-то действия. При негативной динамике личностный смысл таких проблем может стать ведущим. Личностный смысл ухода из профессии в том, что человек, оставаясь в профессии, пытался решать эти проблемы или с ними сосуществовать, но это оказалось невозможным. Социальная проблема ухода

профессионалов из профессии (имеющая значение для социума) содержит в себе множество предшествовавших этому уходу психологических проблем (имеющих личностный смысл для каждого отдельного профессионала).

Ценности, лежащие в основе должностного назначения, не создают психологическую проблему. Но проблему могут создавать факторы, препятствующие реализации должностного назначения. Социальные проблемы имеют значение для социума, психологические – для человека и опосредованно – для социума.

2.2. Понимание психологической проблемы как несоответствия идеальному образу. Такое понимание имеет ряд разновидностей.

2.2.1. Понимание психологической проблемы человеком, у которого она имеется с позиции соответствия ситуации или среды собственному идеальному образу субъективного благополучия в ней. У каждого отдельного человека существует своя система ценностей и свой идеальный образ собственного субъективного благополучия. На основе интеграции отечественных и зарубежных концепций субъективного благополучия С. В. Яремчук делает вывод о том, что «помимо системы регуляции жизнедеятельности в целом, где субъективное благополучие сигнализирует о соответствии между жизненными ценностями и их реализуемостью в жизни человека, актуальным также является проверка места субъективного благополучия и его компонентов в системе регуляции саморазвития» [30, с. 88]. Понимание ситуации как психотравмирующей для себя всегда субъективно, указывает на психологическую проблему, которая имеет личностный смысл. Учитывая, что психотравмирующая ситуация всегда имеет в своей основе связь с нереализуемой значимой потребностью [20], в иерархии смыслов личностный смысл психологической проблемы является ведущим. Как пишет Д. А. Леонтьев, «...личностный смысл объектов и явлений действительности – это составляющая образов восприятия и представления, соответствующих объектов и явлений, отражающая их жизненный смысл для субъекта и презентующая его субъекту посредством эмоциональ-



ной окраски образов и их трансформаций» [11, с. 181]. Д. А. Леонтьев проводит различия между жизненным и личностным смыслами: если «...жизненный смысл – это объективная характеристика отношения объектов и явлений действительности к жизнедеятельности субъекта, то личностный смысл – это форма субъективного отражения этого отношения в сознании субъекта, в его образе мира» [11, с. 168]. Личностный смысл основывается на собственном жизненном опыте субъекта. Собственный жизненный опыт субъекта, имеющего психологическую проблему, позволяет человеку сделать вывод, что при психологической проблеме не только нарушаются возможности существования, но и возможности саморазвития. В этом ее *личностный смысл, обусловленный нарушением субъективного благополучия*.

2.2.2. Понимание психологической проблемы как несоответствия своему идеальному образу (как и несоответствие своего взаимодействия в среде образу этого взаимодействия). В основе проблемы лежит осознание отклонения своего поведения, своих действий, своего общения от тех норм, соответствие которым заложено в идеальном образе. Идеальный образ представлен в ряде исследований [4; 27 и др.]. Образ человека или отдельные составляющие этого образа, состояние своего здоровья и своего самочувствия и настроения тоже заложены в идеальном образе, и несоответствие ему также может лежать в основе ряда психологических проблем, например, психологической проблемы несоответствия своей фигуры ее собственному идеалу. Те личностные особенности, которые создают психологические проблемы, представленные в ряде теорий личности и подходов в психологии [26; 28], также можно трактовать как несоответствующие их идеальному образу. Только понимание и переживание этого несоответствия создает психологическую проблему. Если человек этого не понимает – для него эта проблема не существует. При этом имеет значение то, что, с одной стороны, проблему создают определенные личностные особенности (например, человек не может контро-

лировать свои эмоции), т. е., в возникновении психологической проблемы виновата его личность, с другой – осознает свою проблему он сам как ее субъект. При наличии эгосинтонности относительно своих личностных черт он, как субъект, этого не осознает, но осознает (тоже как субъект) психотравмирующее воздействие ситуации или взаимодействия с ней на собственную личность.

Несоответствие своему идеальному образу (как и несоответствие своего взаимодействия в среде образу этого взаимодействия) является предпосылкой возникновения психологической проблемы.

3. Понимание существования отличий психической жизни человека при наличии обычной жизненной ситуации и психотравмирующей ситуации. В таблице 1 они показаны.

В таблице 1 показано, что имеется своеобразие психической жизни при психической травме. Ответ на психотравмирующую ситуацию в нашем понимании заключается в появлении психологической проблемы или группы проблем. Субъект воспринимает и психотравмирующую ситуацию, и психологическую проблему. Пусковым механизмом ее появления является осознание проблемы и переживание ее появления. Психологическая проблема может возникать не только в психотравмирующей ситуации [23], но и в психотравмирующей среде [23]. Для социальной психотравмирующей среды характерна частота повторяющихся психотравмирующих для субъекта ситуаций взаимодействия. Часто повторяющаяся психотравмирующая ситуация в одной и той же среде социального взаимодействия создает у субъекта установку на негативность этой среды, что приводит к травматизации психики субъекта. С. А. Игумнов и В. А. Жебентяев, ссылаясь на Р. Лазаруса, пишут, что в возникновении психологических проблем важную роль играет повседневный стресс [9]. Повседневный стресс указывает на психотравмирующую среду. Психотравмирующее воздействие социальной среды связано с пониманием субъектом ее травмирующего влияния на психику, а в некоторых случаях и на состояние здоровья. Не только личностно-



Таблица 1.

Особенности психической жизни человека при наличии обычной жизненной ситуации и психотравмирующей ситуации

Параметры психической жизни	Жизненная ситуация, не вызывающая психической травмы	Психотравмирующая ситуация
Реализация потребности	Не возникает сложности в реализации потребности	Реализации потребности затрудняется
Изменение ценности реализуемой потребности	Ценность реализуемой потребности повышается ситуативно, не превращаясь в сверхценность, после реализации потребности снижается	Резко повышается, так как возможность ее реализации ухудшается или исчезает
Изменение направленности	Не всегда реализуемая потребность является объектом внимания, но может стать объектом произвольно	Всегда является объектом внимания как произвольно, так и непроизвольно
Осознание потребности	Потребность осознается только на период ее реализации	Осознание нереализуемой потребности может присутствовать постоянно, или к ней навязчиво возвращаются
Переживание	Обычно их нет	Переживания есть всегда, и они негативны
Динамика переживаний	Могут возникать положительные эмоции в результате реализации потребности	Переживания изменяются в количественном отношении и расширяются в качественном
Осознание поведения, деятельности или общения	Осознаются человеком как адекватные ситуации	Часто осознаются как не нравящиеся человеку, иногда – как непонятные, пугающие. Человек может их трактовать как психологическую проблему, психолог, к которому обращается клиент, – как симптом психологической проблемы
Динамика ситуации	При тенденции к ухудшению возможно превращение ситуации в психотравмирующую	Имеет тенденцию к ухудшению. При решении превращается в обычную жизненную ситуацию
Изменение активности	Появляется уровень активности, необходимый для реализации потребности	В русле рефлексии самой проблемы и переживаний, обусловленных ею, изменений с ней связанных (в деятельности, общении, поведении), в русле поиска путей ее решения или сосуществования с ней



средовое взаимодействие в такой среде будет для субъекта психотравмирующим, но и прогнозирование необходимости снова возвращаться в нее также будет переживаться субъектом.

В психотравмирующей среде человек может находиться постоянно (например, в местах лишения свободы) или в течение более-менее длительных промежутков времени, периодически возвращаясь в нее. В психотравмирующую среду алкоголизированной семьи ребенок вынужден возвращаться после школы и находиться в ней большую часть суток. Среда может быть психотравмирующей не только для одного человека, но и для определенной социальной группы или группы людей, проживающих на определенной территории (например, охваченной войной).

Условием возникновения психологической проблемы является психотравмирующая среда или психотравмирующая ситуация, существование в которой не соответствует образу субъективного благополучия.

4. Субъектный подход к пониманию психологической проблемы. Взаимодействие субъекта с психотравмирующей ситуацией (средой) вызывает определенную активность субъекта в отношении возникающей при этом проблемы. В понимании психологической проблемы человек является субъектом ее [2]. Он сам ее осознает, сам решает, создает ли изменение ситуации для него проблему, сам оценивает ее значимость, сам принимает решение о своем взаимодействии с нею.

Психологическая проблема – это проблема субъекта.

5. Понимание динамики психологической проблемы. Депривация потребности имеет личностный смысл и переживается, то есть психологическая проблема имеет динамику. По мнению Ф. Е. Василюка, переживания являются деятельностью, которая реализуется как внешними, так и внутренними действиями [7]. Активность при психологической проблеме, как имеющей личностный смысл, может быть объяснена одним из положений деятельностного подхода к проблеме смысла, предложенного Д. А. Леонтьевым [11]. Это положение

заключается в том, что «смысл обладает ответственностью» [11, с. 104]. Поведение и действия, которые человек предпринимает на основе своего понимания собственной психологической проблемы, обосновываются и А. Адлером. Он пишет: «...только наши взгляды влияют на избираемые нами направления, а не сами факты как таковые» [3, с. 34]. Активность относительно психологической проблемы можно объяснить по А. Адлеру ее пониманием [3]; по Ф. Е. Василюку – ее переживанием [7]; по Д. А. Леонтьеву – наличием личностного смысла [11]. Все это включает психологическая проблема.

Динамика психологической проблемы включает ее возникновение, ее существование, и ее завершение (если психологическая проблема была решена). В этом играют роль понимание и переживание психологической проблемы, наличие личностного смысла психологической проблемы.

6. Понимание психологической проблемы как имеющей смысловые, пространственные и временные характеристики.

Понимание временных характеристик психологической проблемы показывает расположение психологической проблемы на оси времени или ее перемещение по этой оси. З. Фрейд пишет о проблемах прошлого [26], экзистенциальная психология рассматривает проблемы настоящего [14], гуманистическая – направлена на проблемы будущего [26]. Некоторые из психологических проблем давно были и в настоящее время являются только психотравмирующим воспоминанием, некоторые, возможно возникнут, а, возможно, и нет, но человек может их прогнозировать и из-за них переживать.

Пространственные характеристики психологической проблемы представлены на тех полях взаимодействия личности со средой, на которых по каким-то причинам затрудняется реализация потребности (семейные проблемы, проблемы производственной деятельности, и т. д.). Временные, пространственные и смысловые характеристики психологической проблемы взаимосвязаны между собой.

7. Понимание психологической проблемы как феномена сознания. Феномен, как ука-



зывает А. Ребер, «означает явление, то, что появляется, следовательно, любое заметное изменение, любое явление, доступное для наблюдения» [24, с. 414]. Психологическая проблема как феномен сознания включает взаимосвязанные понимание (основанное на ее восприятии), переживание ее (также осознаваемые человеком), и вытекающие из этого способы ее решения или сосуществования с ней (также представленные в сознании), то есть, представляет собой определенную целостность, имеющую состав и структуру. Этот феномен существует в сознании личности, и при этом влияет и на нее и на ее взаимодействие в реальном мире, да и возникает в результате каких-то изменений в реальном мире или в самом себе. Феномен психологической проблемы возникает в результате восприятия взаимодействия с реальной проблемой и его осмысления. С. Л. Рубинштейн выделяет форму и содержание, и форма по отношению к содержанию представляет собой обобщенную характеристику содержания [25]. Содержание психологической проблемы раскрывается в ее личностном смысле для субъекта. Поэтому выделяемая в сознании психологическая проблема не вполне соответствует проблеме реальной. В психологической проблеме выделен личностный смысл реальной проблемы. В сознании субъекта результаты осмысления взаимодействия с реальной проблемой представлены в форме понятия «психологическая проблема».

Как пишут А. П. Огурцов и Э. Г. Юдин, «теоретическая типология опирается обычно на понимание объекта как системы, что связано с вычленением системообразующих связей, с построением представления о структурных уровнях объекта; такая типология служит одним из главных средств объяснения объекта и создания его теории» [16].

8. Понимание психологической проблемы как системы. Учитывая существование связей между своими разными составляющими, психологическая проблема имеет системное строение. Она представляет собой многоуровневую систему, располагающуюся как в сфере сознания, так и в сфере реальности. В сфере реальности находятся предпосылки и условия возникновения психологической пробле-

мы, реальная проблема, являющаяся основой психологической проблемы, а также предпринимаемые субъектом активные внешние действия для решения или сосуществования с психологической проблемой. Сама проблема находится в сфере сознания в качестве феномена сознания. Возможно, в психологической проблеме представлено иерархическое взаимодействие ряда систем, среди которых на более низком уровне иерархии находится система, включающая взаимосвязанные понимание и переживание психологической проблемы, а также предпринимаемые действия по ее решению или сосуществованию с ней. На более высоком в иерархии уровне располагается система смысловых, пространственных и временных характеристик психологической проблемы. Эта система обуславливает качественные характеристики психологической проблемы. Она опирается на подструктуру опыта личности, свой идеальный образ в сознании личности и систему ценностей личности.

Как отмечают А. П. Огурцов и Э. Г. Юдин, в рамках множества может быть выделен некоторый определенный объект, который по ряду критериев рассматривается в качестве представителя всего множества объектов [16]. Определенный объект – психологическая проблема, которая в качестве представителя множества психологических проблем является проблемой субъекта и представляет собой многоуровневую систему, *имеющую условия и предпосылки своего возникновения, динамику и располагающуюся как в сфере сознания, так и в сфере реальности.* Все эти характеристики можно отнести к любой психологической проблеме, и они отличают ее от проблем, кризисов, психотравмирующих ситуаций – всего того, что нередко отождествляется с психологической проблемой.

По мнению С. Л. Рубинштейна, научное понятие представляет, с одной стороны, конструкцию мысли, с другой – является отражением бытия [25]. Все это можно отнести и к психологической проблеме, что позволяет считать ее научным понятием.

Проведенное теоретическое исследование позволяет предложить новую типологию психологических подходов к пониманию психо-



логических проблем. Она включает систематизацию ряда характеристик психологической проблемы, представленных в современных исследованиях в психологии.

На основе синтеза характеристик психологической проблемы, представленных в новой типологии, предложено новое определение психологической проблемы.

Полученные результаты могут быть использованы в практической деятельности психологов, работающих с психологическими проблемами клиентов.

АННОТАЦИЯ

В исследовании представлена новая типология психологических подходов к пониманию психологических проблем. Она представляет собой систематизацию ряда характеристик психологической проблемы, описанных в современных исследованиях, как относящихся авторами к психологической проблеме, так и не относящихся к ней. Такие характеристики показывают характер воздействия психологической проблемы; связь психологической проблемы с ситуацией или средой; взаимовлияние личности (субъекта) на возникновение проблемы или возникшей вследствие психотравмирующей ситуации психологической проблемы на личность; динамику психологической проблемы; состав и структуру психологической проблемы как системы, понимание психологической проблемы как феномена сознания. На основе синтеза характеристик психологической проблемы, представленных в новой типологии, предложено определение психологической проблемы, согласно которому психологическая проблема является проблемой субъекта и представляет собой многоуровневую систему, имеющую условия и предпосылки своего возникновения, динамику и располагающуюся как в сфере сознания, так и в сфере реальности.

Ключевые слова: психологическая проблема, феномен, сознание, смысл, значение, понимание, переживание, динамика, категория, структура.

SUMMARY

The research presents a new typology of psychological approaches to understanding psy-

chological problems. It is a systematization of a number of characteristics of the psychological problem described in modern studies, both related by the authors of the psychological problem, and not related to it. Such characteristics show the nature of the impact of the psychological problem; connection of the psychological problem with the situation or environment; mutual influence of the person (subject) on the occurrence of the problem or the psychological problem that has arisen due to the psychotraumatic situation to the personality; dynamics of the psychological problem; composition and structure of the psychological problem as a system, understanding of the psychological problem as a phenomenon of consciousness. Based on the synthesis of the characteristics of the psychological problem presented in the new typology, a definition of a psychological problem is proposed, according to which the psychological problem is the subject's problem and represents a multi-level system having the conditions and prerequisites for its origin, dynamics and located both in the sphere of consciousness and in the sphere of reality.

Key words: psychological problem, phenomenon, consciousness, meaning, understanding, experience, dynamics, category, structure.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова И. В. Специфика индивидуально-психологических реакций личности, проживающей в зоне вооруженного конфликта / И. В. Абакумова, Е. Н. Рядинская [Электронный ресурс] // Научные ведомости Белгородского университета. Серия Гуманитарные науки. – 2017. – № 7 (256). – Выпуск 33. – С. 177–181. – URL: [http://www.bsu.edu.ru/upload/iblock/ba4/%D0%9D%D0%B0%D1%83%D1%87%D0%BD%D1%8B%D0%B5%20%D0%B2%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D0%BC%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8%20%D0%91%D0%B5%D0%BB%D0%93%D0%A3.%20%D0%93%D1%83%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%82%D0%B0%D1%80%D0%BD%D1%8B%D0%B5%20%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%B8%20%E2%84%967\(256\).%20%D0%92%D1%8B%D0%BF.%2033.pdf](http://www.bsu.edu.ru/upload/iblock/ba4/%D0%9D%D0%B0%D1%83%D1%87%D0%BD%D1%8B%D0%B5%20%D0%B2%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D0%BC%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8%20%D0%91%D0%B5%D0%BB%D0%93%D0%A3.%20%D0%93%D1%83%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%82%D0%B0%D1%80%D0%BD%D1%8B%D0%B5%20%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%B8%20%E2%84%967(256).%20%D0%92%D1%8B%D0%BF.%2033.pdf) (дата обращения: 03.04.2017).



2. Абульханова К. А. Методологический принцип субъекта: исследование жизненного пути личности // Психологический журнал. – 2014. – № 2. – Т. 35. – С. 5–18.
3. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов / пер. с англ. А. А. Валеева и Р. А. Валеевой. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 448 с.
4. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии: лекции по введению в психотерапию для врачей, психологов и учителей. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 214 с.
5. Безносов С. П. Профессиональная деформация личности. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
6. Варлашкина Е. А. Эстетическая хирургия как психологическая проблема // Психология в вузе. – 2013. – № 1. – С. 110–122.
7. Василюк Ф. Е. Психология переживаний (Анализ преодоления критических ситуаций). – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
8. Дубов И. Г. Психология больших групп как один из важнейших разделов социальной психологии [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 1. – С. 1–6. – URL: www.psyedu.ru (дата обращения: 13.02.2017).
9. Игумнов С. А., Жебентьев В. А. Стресс и стресс-зависимые заболевания. – СПб.: Речь, 2011. – 346 с.
10. Королева Е. Г. Психосоматика. – Минск: «ИВЦ Минфина», 2007. – 216 с.
11. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
12. Линде Н. Д. Психологическое консультирование: теория и практика [Электронный ресурс]. – М.: Аспект Пресс, 2010. – 255 с. – URL: <http://www.klex.ru/i7w> (дата обращения: 29.06.2017).
13. Менделевич В. Д. Клиническая и медицинская психология: практическое руководство. – М.: МЕДпресс, 1999. – 592 с.
14. Мэй Р. Р. Экзистенциальная психология / Р. Р. Мэй, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс: пер. с англ. Л. Я. Дворко. – Львов: Инициатива; М.: Институт общегуманитарных исследований, 2005. – 160 с.
15. Новик А. А. Руководство по исследованию качества жизни в медицине / А. А. Новик, Т. И. Ионова. – СПб.: Издательский дом «Нева»; М.: «ОЛМА – ПРЕСС Звездный мир», 2002. – 320 с.
16. Огурцов А. П., Юдин Э. Г. Значение слова «типология» в Большой Советской Энциклопедии [Электронный ресурс]. – URL: <http://bse.sci-lib.com/article110675.html> (дата обращения: 03.05.2017).
17. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 90–101.
18. Пезешкиан Н. Психотерапия повседневной жизни: тренинг разрешения конфликтов / пер. с нем. Ю. С. Наумова. – СПб.: Речь, 2004. – 288 с.
19. Первичная профилактика психосоматических заболеваний с помощью системы психологических технологий / под ред. И. А. Фурманова. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2015. – 221 с.
20. Пергаменщик Л. А. Кризисные события и психологические проблемы человека. – Минск: НИО, 1997. – 208 с.
21. Петровский А. В. Теоретическая психология / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 496 с.
22. Пимонов В. А. Проблема защиты субъектов образовательного процесса от негативного информационно-психологического воздействия [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 2. – С. 1–10. – URL: www.psyedu.ru (дата обращения: 13.02.2017).
23. Психология социальных ситуаций / сост. и общая ред. Н. В. Гришиной. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
24. Ребер А. Большой толковый психологический словарь: в 2-х томах. – М.: ООО «Издательство АСТ»; «Издательство ВЕЧЕ», 2003. – Т. 2. – 560 с.
25. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание [Электронный ресурс]. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1957. – 332 с. – URL: <http://torbina.com/viewtopic.php?t=151846> (дата обращения: 15.03.2017).
26. Техники консультирования и психотерапии / ред. и сост. У. С. Сахакиан; пер. с англ. М. Будиной [и др.]; науч. ред. Н. Бу-



рыгина, Р. Римская. – М.: Апрель Пресс; ЭКСМО Пресс, 2000. – 624 с

27. Хорни К. Культура и неврозы // За рубежом психоанализ / сост. и общ. ред. В. М. Лейбина. – СПб.: Питер, 2001. – С. 335–347.

28. Хьелл Л. А. Теории личности / Л. А. Хьелл, Д. Д. Зиглер; пер. с англ. – СПб.: Питер, 2008. – 607 с.

29. Шахмартова О. М. Психологические аспекты общения в социальных сетях виртуальной реальности / О. М. Шахмартова, Е. Ю. Болтага // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. – 2011. – № 24. – С. 1002–1008.

30. Яремчук С. В. Субъективное благополучие как компонент ценностно-смысловой сферы личности // Психологический журнал. – 2014. – Т. 34. – № 5. – С. 85–95.



С. А. Писаренко

УДК 75(07)

ПРОЦЕССЫ ПАМЯТИ И ЗАДАЧИ ОБУЧЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ЖИВОПИСИ

Решение множества изобразительных задач, возникающих в деятельности живописца, в той или иной мере связано с процессами памяти, от характера которых в значительной степени зависит уровень профессиональных достижений в художественной сфере. Развитая зрительная память необходима для творческой работы в области станковой живописи, ибо, как правило, картина представляет

собой не просто увеличенную копию этюда с натуры, а является результатом композиционного поиска, на ход которого оказывают большое влияние образы памяти, сложившиеся у художника или приобретаемые по мере разработки замысла произведения. И даже если картина выполняется непосредственно с натуры, то и в этом случае нельзя отрицать воздействия процессов памяти на итоговый художественный результат.

В не меньшей мере, чем для художника-станковиста, развитая зрительная память важна для монументалиста или преподавателя изобразительного искусства. В последнем случае умение выполнять изображение по памяти имеет значение не только для художественного творчества, но и для педагогической деятельности. Художнику-педагогу важно уметь свободно и уверенно рисовать графическими и живописными материалами многочисленные объекты и явления окружающего мира, необходимость изображения которых может возникнуть в ходе учебных занятий.

В настоящей статье процессы памяти рассматриваются в связи с задачами подготовки студентов художественных специальностей (таких как живописцы различного профиля и художники-педагоги) в условиях высшего и среднего профессионального образования. Вопросы выполнения изображений по памяти и представлению в связи с задачами преподавания дисциплин художественного цикла затронуты в ряде публикаций [1; 5; 6]. Вместе с тем представляется, что сложная взаимосвязь процессов памяти с различными аспектами профессиональной художественной подготовки еще не до конца изучена и может быть предметом как дальнейшего теоретического осмысления, так и разработки практических методик обучения живописи.

Целью статьи является анализ возможностей совершенствования различных видов памяти в процессе обучения академической живописи в условиях средних специальных и высших учебных заведений.

В психологии выделяется несколько видов памяти в соответствии с разными параметрами, например, существует разграниче-



ние между декларативной и процедурной памятью. Первый из названных видов памяти связан с различными объектами, эпизодами и явлениями, а процедурная память предполагает запоминание способов действия и последовательности различных операций. В статье пойдет речь преимущественно о памяти на зрительные образы, то есть декларативной памяти. Однако можно оговориться, что не всегда есть возможность четко разделить эти виды памяти в деятельности художника. Например, процесс выполнения быстрых набросков по памяти предполагает одновременную работу и декларативной, и процедурной памяти.

Еще одним критерием выделения разных видов памяти является длительность хранения мнемонических образов. По данному критерию наиболее популярным является деление на кратковременную и долговременную память. Мнения исследователей относительно длительности хранения образа в кратковременной памяти существенно разнятся – в разных источниках называются цифры от нескольких секунд до нескольких часов [4, с. 105–106]. Кроме того, выделяются разные формы кратковременной памяти. Самой краткосрочной является иконическая память, время хранения информации в которой составляет около 250 мс [4, с. 103]. Новая информация, поступающая в кратковременную память, может вытеснить более раннюю. Физиологическое объяснение подобного вытеснения состоит в том, что процесс формирования следа памяти идет некоторое время. В ходе этого процесса происходит многократное циркулирование импульсов (реверберация) по замкнутой нейронной цепи [4, с. 103]. Новые стимулы нарушают формирование следа памяти (энграммы), и чем раньше осуществляется влияние амнестического агента, тем больше затруднений возникает в процессе запоминания.

Если же вытеснения информации из кратковременной памяти по причине амнестического влияния не произошло, то информация переходит на устойчивое хранение в долговременную память, где может существовать неопределенно долгий срок. Процесс перехода из кратковременной в долговременную память называется консолидацией памяти.

Кратковременная память используется в процессе работы с натуры, ибо для того, чтобы отразить увиденное на бумаге или холсте, необходимо хотя бы на короткое время удерживать зрительные образы в сознании. В то же время художнику приходится использовать и долговременную память при работе с натуры. Это происходит, к примеру, при изменении освещенности, когда требуется сохранить в памяти изначальные условия освещения натурального мотива. С подобными ситуациями приходится сталкиваться и в относительно неизменных условиях мастерской, и (что случается чаще) в меняющихся условиях освещения на пленэре. При изображении человека с натуры также возникает необходимость использовать образы памяти, ибо натурщик не может в течение длительного времени сохранять одну и ту же позу. Более того, даже стабильные условия работы с натуры подразумевают активность долговременной памяти, ибо образительный процесс всегда связан с некоторым опытом соответствующей деятельности, опытом восприятия и анализа художественных произведений.

Примером активного применения памяти непосредственно в процессе работы с натуры является творческая деятельность В. А. Серова. Во время сеанса позирования Серов позволял модели двигаться, добиваясь необходимого для создания портрета состояния естественности модели. При необходимости В. А. Серов пристально всматривался в модель в течение некоторого времени. После этого поворачивался к мольберту и довольно долго писал, не глядя на натуру. Таким образом, пристальное рассматривание давало возможность сформироваться четкому образу памяти, который потом отображался на холсте.

Можно предположить, что способность художественно одаренных личностей верно воспроизводить в живописи особенности натуры в немалой степени связана с работой кратковременной памяти. Имеются прямые физиологические данные, свидетельствующие о том, что восприятие любого стимула, воздействующего на органы чувств, всегда связано с процессами памяти. Установлено, что сенсорная информация, поступающая в мозг,



проходит через ряд его отделов. Одним из таких промежуточных отделов на пути движения нервного импульса является гиппокамп, работа которого связана с процессами памяти [4, с. 304]. Связь с гиппокампом, а также с подкорковыми центрами эмоций и мотиваций необходима для того, чтобы оценить значимость стимула на основе предшествующего опыта.

Минимальное время появления осознанного образа восприятия, в течение которого нервный импульс проходит от сенсорных участков анализатора до конечной стадии – лобных долей мозга, где осуществляется категоризация воспринимаемых объектов, составляет порядка 300 мс [4, с. 304], что сопоставимо с указанным выше временем удержания следа от зрительного стимула в иконической памяти. Именно за эти доли секунды отсеивается большой объем сенсорной информации, не имеющей субъективного значения для индивида. Этот процесс биологически целесообразен, так как для живого организма важно замечать наиболее существенные признаки предметов и явлений, не растрачивая ресурсы на второстепенные детали. Если бы поступающая информация хранилась на каком-либо накопителе, то уже через несколько минут всех нейронов мозга не хватило бы для ее хранения [2, с. 89], однако рецепирующая система обладает достаточными возможностями для отбора необходимого количества значимой сенсорной информации. Насколько можно судить по имеющимся данным, одной из физиологических основ того, что, по словам А. Н. Бенуа, люди, не обладающие художественными способностями, «не видят и даже тогда... когда все ясно, как день» [8, с. 217], является специфика процесса отсеивания зрительной информации, который у большинства людей протекает несколько иначе, чем у профессиональных художников.

Многие крупнейшие художники обладали исключительно развитой зрительной памятью, позволяющей долго сохранять в яркой форме впечатление от окружающей действительности для последующей творческой работы. Феноменальной зрительной памятью обладал И. К. Айвазовский, что позволяло ему

в кратчайшие сроки создавать произведения, в которых с большим мастерством переданы самые разнообразные состояния морской стихии. Один из эпизодов ярко характеризует возможности зрительной памяти Айвазовского. Художник писал картину, изображающую морской шторм, и периодически смотрел в окно мастерской, из которого было видно абсолютно спокойное море. На вопрос посетителя мастерской о том, зачем художник смотрит на штилевое море, когда пишет шторм, И. К. Айвазовский отвечал, что он таким способом вызывает в памяти зрительные образы штормового моря, которое видел когда-то из этого окна [1, с. 88].

Способность удерживать в памяти зрительные образы была очень развита у И. И. Левитана. В. Н. Бакшеев вспоминал, как он гулял в одну из лунных ночей с группой художников, в числе которых был Левитан. Зайдя через несколько дней к И. И. Левитану в мастерскую, В. Н. Бакшеев увидел эскиз лунного пейзажа, по тонкости живописи производящего впечатление написанного с природы [5, с. 179]. Похожий случай произошел с М. А. Врубелем. Гуляя вечером в компании художников, М. А. Врубель остановился у фонтана, чтобы запомнить цвет воды. Через несколько дней один из участников той прогулки увидел на картине Врубеля очень точно воспроизведенный цвет воды при вечернем освещении [5, с. 180]. Можно привести и другой пример, характеризующий зрительную память М. А. Врубеля. Он попросил художника Н. А. Мурашко показать кисть руки, чтобы написать впоследствии руку святого. М. А. Врубель внимательно разглядывал кисть 2–3 минуты, и этого оказалось достаточно для того, чтобы потом изобразить ее [1, с. 32].

Многие крупные художники не просто активно использовали собственную зрительную память, но и целенаправленно занимались ее развитием, без чего они не смогли бы добиться тех результатов в художественном творчестве, благодаря которым их имена известны по настоящее время. Так, скульптор Ф. П. Толстой после занятий в Академии художеств рисовал дома по памяти постановки,



над которыми работал в ходе учебных занятий. Кроме того, он рисовал по памяти в домашних условиях мелом на доске постановки, которые наблюдал в натурном классе Академии. По словам самого Ф. П. Толстого, такой способ учения принес ему много пользы [1, с. 33]. Имеются также свидетельства, что известные французские графики Г. Доре и О. Домье в течение всей жизни регулярно тренировали зрительную память, и это позволило им добиться выдающихся результатов в выбранной области изобразительного творчества.

Для методики преподавания изобразительных дисциплин имеет значение вопрос о том, в какой мере проявления феноменальной зрительной памяти связаны с природными задатками, а в какой степени являются результатом прижизненного развития? Безусловно, роль природной основы одаренности в развитии разных видов памяти весьма велика. Имеются данные о морфологических отличиях некоторых участков мозга одаренных в изобразительной сфере личностей в сравнении с большинством людей [7, с. 297], что дает основание связывать эти отличия с возможностями воспринимать зрительную информацию, осмысливать ее и сохранять в памяти для последующего отображения в художественных образах.

К сказанному стоит добавить, что присущее ряду мастеров изобразительного искусства стремление активно развивать собственную зрительную память также следует рассматривать во взаимосвязи с физиологическими основами одаренности. Экспериментально установлено, что у одаренных личностей в моменты умственного усилия возбуждаются участки мозга, связанные с положительными эмоциями [7, с. 52], а психическое напряжение, связанное с избранной деятельностью, является для одаренных людей не только необходимостью, но и органической потребностью [7, с. 8]. В то же время, признавая большое значение природных задатков в развитии зрительной памяти, не следует игнорировать личностные особенности художника, его волевые качества, оказывающие влияние на результаты изобразительного творчества.

Приведенные выше примеры самостоятельного целенаправленного развития зрительной памяти являются прежде всего свидетельством личной инициативы художников. В то же время имеются данные о том, что деятельность педагога может способствовать активизации зрительной памяти учащихся и, как следствие, стимулировать развитие творческих способностей.

Например, в мастерской А. И. Куинджи ученики выполняли множество заданий по памяти. Работа над подобными заданиями существенно способствовала тому, что из его мастерской вышли многие художники, обладавшие яркой творческой индивидуальностью – К. Богаевский, Н. Рерих, А. Рылов, В. Зарубин. Еще одним примером может служить педагогическая деятельность И. Е. Репина, который, обучая В. Серова, требовал от него регулярного выполнения рисунков по памяти [5, с. 179]. Специальные задания на развитие зрительной памяти регулярно давал своим ученикам и Д. Н. Кардовский, особое внимание уделяя выполнению быстрых набросков по памяти [5, с. 179]. В этой связи можно вспомнить, что у него учился будущий известный художник-иллюстратор Д. А. Шмаинов, обладавший развитой способностью к работе по памяти, представлению и воображению.

Многие крупные художники, проявившие себя и в педагогической деятельности, подчеркивали важность целенаправленного развития зрительной памяти. К. Ф. Юон отмечал, что наряду с работой с натуры он «всегда стремился привить своим ученикам умение работать по памяти» [1, с. 27]. В свою очередь Н. Ге адресовал ученикам Киевской художественной школы следующие слова: «Один из самых лучших способов передавать живую форму – ежедневно по памяти изображать то, что вам встречалось дорогого – будь это свет, будь это форма, будь это выражение, будь это сцена – все, что остановило ваше внимание» [1, с. 74].

Зрительная память, как и другие виды памяти, тесно связана с эмоциями. Известно, что хорошо запоминается эмоционально окрашенная информация – на психофизиологическом уровне это связано с тем, что эмоции влияют



на общий уровень активации мозга, от которого зависит эффективность процесса воспроизведения следа памяти [4, с. 107]. В связи со сказанным наряду со свидетельствами исключительно развитой зрительной памяти выдающихся художников можно привести примеры их повышенной эмоциональности. Так, многие современники И. И. Левитана отмечали его эмоциональную впечатлительность – сохранились свидетельства о том, что Левитан мог до слез взволновать красивый мотив [5, с. 258]. О проявлениях эмоциональности И. К. Айвазовского в творческой работе наиболее красноречиво свидетельствуют его произведения. Кроме того, примером эмоционального отношения И. Айвазовского к процессу изображения по памяти и представлению может служить известная цитата: «Живописец, только копирующий природу, становится ее рабом, связанным по рукам и ногам. Человек, не одаренный памятью, сохраняющей впечатления живой природы, может быть отличным копировальщиком, живым фотографическим аппаратом, но истинным художником – никогда!» [1, с. 28].

Работа по памяти, как правило, выполняется художником самостоятельно. Зачастую интересный мотив или эффектная сценка возникают в поле зрения неожиданно и в обстоятельствах, не подразумевающих заранее предусмотренное рисование с натуры. Поэтому тренировка зрительной памяти нередко проходит в подобных незапланированных ситуациях. Но помимо этого в методике преподавания изобразительных дисциплин накоплен опыт разработки специальных заданий, направленных на развитие способности выполнять изображения по памяти и представлению. Этот опыт, содержащий в себе много полезного, в то же время может быть предметом дополнительного анализа и осмысления.

Наиболее распространенным упражнением является изображение по памяти того же мотива, над которым до этого велась работа с натуры. Продолжительность работы как с натуры, так и по памяти при выполнении подобных заданий может быть различной.

Обычным упражнением подобного рода является выполнение по памяти краткосрочного этюда постановки, с которой до этого велась работа над многосеансным изображением.

Такое упражнение позволяет заострить внимание на наиболее важных характеристиках натуры и изображения, а также дает возможность выяснить пробелы в знаниях и умениях учащихся. Возможен также вариант задания, при котором время, отводимое на работу с натуры и по памяти, примерно совпадает. Как правило, таким способом воспроизводятся по памяти краткосрочные зарисовки и этюды. По мере приобретения учащимися изобразительного опыта период времени между работой с натуры и по памяти может быть увеличен, кроме того, постепенно может быть увеличена степень сложности постановок.

Немаловажно, чтобы постановка пробуждала заинтересованность учащихся, что способствует как более глубокому анализу натуры, так и более активной работе зрительной памяти. Вместе с тем важно, чтобы учебная деятельность строилась на основе не только сиюминутного интереса, но и на более глубоких познавательных потребностях, являющихся необходимым условием продуктивной учебной деятельности.

Одной из разновидностей данного задания является воспроизведение натурной постановки по памяти, но с другой точки зрения. Подобное задание призвано активизировать не только память, но и пространственные представления учащихся.

Другое упражнение предполагает, что учащийся некоторое время рассматривает постановку, после чего выполняет изображение по памяти. По прошествии определенного времени учащемуся дается возможность опять взглянуть на постановку и с учетом повторного наблюдения скорректировать рисунок по памяти. При необходимости наблюдение с последующим уточнением работы по памяти еще раз повторяют и т. д. Положительной особенностью данного упражнения является то, что оно побуждает проводить работу над ошибками и тем самым совершенствовать изобразительные умения и навыки.

В качестве образца для рисунка по памяти с повторным наблюдением и проверкой может использоваться не только натурная постановка, но и произведение (либо его репродукция) крупного художника. Такого рода свое-



образное копирование «по памяти» побуждает учащегося заострять внимание на самых характерных особенностях творческой манеры художника, выбирая из всего многообразия деталей копируемого произведения наиболее значимые.

Еще одно задание подразумевает доработку по памяти ранее начатого с натуры рисунка или этюда. В ряде случаев объективные условия работы с натуры связаны с невозможностью долго писать этюд из-за быстро меняющихся условий освещения (например, при восходе солнца или на закате), и в такой ситуации некоторые элементы приходится дорабатывать по памяти. Но и в относительно постоянных условиях освещения учебной мастерской подобное задание может быть полезным, ибо приучает «схватывать» и удерживать в памяти наиболее существенные черты изображаемого мотива.

Одним из вариантов подобного задания является выполнение наброска или краткосрочной зарисовки с натуры, после чего на другом формате ведется работа над более детальным и тщательно проработанным изображением. Значимость подобного метода работы состоит в том, что по такому же принципу, как правило, осуществляется разработка композиции – от быстрого эскиза, зачастую выполняющегося по памяти, к дальнейшей конкретизации замысла в более детальном изображении. Опыт, приобретаемый посредством выполнения таких заданий, может быть полезен в самостоятельной творческой работе. В связи с этим можно вспомнить, что И. И. Левитан на основе краткосрочных зарисовок с натуры, сделанных летом, мог выполнить через несколько месяцев по памяти пейзажи, тонко воспроизводящие различные состояния природы [1, с. 28].

К числу распространенных упражнений, направленных на развитие зрительной памяти, относится выполнение набросков и зарисовок с непозирующей модели – таким способом зачастую приходится рисовать животных, играющих детей, спортсменов и т. п. Подобный вид работы связан с известными сложностями для начинающих рисовальщи-

ков, однако он содержит в себе и широкие возможности поиска выразительных композиционных решений.

Опыт автора статьи свидетельствует, что полезным может также оказаться упражнение, в ходе которого изображение по памяти осуществляется не после, а до работы с натуры. Например, учащимся может быть предложено вспомнить или представить фигуру человека в некоторой позе (желательно несложной) и постараться изобразить ее в быстром наброске. После этого натурщик ставится в аналогичную позу, и учащиеся делают набросок уже с натуры. Сравнение набросков, выполненных по представлению и с натуры, дает возможность сделать ряд выводов, которые могут быть учтены в дальнейшей работе над творческой живописной композицией.

Развитие зрительной памяти и соответствующих изобразительных навыков учащегося подразумевает регулярную и систематическую работу как в учебной аудитории, так и в значительной мере за ее пределами. При этом важно не просто фиксировать в памяти случайно подсмотренные в жизни эпизоды, а стараться художественно осмысливать увиденное и сознательно искать в окружающей действительности то, что может иметь для композиционного поиска – пластически выразительная группировка фигур, неожиданный ракурс, эффекты освещения и пр.

В работе по памяти активно проявляются особенности личности учащегося, степень его интереса к изобразительной деятельности. «Собирание» зрительных впечатлений в памяти и последующее их осмысление представляет собой индивидуальный творческий процесс, многие аспекты которого скрыты от постороннего наблюдателя. Вместе с тем продуманное педагогическое воздействие может в известной степени оказать влияние на этот процесс, что является одним из факторов, определяющих успешное развитие художественных способностей.

АННОТАЦИЯ

В статье проанализированы некоторые аспекты развития зрительной памяти в контексте задач обучения академической живописи в высших и средних специальных учеб-



ных заведениях. Затронуты вопросы взаимосвязи процессов памяти со зрительным восприятием, образным мышлением и эмоциональной сферой личности. Приведен ряд примеров, характеризующих особенности зрительной памяти у выдающихся художников разных эпох. Рассмотрены возможности использования специальных упражнений для развития зрительной памяти в соответствии с задачами творческой практики художников-живописцев и представителей смежных профессий.

Ключевые слова: живопись, память, обучение, творчество, этюд, набросок.

SUMMARY

The article analyzes some aspects of the development of visual memory in the context of the tasks of teaching academic painting in higher and secondary special educational institutions. The issues of the interrelationship of memory processes with visual perception, imaginative thinking and emotional sphere of personality are touched upon. A number of examples describing the features of visual memory of outstanding artists of different eras are cited. The possibilities of using special exercises for the development of visual memory are considered in accordance with the tasks of the creative practice of artists-painters and representatives of related professions.

Key words: painting, memory, teaching, creative work, study, sketch.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авсиян О. А. Натура и рисование по представлению. – М.: Изобразительное искусство, 1985. – 152 с.
2. Глезер В. Д. Зрение и мышление. – СПб.: Наука, 1993. – 283 с.
3. Греченко Т. Н. Психофизиология. – М.: Гардарики, 1999. – 358 с.
4. Данилова Н. Н. Психофизиология. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – 370 с.
5. Кузин В. С. Психология. – М.: АГАР, 1999. – 304 с.
6. Лубянов В. И. Развитие зрительной памяти в процессе обучения рисунку и живописи // Педагогические науки. – 2015. – № 5 (74). – С. 44–47.
7. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 336 с.

8. Яшухин А. П. Живопись. – М.: Просвещение, 1985. – 288 с.



Н. Г. Токарева

УДК: 159.9:614.23/.25

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОРТРЕТА ВРАЧА

Психология как наука занимает особое место в системе наук, взаимодействуя, с одной стороны, с общественными науками, с другой – с естественными науками, с третьей – с техническими науками. Для психологии, так же, как и для медицины, является актуальным изучение проблем человека. И именно человек находится в центре внимания, оставаясь главным действующим лицом современного прогресса. Медицина и психология являются науками, дающими познание о человеке, об особенностях его организма и способностях влияния на него. Знание психологии может помочь будущим врачам научиться контролировать свое поведение, разобраться в собственных эмоциях и переживаниях окружающих, выстраивать коммуникации со своими пациентами, коллегами по работе, окружающими людьми.

Профессиональная деятельность врача направлена на достижение оптимального уровня жизнедеятельности пациента. В то же время цели деятельности врача должны быть внутренне приняты пациентом. Результат их общей деятельности будет зависеть от уровня взаимопонимания между ними, а также со-



вместных целей, планов и действий. Профессионализм врача состоит не только в осуществлении манипуляционной деятельности на высочайшем уровне, но также содержит психологический компонент – отношение человека к труду, его психологическую установку. Течение любого заболевания зависит не только от возбудителя и состояния организма, но и от того, как пациент сам представляет свое заболевание, как он к нему относится, как его описывает, т. е. от внутренней картины заболевания.

Цель настоящей работы: проанализировать значение психологической подготовки врача в системе высшего медицинского образования.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по специальностям: 31.05.01 Лечебное дело, 31.05.02 Педиатрия, 31.05.03 Стоматология, дисциплина «Психология и педагогика» входит в базовую часть образовательной программы. Процесс изучения дисциплины направлен на формирование ряда общекультурных компетенций: способность к абстрактному мышлению, анализу и синтезу (ОК-1); способность действовать в нестандартных ситуациях, готовность нести социальную и этическую ответственность за принятые решения (ОК-4); способность к саморазвитию, самореализации, самообразованию, использованию творческого потенциала (ОК-5). Целью освоения учебного модуля «Психология» являются: овладение психологическими знаниями об основных направлениях развития психологии, об общих, индивидуальных и возрастных особенностях психики человека, о теоретических основах психологии, закономерностях развития личности, необходимыми в будущей профессиональной деятельности врача. Задачи модуля «Психология»: формирование целостного представления о механизмах функционирования психики человека, индивидуально-психологических особенностях личности, психологических аспектах межличностного взаимодействия; развитие у студентов профессионально значимых способностей и личностных ка-

честв; формирование у студентов блока знаний о внутреннем мире и поведении человека, обучение использованию этих знаний в профессиональной практике «во благо пациенту»; обучение студентов приемам и методам совершенствования собственной личностной и познавательной сферы, мотивирование к личностному и профессиональному росту.

В настоящее время является актуальной компетентностная модель подготовки специалиста, которая предъявляет ряд требований как морально-этическим нормам врача, так и к формированию общекультурных, профессиональных, общепрофессиональных компетенций. Система подготовки в медицинском вузе представляет собой сложный многоуровневый механизм, в котором значимым является психологический аспект формирования профессионального портрета врача. Поэтапное формирование компетентностей должно стать неотъемлемой частью подготовки специалистов в различных областях медицины. Компетентный врач не только обладает знаниями, навыками, умениями, но также способен применить и реализовать их в работе. Врач, наряду с проведением лечебно-диагностических процедур, взаимодействует с пациентом, с его личностью. Качественное выполнение профессиональной деятельности определяется наличием внутренней мотивации и компетентностью. Компетентный врач должен уметь расширять границы своей профессии, а также иметь творческий потенциал для саморазвития. В этом случае специалист является универсальным врачом, который должен использовать свои знания, умения, навыки, приобретенные в процессе обучения, чтобы использовать их в работе. Большая роль в формировании психологического портрета врача отводится структуре психологического обучения в системе высшего медицинского образования [2; 4; 10].

В процессе своей профессиональной деятельности врач выстраивает взаимоотношения с пациентами, их родственниками, медицинским персоналом. Уровень и стиль коммуникации влияет на получение информации о пациенте, данных истории жизни и истории болезни пациента. Важная роль в процессе



данного взаимодействия отводится эмпатическим характеристикам. Нарушению взаимопонимания между врачом и пациентом могут способствовать такие факторы, как эмоциональная неуравновешенность, подавленность, пониженное настроение, депрессивные тенденции. При этом пациент может потерять доверие к врачу. Понимающее общение предполагает участие в построении гармоничной внутренней картины болезни, адаптивных вариантов реагирования на заболевание. При этом врач, несмотря на состояние психики, в котором находится пациент, должен иметь возможность взаимодействовать с ним и адекватно строить отношения, одновременно добиваясь решения профессиональных проблем [1; 5; 9].

С позиции адекватного и правильного подхода к пациенту и понимания его психического состояния, необходима качественная подготовка в области психологии с акцентом на определенных аспектах психологического знания. Поэтому в настоящее время одной из первоочередных задач медицинского образования является выпуск профессионально грамотного врача, владеющего информационными и коммуникационными технологиями. Высокий профессиональный уровень врача как специалиста должен сочетаться с такими психологическими характеристиками, как подвижность, мобильность, инициативность, гибкость, динамичность и конструктивность, самостоятельность, творческая активность. Важной задачей в успешном лечении заболевания является правильное отношение, которое зависит как от нервно-психического состояния пациента, так и от отношения медицинского работника. Древнегреческий философ Сократ утверждал, что «нельзя лечить тело, не лечя душу». Это означает необходимость принимать во внимание личностные, индивидуально-психологические особенности, ценностные ориентации больного во время лечебно-диагностического процесса. Немаловажную роль в возникновении заболевания играют индивидуальные психологические особенности личности больного, они определяют особенности его течения, определяют прогноз и эффективность лечеб-

ных мероприятий. В процессе взаимодействия с пациентом врач оценивает серьезность жалоб, критичность, отделяет основное от несущественного. Это требует определенных навыков проведения беседы со стороны врача для выяснения душевного состояния пациента, а также наличия психологических травм, которые оказывают большое влияние на формирование и развитие заболевания.

Одной из значимых психологических составляющих, характеризующих коммуникативную компетентность врача, является эмоциональная адекватность, устойчивость, способность управлять эмоциональными реакциями и поведением в целом. В процессе терапевтической активности большое значение имеет эмоциональная устойчивость, которая способствует избеганию неконструктивных профессиональных психологических ситуаций. Условием успешной профессиональной деятельности в медицине является способность контролировать и выстраивать коммуникации в процессе профессионального взаимодействия. Общение – это процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый их потребностями в совместной деятельности, который состоит из ряда составляющих: обмен информацией между коммуникатором и коммуникантом, участниками больших и малых групп, а также между этими группами; определение общей стратегии деятельности, в которую включены субъекты общения; восприятие и понимание людьми друг друга в процессе решения совместных задач. Для пациента в процессе взаимодействия с врачом важную роль играют невербальные средства коммуникации: выражение лица, жесты, тон голоса, мимика, использование сленговой речи. Специалист, спокойный и уверенный в себе, а также гармоничный, несомненно, расположит к себе пациентов и получит доверие [3].

В профессиональном и моральном смысле долг врача развитого общества немаловажен без высшей профессиональной квалификации, непрерывного совершенствования и обогащения навыков и знаний. Врач не имеет права закрываться в узких рамках лечебной медицины и не следить за развитием экономи-



ки, культуры и постоянно растущими потребностями общества. Врач обязан быть широко образованным специалистом, поэтому он должен быть вооружен не только высокими профессиональными знаниями и умениями, но и знаниями общественных наук. Лишь при таком условии может быть обеспечен максимальный общественно-полезный эффект врачебной деятельности. Врач должен проявлять любознательность в освоении новшеств в медицине.

При проведении лечебных, диагностических, реабилитационных, профилактических мероприятий врач работает с живым больным человеком, имеющим определенный тип отношения к болезни, свою внутреннюю картину заболевания, а также с заболеваниями, которые имеют различные варианты и формы, типы течения и продолжительность заболевания. Поэтому врач должен уметь грамотно разбираться не только в заболевании, но в личности больного. Для того чтобы за поверхностным проявлением болезни, симптомов и синдромов увидеть ее скрытую сущность, ее причины, а также индивидуальные особенности хода заболевания и его лечение у каждого отдельного пациента, врач должен иметь гибкость мышления, логики, применять психологические знания при оценке качества жизни больных [8].

С психологических позиций в медицине имеется такое понятие, как ятрогения. Это болезненная реакция, вызванная неправильными словами или действиями медицинского работника. Ятрогении могут возникать в результате неправильной оценки врачом психологических особенностей больного, например, его отношения к своей болезни. Больного с тревожным отношением необходимо успокоить, уменьшить его напряжение и тревогу; больному, который с апатичным типом отношения к своей болезни, необходимо разъяснить ее серьезность. Еще один аспект – это неправильная тактика врача в отношении больных, что также может принести существенный вред. Для некоторых групп пациентов характерна гипертрофия – склонность к преувеличению тяжести собственной болезни и

чрезмерному самовнушению по отношению к симптомам заболевания, для других, наоборот, гипонатрофия или анозогнозия – преуменьшение тяжести болезни или вообще отрицание заболевания. Сложная группа пациентов, которые реагируют на свое заболевание с чрезмерной тревожностью, ипохондричностью или пациенты апатичные, с пренебрегающим отношением к своему заболеванию. Все эти моменты значительно усложняют течение заболевания и снижают эффективность терапевтических воздействий. Поэтому врач должен иметь знания, умения и навыки индивидуального подхода к больным с разными психологическими характеристиками. Компетентность, профессионализм, мудрость способствуют формированию у врача таких качеств, как уважение пациента, соблюдение норм медицинской этики в работе с больными, вежливость, доброжелательность, милосердие. Будущий врач должен знать о медицинском долге, ответственном отношении к своим обязанностям. Врач должен быть доброжелательным, внимательным, отзывчивым по отношению к своим пациентам, выдержанным, коммуникабельным, эмоционально уравновешенным, беспристрастным. Значимыми характеристиками в профессиональном портрете врача являются интерес и любовь к своей профессии, настойчивость и терпеливость в достижении лечебного результата, осмотрительность и решительность, мягкость и твердость в разумных соотношениях по отношению к больному. Все это требует сочетания интеллектуальных способностей, критического отношения к себе и определенных усилий со стороны врача.

В процессе обучения необходимо развивать у будущего врача соответствующую направленность и интерес к организаторской работе. В коллективе медицинских работников взаимоотношения с коллегами должны строиться на принципах уважения личности, взаимопомощи, доброжелательности, нацеленности на лучшее. Основным нравственным мотивом медицинского работника должно быть благо больного, благо родственников больного, коллег по работе и т. д. В самой врачеб-



ной профессии заложен принцип коллегиальности коллективизма, необходимости самого тесного сотрудничества в интересах больного. Умение прислушиваться к мнению сотрудников является важным качеством руководителя. Ведь такие взаимоотношения в коллективе способствуют более эффективной работе, поднимают авторитет врачей и идут на пользу больному. Именно поэтому врач должен устанавливать и укреплять деловое и уважительное отношение к своим коллегам и никогда не обращаться с ними с точки зрения собственного превосходства [6; 7].

Врач должен развивать когнитивную, ценностно-мотивационную и практическую характеристики коммуникативной компетентности. Обладать навыками обсуждения, полемики, практического анализа, логикой различных видов рассуждений. В практической деятельности у врача могут возникать ситуации, связанные с проблемой выбора метода и способа познания процессов жизни организма человека, изучения причин и признаков заболевания; определения возможностей применения определенных средств для выявления и терапии заболевания; взаимодействия полученных знаний с личными убеждениями и ценностями. Для разрешения подобных проблемных ситуаций врач должен в своей практической деятельности активно взаимодействовать с коллегами, дискутировать, должен уметь аргументировать и обосновывать свои выводы, защищая свои суждения и умозаключения. Врач должен уметь проводить анализ и оценку результатов своей личностной и профессиональной компетентности, профессиональной компетентности своих сослуживцев, среднего и младшего медицинского персонала с целью предотвращения врачебных ошибок и снижения до минимума негативных последствий для пациентов, правильно использовать свое время, самостоятельно планировать и организовывать собственную производственную профессиональную деятельность.

Таким образом, врач должен соблюдать стандарты лечения при лечении больных с различными формами и типами течения заболеваний. Профессионализм врача заключа-

ется в его способности грамотно и правильно применить заложенные в стандартах лечения знания к терапии заболеваний, учитывая индивидуальные особенности пациента. Психологическая подготовка врача и изучение психологии в системе высшего медицинского образования способствуют значительному улучшению качества лечения пациентов и подготовке высококвалифицированных специалистов. В формировании профессионального портрета врача значимыми являются такие качества, как компетентность, профессионализм, мудрость, индивидуальный подход к больным с разными психологическими характеристиками.

АННОТАЦИЯ

В статье обсуждаются результаты изучения психологических характеристик личности врача, роль преподавания психологии в системе высшего медицинского образования. Проанализированы факторы, участвующие в формировании коммуникативной компетентности врача. Рассмотренные характеристики представляют интерес для психологов, врачей, педагогов и других специалистов, участвующих в подготовке врачей.

Ключевые слова: личность, психологическая подготовка врача, коммуникативная компетентность, профессионализм.

SUMMARY

The article discusses the results of the study of psychological characteristics of the doctor's personality, the role of teaching psychology in the system of higher medical education. The factors involved in the formation of communicative competence of a doctor are analyzed. The considered characteristics are of interest to psychologists, doctors, teachers and other specialists involved in training of doctors.

Key words: personality, psychological training of a doctor, communicative competence, professionalism.

ЛИТЕРАТУРА

1. Басин Е.Я. Искусство и эмпатия. – М.: Слово, 2010. – 294 с.
2. Васильева Е. Ю. Подготовка студентов-медиков к работе с пациентом: психолого-педагогический аспект / Е. Ю. Васильева,



Т. В. Тараева. – LAP LAMBERT Academic Publishing, 2016. – 190 с.

3. Горшунова Н. К. Формирование коммуникативной компетентности современного врача / Н. К. Горшунова, Н. В. Медведев // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 3. – С. 36–37.

4. Дьяченко Е. В. Коммуникативная компетентность врача: актуальность проблемы, принципы формирования в медицинском вузе, методика оценки / Е. В. Дьяченко, М. В. Носкова, Е. П. Шихова, Е. М. Кропанева, А. В. Казаева, Д. С. Андреева // Вестник УГМУ: Научно-практический журнал. – 2015. – Вып. 1 (85). – С. 28–31.

5. Колосунин И. А. Роль эмпатических способностей в профессиональном становлении личности / И. А. Колосунин, М. Г. Савочкина, О. В. Родин, Н. Г. Токарева // Электронный научно-образовательный вестник «Здоровье и образование в XXI веке». – 2017. – Т. 19. – № 12. – С. 141–143.

6. Левина В. Н. Личностные качества врача в сотрудничестве с пациентом: учебное пособие. – Ижевск, 2016. – 60 с.

7. Лещинский Л. А. Медицинская этика и деонтология: учебное пособие. – Ижевск: Экспертиза, 2002. – 116 с.

8. Подсевакин В. Г., Токарева Н. Г. Клинико-психопатологическая и психологическая оценка качества жизни больных эпилепсией: метод. пособие. – Саранск: Рузаевский печатник, 2000. – 22 с.

9. Попов Л. М., Голубева О. Ю., Устин П. Н. Добро и зло в этической психологии и личности. – М.: Инс-т РАН, 2008. – 240 с.

10. Токарева Н. Г. Преподавание психологии студентам медицинского вуза / Традиции и инновации преподавания психиатрии и психологии на различных этапах медицинского образования: материалы науч.-метод. конф. – Чебоксары, 2009. – С. 102–103.



Т. А. Мухаджиева

УДК 37.015.3:371.311.4

ПРОБЛЕМА СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОДНА ИЗ КЛЮЧЕВЫХ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКЕ

Проблема совместной деятельности выступает одной из ключевых в современной психологии и педагогике. Различные ее аспекты рассматриваются в социальной психологии, психологии труда и организационной психологии, педагогической психологии и педагогике. Однако на сегодняшний момент фактически отсутствует единое понимание структуры и функций совместной деятельности. Как справедливо отмечают А. И. Донцов, Е. М. Дубовская, И. М. Улановская, в большинстве работ, посвященных данной проблеме, указывается на первостепенную роль совместной деятельности в различных социальных процессах, однако ее психологическая специфика практически не раскрывается [1, с. 416]. В большинстве случаев рассматриваются, по сути, разные виды индивидуальной деятельности различных субъектов, соотносящиеся между собой. В связи с этим важным является определение самого субъекта совместной деятельности и основных компонентов ее структурной организации, отличающейся от деятельности индивидуальной. По этому вопросу в современной психологической литературе представлены различные позиции. Так, достаточно распространенной в отечественной социальной психологии является выделение в качестве субъекта совместной деятельности отдельного индивида и понимание ее сущности как индивидуальных умственных или предметных действий в присутствии других людей либо одновременного решения несколькими людьми определенных задач в одном и том же пространстве [7, с. 54]. Сходную позицию



занимают и многие зарубежные авторы. Так, Дж. Сильверман и И. Джерингер (J. Silverman, E. Jeiringer, определяют совместность – индивидуальность деятельности как некий континуум [8, с. 815]. Соответственно, каждая конкретная деятельность может характеризоваться по «степени совместности» действий. При этом авторы полагают, что в деятельности, предполагающей несколько участников, один из них всегда занимает лидирующие позиции, активно действует, а другие принимают его способы и стратегии, исполняют предложенное им. Близкой к данному пониманию является модель конкурентной деятельности, согласно которой, достижение результата одним из участников совместной деятельности влечет за собой неуспех других. Тогда изучению подлежит не сам феномен совместности действий, а индивидуальные деятельности каждого из субъектов на пути к достижению цели.

Для более глубокого понимания специфики совместной деятельности в системе учитель-ученик и ее успешности обратимся к анализу проблемы их взаимоотношений.

Для того чтобы проанализировать влияние межличностных отношений учителя и ученика на успешность их совместной деятельности, необходимо обратиться к рассмотрению самой категории «межличностные отношения». Данная категория принадлежит к социальной психологии и традиционно в отечественной науке понимается как взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в их действиях и поступках, в реальном взаимодействии, общении и деятельности, определяющие субъективные позиции по отношению к себе и другому. С одной стороны, межличностные отношения определяют как качество, так и направленность установок, ценностных ориентаций, социальных представлений и стереотипов, реализуемых в общении людей, с другой стороны, сами формируются под влиянием феноменов межличностного восприятия и аттитудов, проявляющихся во взаимодействии. Межличностные отношения, формируясь и развиваясь в общении и деятельности, в то же время выступают фактором и внутренним условием успешности взаимодействия людей, решения задач совместной деятельности.

Несмотря на то, что проблема исследования отношений между людьми является традиционной для социально-психологических исследований на всех этапах становления социальной психологии, на сегодняшний день нет единой концепции, объясняющей этот феномен.

В зарубежной психологии природа межличностных отношений объясняется исходя из характера их взаимодействия, ведущей мотивации общения. Среди них наиболее распространенными являются теории обмена, справедливости, ожиданий. Суть теорий обмена состоит в том, что межличностные отношения людей определяются, в первую очередь, взаимным обменом ресурсов (интеллектуальных, материальных и т. п.). При этом каждый партнер ожидает получить вознаграждение за свои усилия. Основными вознаграждениями, ожидаемыми за «вложения» ресурсов в отношениях, выступают любовь, деньги, статус, информация, блага и услуги.

Теории справедливости (Дж. Адамс, Дж. Уолстер, Е. Бершейд и др.) близки к теориям обмена. В данных теориях межличностные отношения определяются через субъективную оценку справедливости обмена, которая определяет удовлетворенность партнеров взаимодействием друг с другом. Соответственно, характер отношений зависит от следующих позиций. Во-первых, люди, вступающие в отношения, стремятся максимально увеличить собственную выгоду. Во-вторых, увеличение выгод происходит благодаря выработке в диаде или в группе особых правил или норм, показывающих справедливость распределения вознаграждений среди участников. В-третьих, нарушения справедливости вызывают напряжение у участников общения и ухудшают межличностные отношения. В-четвертых, люди, осознавшие нарушения справедливости, будут предпринимать те или иные действия по ее восстановлению, что может привести к конфликтам.

Теории ожидания (Дж. Хоманс, Дж. Хемфилд, Р. Стогдилл и др.) предполагают, что отношения складываются из взаимных ожиданий участников о поведении друг друга и о



предполагаемых вознаграждениях. При этом отношения определяются тем, насколько каждый человек соответствует ожиданиям других людей. Увеличение времени и интенсивности взаимодействия, участие в совместной деятельности способствует принятию групповых норм, большему соответствию отдельного человека ожиданиям других, а, следовательно, усиливает взаимные симпатии [5, с. 398–399].

Данные теории объясняют многие поведенческие механизмы, опосредованные межличностными отношениями. В то же время они не учитывают субъектность, активность личности, опосредованность межличностных отношений переживанием доверия, взаимопониманием, стремлением к сотрудничеству.

Отношения учителя и учащегося опосредуют все составляющие педагогического процесса, являются основанием для успешного решения различного рода учебных, воспитательных, личностно-развивающих задач. Отношения напрямую определяют эффективность педагогического взаимодействия, взаимовлияний всех субъектов педагогической деятельности. При этом характер межличностных отношений, складывающихся между педагогом и учащимся, может быть различным.

Так, при формальном характере взаимоотношений, которые, по сути, являются субъект-объектными, прослеживается непринятие педагогом личности учащегося, отсутствие интереса к его внутреннему миру. Ученик воспринимается только как объект воздействия, который должен некритично принимать задания, выполнять их в строгом соответствии с инструкциями, которые дает учитель. Эмоциональной близости при этом нет, отношения приобретают индифферентную или даже скрытую негативную окраску. Соответственно, ученик не воспринимает такого педагога как интересную личность, наставника, пример для подражания, педагогическое взаимодействие не приобретает для него личностный смысл. Воспитательные воздействия зачастую игнорируются учеником, в отношениях отсутствует доверие и взаимопонимание. Успешность такой педагогической дея-

тельности является низкой, ученик осваивает лишь внешние аспекты учебной деятельности. Подобное взаимодействие не приводит к личностному развитию учащегося. Сама деятельность педагога и ученика не является совместной: это изолированные деятельности, совершающиеся одновременно в определенном пространстве.

Отношения ученика и учителя могут носить негативный, и даже враждебный характер. Основной причиной формирования отношений такого рода может выступать нежелание педагога понять личность учащегося, недооценка его способностей, непринятие особенностей поведения, характерологических черт, чувство раздражения в адрес учащегося, установка на подавление его личности. В такой ситуации часто возникают педагогические конфликты, переходящие в открытое столкновение, заключающееся в проявлении агрессии со стороны педагога и протестных реакциях ученика. Это, безусловно, оказывает негативное влияние на успешность педагогической деятельности: происходит рассогласование требований учителя и действий учащегося, формируется негативный смысл учебной деятельности. Следствием этого может быть не только слабый уровень успеваемости учеников, но и нарушения их личностного развития, возрастание дезадаптивных тенденций в их поведении. В этих условиях совместная деятельность либо прекращается как таковая, либо трансформируется в противостояние, приобретает характер изолированных действий, направленных на борьбу, а не на достижение единого результата.

Диалогические, личностно развивающие отношения педагога и учащегося основаны на взаимном доверии и принятии друг друга, основой которого выступает интерес учителя к личности ученика, стремление понять его состояние, мотивы, личностные особенности. Позитивное, партнерское отношение педагога к учащемуся предполагает эмоциональное проникновение, сопереживание, проявление доброжелательности, веру в успехи ученика, поддержку при неудачах. В таком случае ученик принимает личность педагога, считает



его авторитетом, прислушивается к его мнению, адекватно реагирует на педагогические воздействия. Учитель становится наставником, воспитателем в подлинном смысле этого слова. Конструктивные личностные отношения становятся источником личностного развития учащегося, эффективного решения учебных задач, формирования компетентности для последующей успешной самореализации. Такие отношения способствуют достижению высокой успешности совместной педагогической деятельности ученика и учителя. Они позволяют реализовать творческую активность в познавательном процессе, способствуют формированию у учащихся готовности к самостоятельной жизни в обществе, освоению профессии. В такой деятельности происходит трансляция учащимся социокультурного наследия, приобщение к системе гуманистических ценностей, формируются нравственные основы личности. В результате осуществляется развитие интеллектуальных, коммуникативных, волевых, моральных, эмоциональных качеств личности ученика, повышается уровень его социальной адаптированности.

Таким образом, ключевым фактором успешности совместной педагогической деятельности являются конструктивные, гуманистические отношения ученика и учителя. Именно отношения создают базу для взаимодействия, общения в педагогическом процессе, которая приводит к успешному решению педагогических задач. При этом учителю принадлежит ведущая роль в создании атмосферы психологической безопасности, в организации личностного диалогического общения, поддержки личностного роста учеников.

Именно такие отношения способствуют становлению содержательной совместной деятельности, сотрудничеству и сотворчеству педагога и учащегося в достижении общей цели – развития личности ученика.

АННОТАЦИЯ

Проблема совместной деятельности, рассматриваемая в статье, выступает одной из ключевых в современной психологии и педагогике. Различные ее аспекты рассматриваются в социальной психологии, психологии

труда и организационной психологии, педагогической психологии и педагогике. Однако на сегодняшний момент фактически отсутствует единое понимание структуры и функций совместной деятельности.

Ключевые слова: педагогическая психология, совместная деятельность, взаимоотношения, взаимодействие, успешность, позиция.

SUMMARY

The problem of joint activity that described in the article is one of the key issues in modern psychology and pedagogy. Its various aspects are considered in social psychology, labor psychology and organizational psychology, pedagogical psychology and pedagogy. However, for the time being, there is actually no common understanding of the structure and functions of joint activities.

Key words: pedagogical psychology, team work, relationships, interaction, success, position.

ЛИТЕРАТУРА

1. Донцов А. И. Проблемы групповой сплоченности. – М.: МГУ, 1979. – 416 с.
2. Донцов А. И. Психология коллектива. – М.: МГУ, 1984. – 106 с.
3. Журавлев А. Л. Совместная деятельность как объект социально-психологического исследования // Совместная деятельность: методология, теория, практика / отв. ред. А. Л. Журавлев, П. Н. Шихирев, Е. В. Шорохова. – М.: Наука, 1988. – С. 19–36.
4. Обозов Н. Н. Психические процессы и функции в условиях индивидуальной и совместной деятельности // Проблема общения в психологии / под ред. Б. Ф. Ломова. – М.: Наука, 1981. – С. 24–44.
5. Тейлор Ш. Социальная психология / Ш. Тейлор, Л. Пипло, Д. Сирс. – СПб., 2004. – 766 с.
6. Уманский Л. И. Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов // Методология и методы социальной психологии / под ред. Е. В. Шороховой. – М., 1977. – С. 54–71.
7. Щербо Н. П. Особенности индивидуального и группового решения задач в усло-



виях совместной деятельности // Вопросы психологии. – 1984. – № 2. – С. 53–57.

8. Silverman J. Diadic Interaction and Conversation Induction: A Test of Piaget's Equilibration Model / J. Silverman, E. Jeiringer // Child Devel. – 1973. – V. 48. – № 4. – P. 815–820.



ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ





А. С. Андреев

УДК 159.923

ПОНЯТИЯ «ЛИЧНОСТЬ» и «ЛИЧНОСТНЫЙ РОСТ»: ПРОБЛЕМА ДЕФИНИЦИИ

Понятие «личность» до сих пор по-разному трактуется в научной психологии, что приводит не только к научным дискуссиям, но нередко и к путанице. В частности, личность может трактоваться и как сам индивид, претерпевший изменения в результате социализации, и как новое системное качество, приобретенное индивидом, опять же, благодаря социализации. На основе аналитического сопоставления отечественных и зарубежных концепций личности сформулировано интегративное определение этого понятия.

Цель настоящей работы – выявить на основе сравнительного анализа общие аспекты указанных понятий и сделать шаг к их унификации.

Задачи: рассмотреть различные дефиниции понятия «личность»; провести сравнительный анализ этих дефиниций; вывести интегративное определение личности, соответствующее по смыслу основным существующим дефинициям; определить понятие личностного роста на основе анализа основных трактовок этого понятия.

Рассмотрим различные трактовки понятия «личность» и на их основе сформулируем обобщенное определение личности. К сожалению, в современной психологии нет однозначного и общепринятого определения этого понятия. Находясь на стыке между естественными и гуманитарными науками, психология позаимствовала у последних неоднозначность и неточность определений даже основополагающих понятий. Особенно это проявляется в западной персонологии. Как отмечает Д. А. Леонтьев [14], специфическое содержание личности пытались выделить различные авторы, причем в разное время и в

разных контекстах. Например, А. Н. Леонтьев [12] полагал, что исследования личности не могут сводиться к исследованиям психических процессов. Это не удивительно, поскольку личность в большей степени определяется иными видами психических явлений, в первую очередь – свойствами психики, а также ее состояниями. Важной представляется идея Б. С. Братуся [9, с. 65–66] о разделении понятия «личность» в узком смысле слова (как тип человека, связанный, например, с профессиональной принадлежностью или темпераментом) и в широком – как особое психическое образование, которому присущ особый уровень отражения. Это психическое образование рассматривается Б. С. Братусем [9] в соответствии с А. А. Ухтомским [19] как функциональный орган.

В моделях структуры личности, предложенных А. Г. Асмоловым [4], Б. С. Братусем [9] и Д. А. Леонтьевым [13], довольно близких между собой, выделяется смысловая сфера личности. Заметим, что смысл, как и цель, является продуктом сознания.

К. Роджерс описывал личность как организованную, долговременную, субъективно воспринимаемую сущность, составляющую самую сердцевину наших переживаний [18]. Г. Олпорт определил личность как «нечто», содержащееся в индивиде и определяющее особенности взаимодействия данного человека с миром [22, с. 23]. Дж. Келли рассматривал личность как уникальный способ осознания жизненного опыта, присущий каждому индивидууму [11, с. 472–492]. Для А. Бандуры личность представляет собой сложный паттерн, возникающий в результате непрерывного взаимодействия индивидуума, поведения и ситуации. На основе анализа различных концепций личности Л. Хьелл и Д. Зиглер [22] выделяют следующие основные положения большинства теоретических определений личности, которые мы запишем в переработанном нами для краткости виде: личность содержит в себе черты индивидуальности; личность является организованной структурой; личность эволюционирует (изменяется с течением времени); личность отвечает за устойчивые формы поведения (следовательно, ее изменения



происходят медленно). На основе перечисленных положений мы сформулируем следующее определение личности: *личность – это индивидуальное структурированное динамическое психическое образование, отвечающее за устойчивые поведенческие паттерны.*

Только что сформулированное нами выше определение личности, пожалуй, не противоречит пониманию личности, принятому в отечественной психологии. Некоторые отечественные авторы отмечают двойственность трактовки понятия «личность». Например, в словаре «Психология» под общей редакцией А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского [17, с. 193] даются следующие два определения, отражающие две основных трактовки личности:

1. Личность – индивид как субъект социальных отношений и сознательной деятельности.

2. Личность – определяемое включенностью в общественные отношения системное качество индивида, формирующееся в совместной деятельности и общении.

Во втором издании психологического словаря, вышедшего в 2006 году под редакцией В. П. Зинченко и Б. Г. Мещерякова [16, с. 192–194], личность определяется как «особое качество человека, приобретаемое им в социокультурной среде в процессе совместной деятельности и общения», что по смыслу близко ко второй формулировке из словаря «Психология». При этом в «Психологическом словаре» добавляется, что в различных направлениях психологии делаются акценты на разных сторонах личности. В частности, в биогенетических направлениях делается акцент на индивидные аспекты личности, в социогенетических – на аспекты, связанные с социализацией личности, в персоногенетических – на индивидуальных аспектах личности, ее самосознании и творчестве. Три указанные группы подходов находят свое отражение в предложенной Б. Г. Ананьевым [1] структуре индивидуальности: индивид, субъект деятельности и личность. Таким образом, выделенные Б. Г. Ананьевым компоненты индивидуальности оказываются приведенными в

«Психологическом словаре» аспектами личности. Заметим, что соотношение между понятиями «личность» и «индивидуальность» не является однозначным. Действительно, нельзя не согласиться с Б. Г. Ананьевым в том, что индивидуальность обусловлена взаимодействием биологического, социального и собственно психического компонентов. Однако понятие индивидуальности подразумевает неповторимое единство черт (или качеств), отличающее данного человека от остальных, другими словами – как его совокупную особенность. Поэтому оно оказывается более узким, чем личность, поскольку личность сочетает в себе индивидуальное начало с общим, обусловленным культурным влиянием извне и, возможно, проявлением архетипов изнутри. Если это допущение справедливо, то архетипы и культура взаимодействуют друг с другом и это взаимодействие обусловлено именно конкретными личностями.

Интегративный характер самого понятия «личность» отмечал еще в самом начале XX века В. М. Бехтерев [8, с. 15–16]. Примечательно, что В. М. Бехтерев рассматривает личность как субъект отношений не только с социумом, но и со всем окружающим миром [8, с. 16]. Действительно, личность может проявляться и в ее отношениях с животными и другими природными объектами, а также и с продуктами человеческой деятельности (машинами, компьютерами и т. п.). В настоящее время растет степень урбанизации среды жизнедеятельности человека. Этому процессу сопутствует экологический кризис. В данном контексте проявления личности по отношению к элементам окружающей ее среды и среде в целом становятся все более важными не только для эволюции данной конкретной личности, но и в контексте будущего всего человечества [10 и др.].

Вернемся к приведенным выше определениям личности из словаря «Психология» [17]. На принципиальное различие между ними, приводящее к двойственности понимания термина «личность», обратил внимание Г. А. Балл [5]. Согласно первому определению, личность является индивидом, а согласно второму –



системным качеством индивида. В первом случае очень важно то, что предьявляет индивид как личность на границе контакта. Иными словами, речь идет о той стороне индивида, которая предьявляется им в процессе общения. Данная трактовка понятия «личность» восходит к изначальному значению, связанному с латинским «*persona*». Последнее переводится на английский язык как «*person*», а на русский – как «маска», «лик», «личина», «лицо», «особа». Следуя Г. А. Баллу [5], мы будем придерживаться последнего варианта перевода. В первую очередь понимание личности как лица или особы можно отнести к тем ролям, которые человек обычно играет в жизни. Этим ролям соответствуют определенные наборы сценариев, или игр, которые замечательно описал Э. Берн [7].

Г. А. Балл и В. А. Мединцев [6, с. 169] определяют личность как «такое качество человеческого индивида, которое позволяет ему быть относительно автономным и индивидуально своеобразным субъектом культуры». В данном определении используется емкое понятие культуры, содержащее в себе и общественные отношения, и проявления личности в ее деятельности. Кроме того, отмечается соединение в личности индивидуального, обусловливающего ее автономию, и общего, связанного с культурой. Здесь также отражено соединение в личности биологического (индивидуального) и общественного (культурного) начал. Подчеркнем, что личность здесь рассматривается именно как качество индивида. Именно такой трактовке личности, как отмечают Г. А. Балл и В. А. Мединцев, соответствуют термины «личность» и «*personality*» (англ.). Такое качество можно рассматривать, следуя А. А. Ухтомскому [19], как функциональный орган или, используя более современное обозначение П. К. Анохина [3], как функциональную систему.

С учетом рассмотренных представлений о личности, принятых в отечественной психологии, попробуем переформулировать определение, полученное нами в начале статьи:

Личность – это психическая функциональная система, обеспечивающая устойчи-

вое своеобразие взаимоотношений и взаимодействий индивида как субъекта культуры с окружающим миром.

Понятие «личностный рост» иногда связывают с личностными изменениями, источник которых находится в самом человеке. Личностное развитие, согласно этой точке зрения, напротив, происходит в результате внешних воздействий. Примечательно, что в англоязычных источниках понятия «личностный рост» («*personal growth*») [23] и личностное развитие («*personal development*») считаются тождественными [24]. При этом предпочтение отдается понятию личностного развития, которое трактуется как активность, совершенствующая знание о себе, самоидентичность, таланты и потенциал, построение капитала и работоспособности, повышение качества жизни и содействие осуществлению надежд и мечтаний. Обратим внимание на то, что ни в данном определении, ни в определении, приведенном выше [23], нет речи о глубинной трансформации личности, связанной с осознанным возвращением к своей естественной природе, т. е. о том, что являлось сердцевинной представлением К. Роджерса о личностном росте. Причем у К. Роджерса именно качественные изменения связаны с понятием личностного роста, а личностное развитие подразумевает преимущественно количественные изменения.

Здесь уместно рассмотреть позицию Д. А. Леонтьева [15], критикующего понятие «личностный рост» как обозначение спонтанного процесса развития. Он полагает, что развитие личности всегда требует целенаправленных усилий, тогда как личностный рост происходит сам по себе, как сам по себе происходит, например, рост растения. Это побуждает Д. А. Леонтьева отказаться от использования термина «личностный рост» в пользу термина «личностное развитие». Такой точке зрения нельзя отказать в некоторой логичности. Однако она находится в противоречии с представлениями К. Роджерса [18], который, как уже упоминалось выше, ввел в психологию понятие личностного роста. Заметим, что К. Роджерс не только теоретизировал, но и



получал практические результаты своей работы, подтверждающие эффективность его подхода к фасилитации личностного роста как спонтанного процесса. Однако тема спонтанного личностного роста выходит за рамки данной статьи. Ей была посвящена наша отдельная публикация [2]. Здесь же заметим, что трактовка развития личности, предложенная Д. А. Леонтьевым, также расходится с принятой в отечественной психологии. Последняя подразумевает под развитием личности, прежде всего, ее возрастное развитие, в значительной степени обусловленное врожденными программами. Социальная среда при этом, конечно же, также учитывается. Однако общие закономерности развития личности при этом принципиальным образом не зависят от направленных на развитие усилий самой личности [21]. Исходя из трактовки К. Роджерса и обобщая наиболее распространенные в психологии представления, определим личностный рост следующим образом: личностный рост – это совокупность изменений личности в направлении конгруэнтности и экологичности адаптации, творческой самореализации и осознанной целостности.

В качестве вывода отметим, что личность формируется в результате взаимодействия индивида с миром во всех его проявлениях, однако социокультурная среда является здесь не только первоочередным, но и незаменимым фактором, можно сказать, почвой, на которой возрастает личность. Именно она обеспечивает индивиду возможность выступать в качестве субъекта культуры, общественных отношений и деятельности. При этом личность связана с социумом обратными связями. Можно сказать, что социум представляет собой систему взаимодействующих личностей. В этом (социологическом) контексте личность можно рассматривать как единицу социальных взаимодействий.

Мы получили относительно общее определение личности, объединяющее различные трактовки этого понятия большинством отечественных и западных персонологов.

Сформулировано понятие личностного роста, удовлетворяющее большинству принятых концепций.

Более подробному рассмотрению личностного роста и развития, а также некоторых родственных им понятий мы собираемся посвятить одну из следующих публикаций.

АННОТАЦИЯ

Понятия «личность» и «личностный рост» до сих пор по-разному трактуются в научной психологии. Это препятствует взаимопониманию между персонологами. Выделены две основные трактовки личности: как изменившегося в результате социализации индивида и как некое функциональное образование, являющееся сформировавшимся в ходе социализации новым качеством индивида. Сравнительный анализ отечественных и зарубежных трактовок личности позволил сформулировать интегративное определение личности. Рассмотрено соотношение между личностью и индивидуальностью в концепции Б. Г. Ананьева. На основе анализа научных представлений о личностном росте сформулировано обобщенное определение данного понятия.

Ключевые слова: дефиниции, личность, личностный рост, анализ, интеграция.

SUMMARY

The concepts of “personality” and “personal growth” are still interpreted differently in scientific psychology. This prevents mutual understanding between personologists. Two basic interpretations of personality examined: as an individual that has changed because of socialization and as a kind of functional formation that gives a new quality to the individual. This quality forms due to socialization as well. Comparative analysis of domestic and foreign interpretations of personality allows to obtain an integrative definition of personality. The relationship between personality and individuality in the concept of B. G. Ananiev is considered. The generalized definition for personal growth is formulated on the analysis of main scientific interpretations of this term.

Key words: definitions, person, personal growth, analysis, integration.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 338 с.
2. Андреев А. С. Методы фасилитации спонтанного развития личности. Горизонты



- образования. – Севастополь: Рибест. – 2010. – № 1 (29). – С. 78–83.
3. Анохин П. К. Избранные труды. Кибернетика функциональных систем. – М.: Медицина, 1998. – 400 с.
4. Асмолов А. Г. Психология личности. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2007. – 528 с.
5. Балл Г. О. Интегративно-особистісний підхід у психології: опрацювання концептуальних засад // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К.: ВД «ГРОЯ», 2008. – Вип. 36.
6. Балл Г. А., Мединцев В. А. Личность как модус культуры и как интегративное качество лица // Мир психологии. – 2010. – № 4. – С. 167–178.
7. Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы / общ. ред. М. С. Мацковского. – М.: Прогресс, 1988. – 400 с.
8. Бехтерев В. М. Личность и условия ее развития и здоровья: сборник // Психология личности в трудах отечественных психологов / сост. Л. В. Куликов. СПб.: Питер, 2000. – С. 15–16; 146–157.
9. Братусь Б. С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
10. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов н/Д., 1996.
11. Келли Дж. Теория личности. Психология личных конструктов // Классификация личностей. Психология индивидуальных различий: хрестоматия / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и В. Я. Романова. – СПб.: Речь, 2000. – М.: ЧеРо, 2000. – 776 с.
12. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд., стер. – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2005. – 352 с.
13. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности. – М.: Смысл, 1997. – 64 с.
14. Леонтьев Д. А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира: материалы сообщений Всероссийской научно-практической конференции по экзистенциальной психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, Е. С. Мазур, А. И. Сосланда. – М.: Смысл, 2001. – С. 100–109.
15. Леонтьев Д. А. Симбиоз и адаптация или автономия и трансценденция: выбор личности в непредсказуемом мире // Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегии жизнотворчества / под ред. Е. И. Яцуты. – Кемерово: ИПК «Графика», 2002. – С. 3–34.
16. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Апрель: АСТ: Транзиткнига, 2006. – 479 с.
17. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. Политиздат, 1990. – 494 с.
18. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Изд. группа «Прогресс»; «Универс», 1994. – 480 с.
19. Ухтомский А. А. Собр. соч.: в 6 т. – М.: Наука, 1950. – Т. 1. – С. 279.
20. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 608 с.
21. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психологического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6–20.
22. Allport G. The individual and his religion. – New York: Macmillan, 1950. – p. 93.
23. www.en.wikipedia.org/wiki/Growth.
24. www.en.wikipedia.org/wiki/Personal_development.





**И. П. Волкова, Е. В. Вячеславова,
А. А. Слободина**

УДК 159.9.07

К ПРОБЛЕМЕ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЗРИТЕЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИИ

Происходящие в современном обществе радикальные социокультурные трансформации создают риск повышенной уязвимости человека, предъявляют повышенные требования к его адапционным способностям. В связи с этим повышенное внимание в исследованиях уделяется выявлению причин и факторов дезадаптивных форм поведения личности, одной из которых является виктимное поведение. Традиционно проблема виктимного поведения является объектом изучения специалистов в области криминологии, одного из ее разделов – виктимологии (от лат. *Viktima* – жертва) [10; 11; 12; 15]. В настоящее время проблема виктимного поведения является объектом исследования специалистов других областей научных знаний – медицины, социологии, разных отраслей психологии и педагогики [2; 1; 5; 6; 7; 8]. Виктимное поведение рассматривается как поведение человека, провоцирующее по отношению к нему со стороны окружающих разные формы агрессии [5]. Особое внимание исследователи уделяют факторам и социально-психологическим детерминантам виктимизации личности, формированию «позиции жертвы» как потенциальной или реальной способности человека индивидуально или коллективно становиться не только жертвой преступлений, но и различных жизненных обстоятельств [7; 16]. Как отмечают исследователи, степень интернализации виктимогенных норм и правил человеческой активности зависит как от личностных качеств субъекта, так и от состояния цен-

ностно-нормативной структуры общества и его отдельных социальных групп, являющихся референтными для конкретного индивида. В качестве одного из факторов повышенной уязвимости личности, обуславливающих риск формирования «позиции жертвы», наряду с социально-демографическими характеристиками (пол, возраст, национальность и др.) выделяют биофизические качества человека, в том числе наличие физических и психических расстройств [14]. Дети и взрослые с ограниченными возможностями здоровья представляют социальную группу населения, принадлежность к которой может кардинальным образом влиять на жизненный путь личности; в стратификационной системе они занимают в основном нижний, маргинальный слой из-за проблем в домашней, школьной и социальной среде. Очевидно, что трудности социальной адаптации при наличии дефектов физического и психического развития создают особую ситуацию уязвимости и риск поведения человека по виктимному типу. При этом инвалиды по зрению являются особой категорией людей с физическими недостатками, обуславливающими специфические проблемы в социальной адаптации и интеграции, поскольку социокультурная среда является преимущественно визуальной. Существенное ограничение или полная невозможность доступа к визуальным знакам и образам в отсутствие другого способа коммуникации со средой обуславливает формирование неадекватных представлений и негативных установок по отношению к возможностям незрячих людей. В общественном сознании сформировались устойчивые стереотипы восприятия инвалидов по зрению как людей, обреченных на страдание, враждебно настроенных, беспомощных, нуждающихся в постоянной опеке и поддержке. Подобное восприятие инвалидов может обуславливать формирование у них установок на зависимость от окружающих, приводить их к изоляции от «социального большинства» [14]. Несмотря на то, что инвалиды по зрению с точки зрения повышенной уязвимости личности и формирования неконструктивных установок поведения являются



группой риска, в специальных психолого-педагогических исследованиях недостаточно изученным является вопрос об особенностях виктимного поведения личности в условиях зрительной депривации.

Цель проведенного эмпирического исследования заключалась в изучении предрасположенности к виктимному поведению людей с глубокими нарушениями зрения. В проведенном исследовании был использован комплекс методов: анкетирование, психодиагностические методы, методы математической статистики (статистическая достоверность различий в уровне анализа определялась посредством F критерия Краскела-Уолиса). Исследование проводилось в Санкт-Петербургском государственном учреждении «Центр медико-социальной реабилитации инвалидов по зрению». Выборку исследования составили 60 человек, из них 30 человек с глубокими нарушениями зрения (незрячие и слабовидящие) и 30 человек с нормальным зрением, средний возраст испытуемых – 41 год.

Для диагностики показателей предрасположенности к реализации виктимного поведения использовался опросник «Склонность к витимному поведению» О. О. Андронниковой, посредством которого выявлялись устойчиво повторяющиеся модели поведения, обуславливающие формирование виктимизации личности: агрессивная модель, модель саморазрушающего поведения, модель инициативного гиперсоциального поведения, модель пассивного зависимого поведения и модель некритичного поведения. Согласно данной методике оценка уровня предрасположенности к разным моделям виктимного поведения осуществлялась по 10-балльной шкале, где показатель меньше 4 баллов – низкий уровень предрасположенности к виктимному поведению; 4–7 баллов – средний уровень; 8–10 баллов – высокий уровень [3].

Анализ результатов сравнительного изучения предрасположенности к разным моделям виктимного поведения показал наличие общих и различных тенденций в поведенческих установках инвалидов по зрению и нормально видящих. Так, средние значения склон-

ности к *гиперсоциальному виктимному поведению* в группе незрячих и зрячих респондентов соответствует среднему уровню предрасположенности к данной модели поведения (незрячие – 5,5 баллов, зрячие – 5,9 баллов), в группе слабовидящих среднее значение несколько выше – 7,2 баллов, что находится на границе среднего и высокого уровня. Полученные данные свидетельствуют о том, что в целом инвалиды по зрению и нормально видящие предпочитают избегать ситуаций, которые могут нанести им физический или моральный ущерб, они относительно терпимы к нарушителям общественного порядка, предпочитают не вмешиваться в возникающие конфликты.

Средние значения *склонности к зависимому и беспомощному поведению* (модель пассивного виктимного поведения) во всех группах испытуемых также соответствуют среднему уровню предрасположенности к данной поведенческой установке (незрячие – 5,8 баллов, слабовидящие – 5,5 и зрячие – 4,5 баллов) и свидетельствуют об отсутствии у респондентов выраженной потребности в постоянном сочувствии и поддержке со стороны окружающих в сложных жизненных ситуациях. В то же время на фоне общих тенденций в группе незрячих имеются индивидуальные различия в средних значениях степени выраженности данной модели поведения. Так, у Светланы (тотально слепая, 19 лет, имеет среднее образование) – показатель склонности к зависимому поведению составил 10 баллов, что свидетельствует о выраженной установке на беспомощность, постоянном ожидании поддержки со стороны окружающих. Светлана всегда находится под контролем матери, ориентируется только с ее помощью. Для человека с данной установкой поведения характерно ожидание сочувствия окружающих, повышенная внушаемость, конформность, заниженная самооценка, в целом – ролевая позиция жертвы, проявляющаяся в оправдании разных форм агрессии со стороны окружающих.

Средние значения *склонности к некритичному поведению* во всех группах респон-



дентов соответствует низкому уровню predisposedности к данной модели поведения (незрячие – 2,5 балла, слабовидящие – 3,7 балла, зрячие – 3 балла), для инвалидов по зрению и для нормально видящих характерна по-

виктимного поведения, которая достоверно менее выражена у незрячих по сравнению с нормально видящими и слабовидящими, а у нормально видящих по сравнению со слабовидящими (таблица 1).

Таблица 1.

Различия в средних значениях показателей склонности к агрессивному и саморазрушающему и самоповреждающему виктимному поведению инвалидов по зрению и нормально видящих

Модели виктимного поведения	Незрячие	Слабовидящие	Зрячие	Значение F критерия	$p \leq$
Агрессивное виктимное поведение	2,39	4,00	4,13	6,83	0,001
Самоповреждающее и саморазрушающее поведение	1,91	3,71	2,87	4,88	0,001

вышенная осторожность, предусмотрительность, стремление анализировать возможные последствия своих поступков. Данная модель поведения может обуславливать социальную пассивность личности, что затрудняет ее самореализацию, может обуславливать неудовлетворенность собой, переживания чувства досады, зависти.

Средние значения склонности к саморазрушающему и самоповреждающему поведению (модель активного виктимного поведения) в трех группах респондентов также соответствуют низкому уровню predisposedности к данной модели поведения. При этом наиболее низкие показатели выявлены в группе незрячих респондентов (1,9 балла) по сравнению с нормально видящими (2,8 балла), наиболее высокие средние значения показывают слабовидящие (3,7 баллов). В целом для инвалидов по зрению и нормально видящих характерны повышенная забота о собственной безопасности, стремление оградить себя от ошибок и неприятностей, что может обуславливать их повышенную тревожность, мнительность, подверженность разным страхам и фобиям. При этом использование методов математической статистики показало наличие статистически значимых различий в predisposedности к данной модели

Количественные данные, отражающие склонность к реализации агрессивной модели виктимного поведения, свидетельствуют о более низких средних значениях выраженности данной поведенческой установки у незрячих (2,3 балла), у слабовидящих и нормально видящих средние значения находятся на границе среднего и низкого уровня (4,0 и 4,1 балла). Использование методов статистического анализа, полученных эмпирических данных посредством F критерия Краскела-Уолиса показало наличие статистически значимых групповых различий склонности к агрессивной модели поведения (таблица 1). Из приведенных в таблице данных видно, что склонность к реализации агрессивной модели виктимного поведения достоверно ниже у незрячих по сравнению с нормально видящими и слабовидящими, а у нормально видящих достоверно ниже по сравнению со слабовидящими. Для незрячих в большей степени характерно снижение мотивации достижения успехов, более низкий уровень спонтанности поведения, стремление получить поддержку и одобрение со стороны окружающих, проявление в поведении большей осторожности, мнительности, неуверенности, ранимости, обидчивости. В то же время, они обладают способностью сохранять самоконтроль, стремятся придержи-



Таблица 2.

Различия в средних значениях выраженности ролевой виктимности инвалидов по зрению и нормально видящих

Типы ролевой виктимности	Незрячие	Слабовидящие	Зрячие	Значение F критерия	p≤
Игровая роль жертвы	5,96	5,43	4,30	8,81	0,001
Социальная роль жертвы	5,96	6,14	5,20	3,41	0,005
Общая ролевая виктимность	6,04	6,14	4,57	13,93	0,001

ваться принятых норм и правил поведения, стараются избегать любых форм конфликта.

Описанные выше установки поведения обуславливают *реализованную виктимность*, средние значения которой во всех группах респондентов (нормально видящие, незрячие, слабовидящие) соответствуют низкому уровню.

Виктимное поведение предполагает субъект-объектные и субъект-субъектные отношения, соответствующие реализации определенных социальных ролей, в том числе и ролевой позиции жертвы. Изучение ролевых установок виктимного поведения в проведенном исследовании осуществлялось посредством методики «Тип ролевой виктимности» М. А. Одиной и Н. П. Радчиковой. Ролевая виктимность рассматривается авторами как предрасположенность индивида в силу неблагоприятных объективных обстоятельств и специфических субъективных факторов продуцировать тот или иной тип поведения жертвы, выражающийся ролевой позицией или статусом жертвы, а также в их динамическом воплощении: в социальной или игровой роли жертвы. Согласно данной методике оценка уровня выраженности ролевой виктимности осуществлялась по 9-балльной шкале, где: 1–3 балла – низкая выраженность ролевой виктимности; 4–6 баллов – умеренная выраженность ролевой виктимности, 7–9 – высокая выраженность ролевой виктимности [9].

Анализ средних значений общей ролевой виктимности свидетельствует об ее умеренной выраженности во всех группах респондентов (незрячие – 6 баллов, слабовидящие – 6 баллов, нормально видящие – 4,5 балла). В то же время отмечается различия в степени

выраженности и соотношении типов ролевой виктимности у нормально видящих и инвалидов по зрению. В группе незрячих общая ролевая виктимность и ее воплощение в игровой и социальной ролях выражена в одинаковой степени (6,0 баллов). В группе слабовидящих выраженность общей ролевой виктимности в большей степени воплощается за счет социальной роли жертвы (6 баллов), в меньшей степени они демонстрируют игровую роль жертвы (5,4 балла). Нормально видящие также в большей степени демонстрируют социальную роль жертвы (5,2 балла) по сравнению с игровой ролью (4,3 балла).

Анализ общей ролевой виктимности, типов социальной и игровой роли жертвы с применением дисперсионного анализа, критерия Краскела-Уолиса показал наличие статистически значимых групповых различий в степени выраженности игровой и социальной виктимности и в целом ролевых установок личности (таблица 2).

Полученные данные свидетельствуют о более выраженной игровой и социальной роли жертвы у незрячих и слабовидящих респондентов по сравнению с нормально видящими, что обуславливает их более высокий общий уровень ролевой виктимности. При этом у незрячих более значимо выражена игровая роль жертвы по сравнению со слабовидящими, то есть для незрячих в большей степени характерно стремление получить поддержку в разных жизненных ситуациях за счет способности манипулировать окружающими, снятия с себя ответственности за решения возникающих проблем. Личностными характеристиками человека с выраженной игровой ролью



жертвы являются контактность, общительность, инфантильность, выраженность эмоционального интеллекта, умение расположить к себе. Используя данные установки поведения и личностные особенности, незрячие могут оправдывать собственную пассивность и нежелание действовать самостоятельно, что приводит к формированию потребительского отношения к окружающим по принципу: «мне все должны». Так, испытуемая Галина, частично зрячая, возраст – 51 год, средние значения выраженности игровой роли жертвы – 8,4 балла, что свидетельствует о высокой степени выраженности данного типа. Галина с большой охотой рассказывала о своих заболеваниях, подробно описывая, с какими трудностями она сталкивается. В процессе разговора реабилитантка начала жаловаться на то, как плохо к ней относятся ее родные, совершенно не помогая и игнорируя ее просьбы. Несколько лет назад она развелась со своим супругом, но они продолжают жить в одной квартире, со слов Галины бывший супруг относится к ней крайне плохо и враждебно. По оценкам психолога реабилитационного центра Галина может хорошо справляться с бытовыми делами, но часто ссылается на плохое самочувствие, перекладывая свою работу на других.

Слабовидящие более склонны в разных жизненных ситуациях занимать позицию социальной роли жертвы, проявляющейся в противоречивых тенденциях поведения. С одной стороны, слабовидящие в сложившихся трудных жизненных ситуациях могут обвинять окружающих, с другой стороны, они склонны к самообвинениям. Для слабовидящих, в отличие от незрячих, в меньшей степени характерны рентные установки, в то же время они проявляют меньшую гибкость в общении, что обуславливает частое субъективное ощущение враждебности со стороны окружающих, переживание собственной изолированности и чувства одиночества, которое может сочетаться с ощущением собственной несостоятельности, замкнутости, обидчивости, недовольством своей внешностью.

Таким образом, результаты эмпирического исследования показали наличие общих тен-

денций в установках поведения инвалидов по зрению и нормально видящих, отсутствие у них выраженного активного виктимного поведения. В то же время повышенная забота о собственной безопасности, стремление избежать ответственности за разрешение конфликтных ситуаций, готовность к реализации поведения, зависящего от чужого мнения, наличие рентных установок может обуславливать социальную пассивность человека, лишать его возможности приобретать новый социальный опыт, в конечном итоге, отражает потенциальную возможность формирования позиции жертвы. Предрасположенность к реализации ролевой виктимности, выраженная у инвалидов по зрению, в большей степени может закрепляться в поведении, осложнять процесс самореализации, социальной адаптации и интеграции слепых и слабовидящих. Выявленные тенденции поведения инвалидов по зрению обуславливают необходимость проведения работы по предупреждению виктимизации их личности.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена теоретико-эмпирическому изучению предрасположенности инвалидов по зрению к виктимному поведению. На основе использования комплекса методов и психодиагностических методик представлены результаты сравнительного эмпирического изучения показателей потенциальной виктимизации людей с нормальным и нарушенным зрением, выявлены социальные установки поведения, обуславливающие риск формирования позиции жертвы инвалидов по зрению.

Ключевые слова: инвалиды по зрению, виктимное поведение, зрительная депривация, игровая роль жертвы, ролевая виктимность, социальная роль жертвы, феномен жертвы, позиция жертвы.

SUMMARY

This article is devoted to a theoretical and empirical study of predispositions of the victimized behavior of the visually impaired persons. By using several psychological methods of researching, the results of a comparative and empirical study of indicators of a potential victimization of non-visually impaired persons in comparison with the visually impaired persons,



and social attitudes which may increase a risk of the appearance and position of a person being victimized.

Key words: visually impaired persons, victimized behavior, visual deprivation, play role of the victim, victimization, social role of the victim, phenomenon of the victim, position of the victim.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асанова Н. К. Обретение радости. Игровая психоаналитическая терапия в лечении детей, подвергшихся плохому обращению // Прикладная психология и психоанализ. – 1997. – № 1. – С. 54–66.
2. Андронникова О. О., Радзиховская О. Е. Виктимная идентичность личности и факторы ее становления: теоретический и эмпирический анализ: монография. – Саарбрюккен: Издательство LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG., 2011. – 143 с.
3. Андронникова О. О. Тест склонности к виктимному поведению // Развитие гуманитарного образования в Сибири: сб. науч. тр.: В 2 ч. Новосибирск: НГИ, 2004. – Вып. 9. – Ч. 1. – С. 11–25.
4. Волкова И. П. Королева Н. Н. Теоретико-методологические и организационные основы психологического сопровождения реабилитации инвалидов по зрению // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – 2005. – № 5 (12). – С. 95–108.
5. Долговых М. П. Психологическая детерминация проявления виктимного поведения личности подростка. – М., 2009. – 18 с.
6. Ильина С. В. Эмоциональный опыт насилия и пограничная личностная организация при расстройствах личности: автореф. дисс. ... канд. псих. наук. – М., 2000. – 18 с.
7. Малкина-Пых И. Г. Виктимология. Психология поведения. – М.: Эксмо, 2010. – 864 с.
8. Мудрик А. В. Человек – объект, субъект и жертва социализации // Известия РАО. – 2008. – № 8. – С. 48–57.
9. Одинцова М. А. Этапы разработки опросника «Тип ролевой виктимности» / М. А. Одинцова, Н. П. Радчикова // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 1. – Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 309–314.
10. Полубинский В. И. Фундаментальные и прикладные начала криминальной виктимологии. – М.: ВНИИ МВД России, 2010. – 227 с.
11. Репецкая А. Т. Виновное поведение потерпевшего и принцип справедливости в уголовной политике. – Иркутск, 1994. – 151 с.
12. Ривман Д. В. Криминальная виктимология. – СПб.: Питер, 2002. – 304 с.
13. Руденский Е. В. Депривационный виктимизм как социально-психологический механизм онтогенеза личной виктимности // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 1. – С. 141–146.
14. Фоминых Е. С. Виктимность как девиация на уровне психологии личности и социальной общности. – Новосибирск: СибАК, 2009. – 148 с.
15. Франк Л. В. Потерпевшие от преступления и проблемы советской виктимологии. – Душанбе: Ирфон, 1977. – 240 с.
16. Франк Л. В. Виктимология и виктимность. – Душанбе: Ирфон, 1972. – 264 с.



**Е. В. Евсеенкова, И. С. Морозова,
К. Н. Белогай, Ю. В. Борисенко,
Е. С. Каган**

УДК 159.922

ВОЗРАСТНО-ПОЛОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДИКТОРОВ СКЛОННОСТИ ПОДРОСТКОВ К АУТОДЕСТРУКТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Исследование выполняется при поддержке РФФИ, проект 18-013-00210 А

Проблема суицидального поведения подростков в России становится в последнее время все более значимой. Если, согласно дан-



ным Федеральной службы государственной статистики, с 2011 по 2015 год смертность от суицидов в подростковой популяции стабильно снижалась в среднем на 10% в год, то с 2016 года, когда ее количественное значение выросло на 57%, стала отмечаться обратная тенденция. При этом в официальную статистику не попадают так называемые скрытые самоубийства, например, совершенные в результате специально подстроенных дорожно-транспортных происшествий.

Одной из причин роста числа самоубийств в данной возрастной группе и, как следствие, актуализации проблемы стало появление «групп смерти» в социальных сетях с «вербовкой» подростков. Однако не менее значимыми остаются и другие факторы суицидального риска, включающие в себя социально-демографические (пол, возраст, ситуация в семье, материальные проблемы), медико-психологические (соматические и психологические патологии: врожденные и приобретенные хронические заболевания, потеря физиологических функций, депрессивное состояние вследствие одиночества, социальной несостоятельности, неразделенных чувств и т.д., алкогольная и наркотическая зависимости, расстройств личности, акцентуации характера), биографические (суицидальные мысли, намерения или попытки в прошлом, нетрадиционная сексуальная ориентация, суицидальное поведение родственников, друзей или иных значимых лиц).

По статистике мальчики в 3-4 раза чаще, чем девочки, кончают жизнь самоубийством. Девочки при этом в 3 раза чаще совершают попытки суицида. В большинстве случаев попытки эти носят демонстративный характер потому остаются не завершенными. Таким образом, статистические данные позволяют констатировать, что в качестве предикторов возникновения и развития аутодеструктивного, в том числе и суицидального поведения, выступают половая принадлежность и возрастные особенности. При этом малоизученным остается вопрос о том, можно ли обнаружить возрастно-половые различия в таком предикторе суицидального поведения как нервно-психическое напряжение.

Подростковый период – один из критических периодов в жизни, когда человек наиболее уязвим. Он уже не ребенок, но еще и не взрослый, что дает двойственность ощущения себя, своего места в этом мире. При этом сам подросток скорее ощущает себя уже взрослым, а его старшее значимое окружение в лице учителей и родителей не готово его таковым признавать, что часто влечет за собой ощущение собственного физического несовершенства [5]. Происходящие в этот период физиологические процессы повышают эмоциональную возбудимость подростка, его импульсивность, неуравновешенность [8]. Гормональные перестройки идут вместе с социальными, а социальные изменения происходят значительно быстрее способности взрослеющих девочек и мальчиков адаптироваться [3]. Все это переживается достаточно болезненно и может приводить к неустойчивости психоэмоционального состояния, росту нервно-психического напряжения, депрессиям – что часто и происходит. В результате повышается и вероятность проявления какой-либо из форм суицидального поведения (суицидальные мысли, суицидальные попытки и завершенные суициды) [1], поскольку возрастает психологический фактор риска.

Исследования депрессий у подростков ведутся примерно с первой половины XX века. На сегодняшний день, согласно статистическим данным, около 5% подростков в той или иной степени страдают депрессивными расстройствами. Однако еще несколько десятков лет назад большая часть психиатров не признавала вероятности возникновения депрессивных состояний в подростковом возрасте, считая, что этому подвержены только зрелые личности [7]. Проявления угнетения, печали, упадок духа у подростков многие специалисты не считали симптомами депрессивных расстройств. Состояние депрессии у взрослеющего поколения действительно не так просто распознается. В первую очередь, потому, что оно может мимикрировать под «нормальные» возрастные изменения [6]. А также, – в силу их специфики, которая обусловлена возрастом проявления. Картина депрессивного состояния у подростков более неоднозначна, чем



у взрослых. Типичные депрессии с меланхолией чаще встречаются в старшем подростковом возрасте. Колебания настроения в течение суток у подростков, находящихся в состоянии депрессии, бывают выражены мало. Характерным бывает нетипичный ритм: депрессия усиливается по вечерам, а не в утреннее время [9].

Различными исследованиями доказано, что по достижении зрелого возраста женщины вдвое чаще страдают депрессиями, чем мужчины. И именно в подростковом возрасте гендерные различия в депрессивном состоянии начинают проявляться впервые как в качественном, так и в количественном соотношении. Существует гипотеза, что объясняется это гормональными изменениями, связанными с менструальным циклом. Однако подтверждений ее не так много. Гораздо более значимую роль в таких различиях играет отношение к своей внешности. В подростковом возрасте появляются прыщи, повышается салоность волос, начинаются другие гормонально обусловленные внешние изменения – все это порождает множество комплексов по поводу кажущихся недостатков. Взрослеющие девочки закономерно более остро реагируют на такие метаморфозы со своим внешним видом. Увеличение мышечной массы, жировой ткани они воспринимают как лишний вес и начинают изнурять себя диетами, зачастую совсем отказываясь от пищи, вплоть до угрожающих жизни состояний. А пищевые нарушения являются одним из предикторов депрессий [10].

Субъективное сравнение собственной внешности с внешностью других девочек также может вызвать стресс. Ощущение себя менее конкурентной за внимание противоположного пола оказывает разрушительное воздействие на еще неокрепшую подростковую психику. Мальчики не воспринимают изменения и недостатки внешности настолько болезненно. Также девочки более остро реагируют на отношение к ним сверстников, учителей и прочего окружения. При ощущении неприятия, опять же, часто субъективном, они более остро чувствуют свою ущербность, что ведет к заниженной самооценке и, как следствие,

усиливает депрессивные настроения. Та же реакция и на безответную первую любовь. Естественное стремление нравиться и быть принятой группой сверстников может приводить к различным формам аутодеструктивного поведения – это не только уже упомянутые пищевые нарушения (булимия, анорексия), но и различные формы рискованного поведения: селфи с риском для жизни, экстремальные виды спорта, опасные трюки, употребление различных химических веществ, стимуляторов и много другое.

Кроме того, для девочек очень важна эмоциональная близость с родителями, в первую очередь, с мамой. И если таковая отсутствует, если нет достойной поддержки со стороны семьи в и так непростой подростковый период, и уж тем более, если имеет место непринятие, девочка может замкнуться в себе, уйти в свой внутренний мир, что, опять же, является риском развития депрессии. Стремление справиться с эмоциями, не подкрепленное навыками саморегуляции, приводит к таким аутодеструктивным действиям, как жевание волос, обгрызание ногтей, кусание себя, порезы рук и других частей тела, нанесение себе ударов и прочее. По мнению Э. Фурмана, депрессия и самоубийство состоят в прямо пропорциональной зависимости, то есть, чем более выражена депрессия, тем выше вероятность совершения самоубийства [11].

С целью выявления возрастно-половых особенностей предикторов склонности подростков к аутодеструктивному поведению нами был проведен констатирующий эксперимент в одной из кемеровских школ. Для диагностики эмоционального состояния у подростков использовались следующие методики: шкала депрессии В. Зунга, опросник «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана, методика «Оценка нервно-психического напряжения» Т. А. Немчина. Специально для целей исследования Ю. В. Борисенко, К. Н. Белогай и Е. В. Евсеенковой была переведена, модифицирована и адаптирована для подростков методика «The Reasons for Living Inventory» («Причины жить») [2]. В исследовании приняли участие 85 учеников 5-7 классов в возрасте от 11 до 14 лет, из них 39 девочек и 46



мальчиков и 80 учеников 8-10 классов в возрасте от 15 до 17 лет, из них 35 девочек и 45 мальчиков.

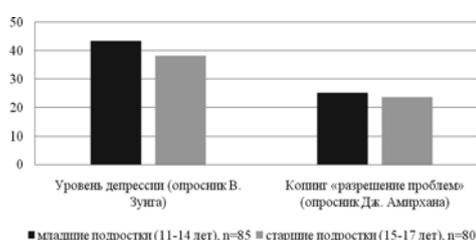


Рис. 1. Значимые различия между младшими и старшими подростками по уровню депрессии ($p \leq 0,01$) и копингу «разрешение проблем» ($p \leq 0,04$)

В результате сравнительного анализа значимые различия в исследуемых группах мальчиков и девочек различных возрастных групп были выявлены в ходе применения шкалы депрессии В. Зунга, методики «Причины жить», методики Т. А. Немчина и опросника Д. Амирхана.

Перейдем к рассмотрению результатов исследования предикторов возникновения и развития склонности к аутодеструктивному поведению на выборках младших и старших подростков (рис. 1).

Данные, представленные на рисунке 1, позволяют утверждать, что уровень депрессии младших подростков значительно отличается от степени выраженности данного состояния у испытуемых старшего подросткового возраста, что свидетельствует о поступательном развитии способности подростков регулировать свое эмоциональное состояние. Следует учесть, что отвечая на вопросы теста, испытуемый может демонстрировать социальные модели поведения и стремление давать более социально желательные ответы, в том числе, видеть себя более сильным и уверенным.

При этом наблюдается тенденция к снижению количества выборов стратегии «разрешения проблем», что может быть проявлением чувства безучастности и зависимости от внешних обстоятельств.

Вызывают интерес позиции участников эксперимента в части их отношения к причинам жить. Данные, представленные на рисун-

ке 2, позволяют утверждать, что с возрастом значительно снижается выраженность веры в возможности решения проблем, что косвенно подтверждается данными, полученными по опроснику Д. Амирхана. Снижается уровень ответственности перед семьей. Старшие подростки проявляют индифферентность к общественному мнению и демонстрируют снижение уровня проявления страха социального неодобрения. Значимо снижается и степень выраженности страха суицида.

Следует отметить, что шкала страха суицида имеет обратную направленность. Высокие показатели говорят о том, что человек думает о суициде. Если у подростка не возникает мыслей о суициде, то и страха он, как правило, не вызывает. Наши результаты указывают, на то, что младшие подростки более склонны к суицидальным мыслям, что согласуется с результатами по уровню депрессии. Одновременно с этим сдерживающие факторы: ответственность перед семьей, страх социального неодобрения, моральные причины и ощущение, что проблемы решаемы, — имеют большую степень выраженности в младшем подростковом возрасте, по сравнению со старшим подростковым возрастом. Возможно, именно поэтому по статистике старшие подростки чаще, чем младшие, совершают суицид.

Выявленная динамика свидетельствует о возрастающей независимости старших подростков от мнения окружающих, в том числе и по отношению к собственной жизни или смерти.

Перейдем к рассмотрению особенностей отношения младших подростков к причинам жить, проявляющихся в значимых различиях между мальчиками и девочками, представленными на рисунке 3.

Сравнение полученных данных показало, что у девочек выше выраженность общей шкалы причин для жизни, веры в возможности решения проблем и ответственности перед семьей. Возможно, эти особенности выступают в качестве предикторов аутодеструктивного поведения, что служит объяснением того факта, что законченных суицидов девочки-подростки совершают в несколько раз меньше, чем мальчики, а демонстративные попытки, которые являются своего рода некон-

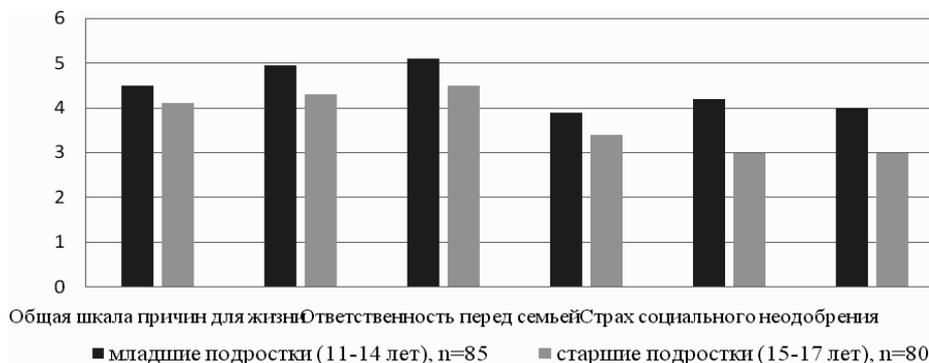


Рис. 2. Значимые различия между младшими и старшими подростками по опроснику «Причины жить» ($p \leq 0,02$)



Рис. 3. Гендерные различия в группе младших подростков по опроснику «Причины жить» ($p \leq 0,04$)

структивным способом решения проблем – диагностируется у девочек чаще, чем у мальчиков. Выявлено также, что девочки более склонны к поиску поддержки, что, в случае обретения такой поддержки в лице близкого друга, родителей, психотерапевта и т.п., может способствовать сбросу нервно-психического напряжения (рисунок 4). Этому же способствует стремление переключиться с решения проблемы на другие виды деятельности, представление себя героем любимой книги и др. при стремлении «избегать проблем».

Перейдем к анализу результатов исследования предикторов склонности к аутодеструктивному поведению у старших подростков.

Рассматривая полученные данные по методике «Причины жить», мы констатируем наличие значимых различий между мальчиками и девочками на данной выборке (рисунок 5).

Сравнение результатов показало, что в старшем подростковом возрасте прослеживаются те же тенденции увеличения степени выраженности причин жить у девочек, по сравнению с мальчиками. У девочек выше страх суицида и страх социального неодобрения. Этим, возможно, и объясняется меньшее число завершенных попыток женских суицидов в подростковой популяции и их более частый расчет на демонстративность.

Результаты исследования по методике В. Зунга наиболее явно показали, что уровень депрессии у девочек-подростков в исследуемой группе достоверно выше (рисунок 6). Испытуемые мужского пола демонстрируют меньшую степень проявления депрессивного состояния. Необходимо отметить факт значимых различий в показателе «поиск социальной поддержки», который имеет большую сте-



Рис. 4. Гендерные различия в копингах младших подростков по опроснику Дж. Амирхана ($p \leq 0,001$)



Рис. 5. Гендерные различия в группе старших подростков по опроснику «Причины жить» ($p \leq 0,04$)

пень выраженности у представительниц женского пола.

В исследовании были выявлены возраст-половые различия в уровне депрессии и в использовании копинга «избегание проблем». На рисунке 7 видно, что и у мальчиков и у девочек-подростков в целом с возрастом снижается уровень депрессии, но происходит это по-разному.

Уровень депрессии у девочек подростков немного снижается от младшего возраста к старшему. Это, может быть связано с тем, что к этому возрасту проходит некоторая угловатость, внешность становится более гармоничной и привычной для девочки, что способствует более высокой самооценке, постепенно развиваются навыки саморегуляции. Однако в сравнении с мальчиками в старшей группе, девочки более склонны к депрессивным состояниям. Они более чувствительны, тревожны, более склонны проявлять слабость,

что является приемлемым женским поведением.

У мальчиков уровень депрессии снижается гораздо более заметно при переходе от младшего подросткового возраста к старшему. Это связано с гендерными стереотипами и их влиянием на поведение мальчиков в данном возрасте. Так, мальчики в младшем подростковом возрасте проявляют слабость, повышенную эмоциональность, а в 15-17 лет мальчики склонны демонстрировать более мужской, маскулинный тип поведения. Причем даже более выраженный, чем в последующие годы во взрослости. Депрессия, проявление слабости выглядят недопустимыми. Если она имеет место быть, то, как правило, не осознается или не признается. Именно поэтому, как описано выше, мальчики реже обращаются за поддержкой в решении проблем. Следование мужскому типу поведения предполагает демонстрацию способности ре-

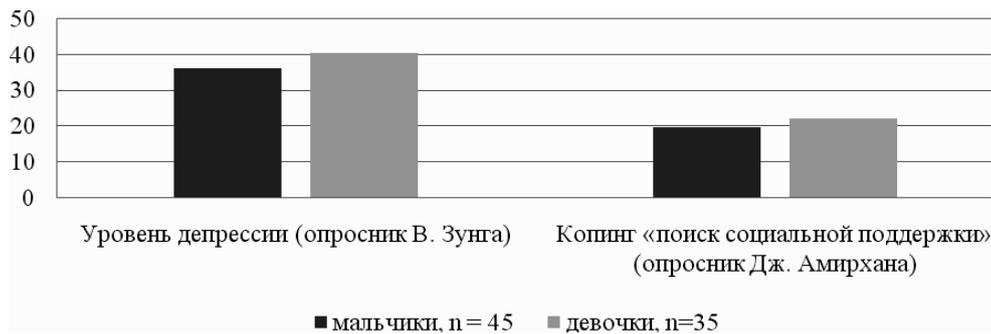


Рис. 6. Гендерные различия у старших подростков по уровню депрессии и копингу «поиск социальной поддержки» ($p \leq 0,03$)

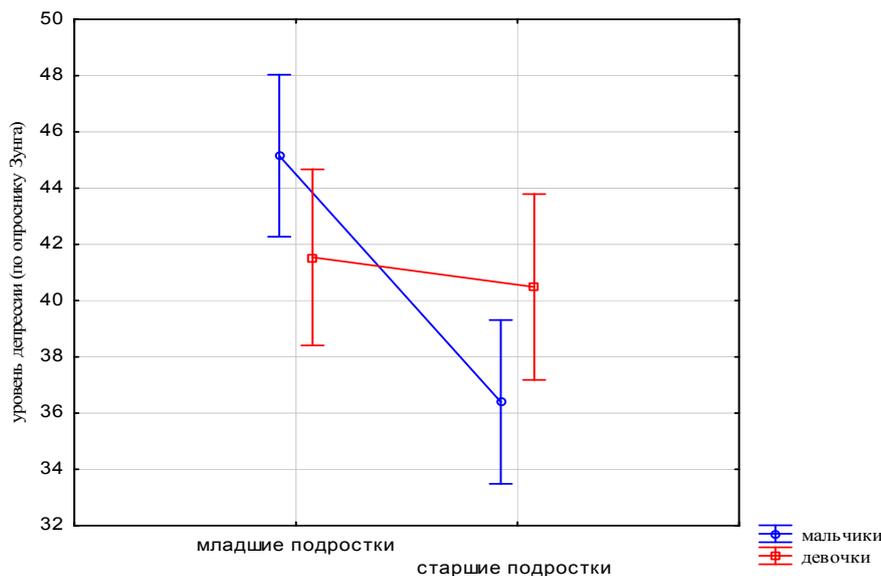


Рис. 7. Возрастно-половые различия в уровне депрессии (опросник Зунга)

шать проблемы самостоятельно. И если мальчики находят выход в суициде – то совершают его более осознанно, чем девочки, и чаще более фатально. Таким образом, к старшему подростковому возрасту мальчики и девочки демонстрируют больше гендерных различий, чем в младшем возрасте.

Рассмотрим выявленные возрастно-половые различия в использовании копинга «избегание проблем» по опроснику Амирхана (рисунки 8).

Девочки в целом чаще используют копинг «избегания проблем». Более высокая эмо-

циональность и эмпатийность требуют переключения внимания с проблемы хотя бы на время, чтобы справиться с ней или изменить к ней отношение. Поэтому девочки мечтают, читают книги, переключаются на другую деятельность, в худшем случае дольше спят, предпочитают стереотипные действия, просмотр телевизора общению с людьми. А из-за сниженной самооценки девочки-младшие подростки редко обращаются за помощью, и мир фантазий им помогает пережить этот период. Однако в старшем возрасте девочки немного более уверены в себе и более склонны ис-

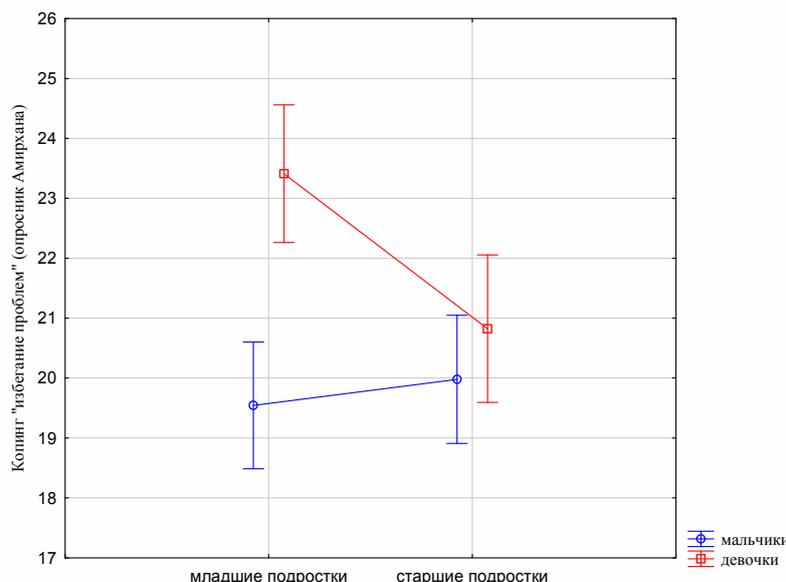


Рис. 8. Возрастно-половые различия по копингу «избегание проблем» (опросник Амирхана)

пользовать другие способы решения проблем – поиск социальной поддержки (рисунок 8).

Мальчики же, напротив, в младшем возрасте предпочитают решать проблемы сразу. В старшем подростковом возрасте мальчики научаются более гибкому поведению и чуть более склонны переключаться с проблем на другие виды деятельности – спорт, увлечения, телевизор, компьютерные игры и др.

Таким образом, результаты нашего исследования подтвердили, что существуют возрастно-половые особенности предикторов склонности подростков к аутодеструктивному поведению. Причем степень выраженности различий более высока в старшем подростковом возрасте.

Хотя уровень депрессии выше и суицидальные мысли бывают чаще именно у младших подростков, количество суицидальных попыток, совершаемых подростками в этом возрасте, гораздо меньше в связи с наличием сдерживающих факторов (семья, моральные причины, мнение общества), которые оказываются более значимы для них.

Аутодеструктивное поведение младших подростков представляет собой попытку справиться с напряжением без мотива лишить се-

бя жизни. При этом девочки более оптимистичны, чаще ориентируются на свою семью и больше склонны обращаться за помощью в решении проблем, чем мальчики этого возраста.

Старшие подростки более уверены в себе, более независимы от мнения окружающих, в том числе и по отношению к собственной жизни или смерти. У девочек 15-18 лет показатели напряжения выше по всем использованным в работе методикам, выше уровень депрессии. Полученные нами данные согласуются с данными зарубежных исследований. При этом риск суицида у пациентов, страдающих депрессивными расстройствами, колеблется от 8 до 30% [1; 4]. Девочки этого возраста чаще, чем мальчики, думают о суициде, и одновременно боятся его последствий, особенно социального неодобрения. Отчасти этим можно объяснить факт большего числа суицидальных попыток среди представительниц женского пола в подростковой популяции.

АННОТАЦИЯ

В статье проанализированы возрастно-половые особенности предикторов возникновения и развития у подростков склонности к



аутодеструктивному поведению. Описаны результаты эмпирического исследования группы подростков, позволившего утверждать наличие значимых различий показателей уровня тревожности, депрессивного состояния, а также отношения подростков к жизни как вероятных предикторов суицида на разных возрастных выборках. Выявлены особенности проявления предикторов склонности к аутодеструктивному поведению у мальчиков и девочек в младшем и старшем подростковом возрасте.

Ключевые слова: подростки, депрессия, предикторы аутодеструктивного поведения, суицидальные риски, возрастно-половые особенности.

SUMMARY

The article deals with the age and gender characteristics of the predictors of the origin and development of adolescents' inclination to autodestructive behavior. The results of an empirical study of a group of adolescents have been described, which made it possible to confirm the presence of significant differences in the level of anxiety, depression, and adolescents' attitude to life as probable predictors of suicide in different age samples. The features of the manifestation of predictors of inclination to autodestructive behavior among boys and girls at the younger and older adolescents are revealed.

Key words: adolescents, depression, predictors of autodestructive behavior, suicidal risks, age and gender characteristics.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bridge J. A. Adolescent suicide and suicidal behavior / J. A. Bridge, T. R. Goldstein, D. A. Brent // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. – 2006. – Vol. 47 (3–4). – P. 372–394.
2. Linehan M. M. Reasons for Staying Alive When You Are Thinking of Killing Yourself: The Reasons for Living Inventory / M. M. Linehan, J. L. Goodstein, S. L. Nielsen, J. A. Chiles // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. – 1983. – Vol. 51. – P. 276–286.
3. Авдученко (Белинская) Е. П. Особенности социализации подростка в условиях быстрых социальных изменений / Е. П. Авдученко (Белинская), С. А. Баклушинский // Цен-

ностно-нормативные ориентации старшеклассника. Труды по социологии образования. – М., 1995. – Т. III. – Вып. IV. – С. 118–132.

4. Белогой К. Н. Опыт использования методики «Детская шкала безнадежности» в процессе апробации скринингового метода исследования риска суицидального поведения подростков / К. Н. Белогой, Ю. В. Борисенко, Е. В. Евсеенкова, Е. С. Каган, И. С. Морозова // *Известия Иркутского государственного университета. Серия «Психология»*. – 2018. – Т. 24. – С. 3–23.

5. Емельянова Е. В. Психологические проблемы современного подростка и их решение в тренинге. – СПб.: Речь, 2008. – 336 с.

6. Иовчук Н. М. Депрессии у детей и подростков / Н. М. Иовчук, А. А. Северный. – М.: Школа – Пресс, 1999. – 80 с.

7. Иовчук Н. М. Детско-подростковые психологические расстройства: научно-популярная литература. – М.: НИЦ ЭНАС, 2002. – 78 с.

8. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.

9. Психопатология детского возраста. Хрестоматия / Под ред. А. Ю. Егорова. – СПб.: Издательство «Дидактика Плюс». – 2002. – 368 с.

10. Сыроквашина К. В. Психологические факторы риска суицидального поведения у подростков / К. В. Сыроквашина, Е. Г. Дозорцева // *Консультативная психология и психотерапия*. – 2016. – Т. 24. – № 3. – С. 8–24

11. Фурман Э. Некоторые трудности диагностики депрессии и суицидальных тенденций у детей [Электронный ресурс] // *Журнал практической психологии и психоанализа*. – 2003. – № 1 – URL: <http://psyjournal.ru/articles/nekotorye-trudnosti-diagnostiki-depressii-i-suicidalnyh-tendenciy-u-detey>.



Е. Ю. Пономарёва



УДК 316.61 : 318.011.32

РОЛЬ ПЕДАГОГА В ЭФФЕКТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

На конкурентоспособность будущего специалиста большое влияние оказывает наличие у него значимых социально-профессиональных качеств, формирование которых осуществляется в результате активного взаимодействия личности с социальным окружением. Особую роль в эффективной образовательной социализации обучающихся играет как социальная образовательная среда, так и целенаправленное психолого-педагогическое влияние педагога высшей школы.

В Кратком психологическом словаре под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского [9] социализация определена как «процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемый в общении и деятельности» [9, с. 214]. Под социализацией традиционно принято понимать как сам процесс, так и результат становления человека как личности путем приобщения его к ценностям, нормам и социальным отношениям, которые являются основой общественной жизни. Различные аспекты социализации человека рассматривали в своих исследованиях философы, психологи, социологи, педагоги – И. С. Кон, А. В. Мудрик, В. М. Мясищев, М. Д. Никандров, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, В. А. Сухомлинский и др.

Теоретический анализ литературных источников по исследуемой проблеме позволил определить образовательную социализацию как процесс психолого-педагогического взаимоотношения обучающихся и педагогов высшей школы, результатом которого является

личностное развитие обучающегося с позиции становления его социальных ролей, социально значимых норм и ценностей. Педагог высшей школы является педагогом, который передает знания, умения и навыки будущей профессии, обучает умению учиться, формирует компетенции, а также является куратором группы, который выполняет роль наставника, воспитателя. Одним из важнейших факторов образовательной социализации обучающихся является академическая группа, через коллективную мысль которой преломляется влияние преподавателя.

Психолого-педагогические подходы к пониманию роли образовательной социализации в становлении будущего специалиста рассматриваются в исследованиях Б. Г. Ананьева, Г. М. Андреева, В. П. Андреевской, М. И. Бобнева, А. А. Бодалева, Л. С. Выготского, Т. В. Жукова, Я. Л. Коломинского, В. А. Левина, З. А. Мальковой, Л. И. Новиковой, А. И. Савенкова, В. Д. Семёнова, Б. Д. Эльконина и др. Ученые определили специфические особенности высшего образовательного учреждения как эффективного института образовательной социализации будущего специалиста. Их внимание акцентировано на механизмах социализации обучающейся молодежи, содержании и формах ее воспитания, динамике качественных изменений поведения и характерологических проявлениях при условии направленной социализации. Особую роль в образовательной социализации обучающихся ученые отводят педагогическому мастерству педагога, который владеет умением анализа мотивации обучающихся, навыком установления эффективных межличностных отношений, а также техникой визуальной психодиагностики и психолого-педагогического влияния.

В процессе образовательной социализации особое место занимают вопросы эффективного взаимодействия педагога и обучающегося. Влияние педагога высшей школы на процесс образовательной социализации обучающихся было рассмотрено в процессе нашего исследования, которое проходило на базе Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный



Психологические качества педагога высшей школы как субъекта образовательной социализации

Функции педагога высшей школы как субъекта образовательной социализации		
Прогностично-аналитическая	Организационно-проективная	Коммуникативно-продуктивная
Психологические качества педагога высшей школы		
Способность к оценке педагогической ситуации; к анализу индивидуальных особенностей обучающихся, показателей социального интеллекта	Умение проектировать продуктивное социальное влияние, использовать дифференцированный подход; способность к стратегическому планированию, к усовершенствованию организаторских способностей; доминирование ориентации на лидерство и творчество	Психолого-педагогический такт; способность быть социально референтным для обучающихся; способность к эмпатии; аттрактивность, невербальная и вербальная компетентность; развитие интраличностного эмоционального интеллекта

университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте. В исследовании приняли участие педагоги (27 человек) и обучающиеся – будущие психологи 3 и 4 курсов (56 человек). Целью исследования было определить и теоретически обосновать влияние личностных качеств педагогов высшей школы на эффективность процесса образовательной социализации обучающихся – будущих психологов. В процессе исследования были рассмотрены психолого-педагогические факторы социализации обучающихся высшей школы, психологические качества педагога высшей школы, которые обеспечивают эффективность образовательной социализации обучающихся – будущих психологов.

Для достижения поставленной цели были выполнены следующие задачи: осуществлен психолого-педагогический анализ по исследуемой проблеме; на основе теоретического анализа разработана концептуальная модель психологических качеств педагогов высшей школы, которые будут способствовать эффективной образовательной социализации обучающихся. В работе использовались как теоретические, так и эмпирические методы: анализ, обобщение, моделирование, анкетирование, методики исследования социального ин-

теллекта Дж. Гилфорда, эмоционального самосознания А. И. Власовой, опросник Р. Кетелла, тест С. Деллингера, метод Дж. Морено, методы диагностики уровня развития социальной активности личности и коллектива А. И. Власовой. Интерпретация полученных данных осуществлялась при помощи факторного и корреляционного анализа.

Образовательная социализация является эффективной, если формирует у обучающегося принятие социальной роли личности, ориентированной на обучение и профессиональную подготовку. Это определение было положено в основу модели образовательной социализации обучающихся – будущих психологов. Руководствуясь целями образовательной социализации, педагог высшей школы реализует возложенную на него функцию социализации обучающихся через актуализацию социальных способностей в педагогической деятельности.

Концептуальная модель психологических качеств педагога высшей школы, влияющих на социализацию обучающихся, представляет собой единство психологических качеств педагога как субъекта образовательной социализации, которые обеспечивают реализацию



цию его основных функций в педагогическом процессе (см. таблицу 1).

Результаты анкетирования, которое проводилось среди обучающихся на предмет роли педагога в образовательной социализации, показали, что основными функциями педагога высшей школы обучающиеся считают контроль обучения и стимулирование их социального развития. Наиболее эффективным способом влияния педагога на обучающихся является диалог, который обеспечивает взаимоотношение между ними. В ходе социализирующего взаимодействия с группой обучающихся педагог реализует стратегические цели, которые четко согласуются с политикой образовательной организации и государства в целом. Существующие содержательные задачи педагога по образовательной социализации обучающихся наиболее продуктивно реализуются на основе фасилитативного подхода. По К. Роджерсу, при использовании данного подхода создаются оптимальные условия для развития всех участников обучения. В соответствии с представлениями обучающихся, эффективно влиять на образовательную социализацию может такой педагог высшей школы, который пользуется авторитетом у студентов, умеет находить к обучающимся индивидуальный подход, адекватный конкретным ситуациям и общим целям учебно-воспитательного процесса. По мнению обучающихся, основная цель деятельности педагога состоит в том, чтобы создать условия для формирования студенческого коллектива, ориентированного на обучение и развитие внутриличностных взаимоотношений.

При помощи процедуры факторного анализа был осуществлен интегрирующий анализ личностных качеств педагога высшей школы как фактора эффективной образовательной социализации обучающихся с позиции критериев: сплоченность студенческой группы и средний балл успеваемости в обучении.

Осуществленный качественный анализ выявленных в результате проведения эмпирического исследования психологических особенностей педагогов высшей школы в соотношении с качественными характери-

ками обследуемых академических групп обучающихся позволяет распределить педагогов на четыре группы:

1. Эффективный педагог по образовательной социализации обучающихся – 50 % обследованных педагогов (высокая сплоченность академической группы и высокий средний балл успеваемости в обучении в группе);

2. Псевдоэффективный педагог по образовательной социализации обучающихся – 30 % (высокая сплоченность академической группы и низкий средний балл успеваемости в обучении в группе);

3. Формально эффективный педагог по образовательной социализации обучающихся – 15 % (низкая сплоченность академической группы и высокий средний балл успеваемости в обучении в группе);

4. Неэффективный педагог по образовательной социализации обучающихся – 5 % (низкая сплоченность академической группы и низкий средний балл успеваемости в обучении в группе).

Процедура факторного анализа результатов эмпирического исследования психологических качеств педагога высшей школы, которые эффективно влияют на социализацию обучающихся, позволила определить основные структурные блоки. Это такие психологические конструкты, как социальный интеллект, склонность к лидерству, которое проявляется в учебно-воспитательном процессе, социально-психологическое влияние, которое реализуется в процессе осуществления педагогом своих обязанностей, эмоциональный интеллект и профессиональная добросовестность.

Фактор социального интеллекта педагога (по результатам исследования наблюдается у 23% педагогов) обеспечивает рациональный анализ социально-психологических проблем, которые возникают в студенческой группе, и помогает поддерживать социальный баланс в группе. Фактор склонности к лидерству (по результату исследования наблюдается у 12,5% педагогов) позволяет характеризовать педагога как наблюдательного, практичного и внимательного к нюансам в различных си-



туациях, чувствительного к вербальной экспрессии окружающих, ориентированного на усвоение нового опыта, стремящегося к доминированию, самостоятельного в делах, склонного к созданию нового в области науки, независимого и инициативного в работе.

Третий фактор – социально-психологическое влияние (по результату исследования наблюдается у 14 % педагогов) – дипломатичность, социальный контроль поведения, активность в социальных контактах, высокий самоконтроль эмоций и поведения, настойчивость, интеллектуальный интерес, склонность к аналитической, теоретической деятельности, самостоятельность, ориентация на собственные решения, способность к управлению эмоциями, что проявляется в сдержанности и рациональности поведения, установка на креативность, на эмоциональную стабильность, реалистичность и принятие к вниманию групповых требований, деловая направленность, умение строить гибкие взаимоотношения с обучающимися.

Четвертый фактор – эмоциональный интеллект (по результату исследования наблюдается у 9,2 % педагогов) – данный фактор включает интегрированный показатель эмоционального интеллекта педагога, а также экспрессивность, динамичность в общении, эмпатию как осознанную способность личности чувствовать эмоциональное состояние другого человека, адекватную самооценку, доброжелательность и активность в социальных контактах, ответственность за собственные переживания, управление эмоциями в соответствии с ситуацией. В ходе исследования также было отмечено, что уровень учебной активности обучающихся во многом зависит от эмоционального интеллекта педагога.

Фактор профессиональной добросовестности (по результату исследования наблюдается у 10,2 % педагогов) предполагает следующие параметры: трудолюбие, старательность, склонность к анализу деталей, сдержанность в выражении эмоций, уверенность в себе, социальная чувствительность, способность к эмпатии, рациональность, баланс подозрительности и доверчивости, индивидуальный

стиль деятельности, эмоциональная стабильность, реалистичность, вербальная чувствительность, самоконтроль поведения и эмоций, настойчивость.

Результаты уровнево-типологического анализа групп обучающихся по критерию показателей их социального развития, коллективного субъекта учебной деятельности и успешности обучения стали основой определения эмпирической типологии эффективных и неэффективных педагогов по вопросу образовательной социализации обучающихся. Факторный анализ позволил выявить значимые противоречия между соответствующими группами педагогов по показателям их важнейших для учебно-воспитательной деятельности качеств (эмпатия, управление эмоциями, социальный и эмоциональный интеллект, способность к предвидению последствий тех или иных социальных действий и др.).

На основе корреляционного анализа качеств исследуемых педагогов, которые относятся к первой группе типологии, создан психологический портрет эффективного педагога в сфере образовательной социализации обучающихся как инструмента профессионально-психологического отбора педагогов высшей школы. Для педагогов других типологических групп нами были разработаны методические рекомендации по оптимизации их деятельности в русле реализации фасилитативного подхода как наиболее перспективного для достижения целей эффективной образовательной социализации в условиях высшего образовательного учреждения.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются особенности образовательной социализации обучающихся высшей школы. Представлены результаты исследования по определению психологических качеств педагога, которые способствуют эффективной образовательной социализации обучающихся высшей школы.

Ключевые слова: социализация, образовательная социализация, социальная роль, педагог высшей школы, образовательная среда высшей школы.

SUMMARY



The article deals with the peculiarities of the educational socialization of high school students. The results of the research on determining the psychological qualities of the teacher are presented, which promote effective educational socialization of the students of higher education.

Key words: socialization, educational socialization, social role, teacher of higher school, educational environment of higher school.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М. Социальная психология. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1988. – 512 с.
2. Андреевкова В. П. Проблемы социализации личности // Социальные исследования. – М.: Наука, 1970. – С. 19–21.
3. Бобнева М. И. Психологические проблемы социального развития личности // Социальная психология личности / под ред. М. И. Бобневой, Е. В. Шороховой. – М.: Наука, 1979. – С. 123–134.
4. Бодалев А. А. Концепция воспитания учащейся молодежи в современном обществе / А. А. Бодалев, З. А. Малькова, Л. И. Новикова. – М., 1991. – 98 с.
5. Выготский Л. С. Избранные произведения / сост. и авт. предисл. А. А. Леонтьев. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 222 с.
6. Жукова Т. В. Педагогическая поддержка как одно из средств успешной социализации личности [Электронный ресурс]. – URL: <http://gcon.stu.ru/pedsovet/programm/ce d1-8-5.htm> (дата обращения 25.08.2108).
7. Кон И. С. Психология ранней юности. – М., 2002. – 486 с.
8. Кон И. С. Социология личности. – М.: Политиздат, 1967. – 384 с.
9. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов н/Д.: Феникс, 1999. – 359 с.
10. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику. – М., 1997. – 180 с.
11. Мудрик А. В. Воспитание в контексте социализации. – М., 2000. – 160 с.
12. Петровский А. В. Проблемы развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 15–30.

13. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 416 с.

14. Савенков А. Образовательная среда // Школьный психолог [Электронный ресурс]. – 2008. – № 19–20. – URL: <http://psy.1september.ru/articles/2008/20/01> (дата обращения 28.08.2018).



**Т. А. Воронова, С. В. Дубровина,
Ю. В. Чепурко**

УДК 159.8

ЛОКУС КОНТРОЛЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТА АГРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ ПРИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

Современная политика государства, связанная с поддержкой одаренных детей и подростков, составляющих резерв интеллектуального потенциала общества, определяет новые актуальности в направлении исследования феномена интеллектуальной одаренности. В связи с этим на передний план исследования выходят психологические детерминанты социально-психологической адаптации одаренной молодежи, так как многочисленные исследования показывают, что именно интеллектуально одаренные дети и подростки испытывают сложности в социальной адаптации и относятся к «группе риска» [1; 2; 3]. В силу личностных особенностей (возбудимость нервной системы, высокая эмоциональная чувствительность, эмоционально-психическое на-



пряжение, впечатлительность; внутренняя противоречивость, конфликтность, низкая стрессоустойчивость) одаренные дети наиболее чувствительны к неадекватным оценкам, несправедливым и негативным воздействиям, что может стать причиной проявления агрессивных реакций, не только направленных вовне, но и ведущих к аутоагрессии [4; 5].

Между тем люди, как известно, заметно различаются тем, кому они склонны приписывать ответственность за собственные действия. Самостоятельность и независимость, активность и ответственность человека в достижении своих целей особенно отчетливо проявляется в склонности приписывать ответственность за результаты своей деятельности внешним обстоятельствам или же, наоборот, собственным усилиям и способностям.

Очевидно, что выявление психологических детерминант проявления агрессивности одаренных подростков, в частности определение меры и характера влияния локуса контроля «Я», открывает перспективы психолого-педагогической поддержки данного контингента учащихся, поскольку уверенность или не уверенность учащихся в своей способности влиять на собственную судьбу может быть дополнительным личностным фактором, влияющим на реализацию интеллектуального потенциала ребенка. Особенную значимость поддержка одаренных школьников приобретает на этапе подросткового возраста, в кризисном периоде развития и адаптации личности.

Цель исследования – изучить локус контроля как детерминанту агрессивности подростков при интеллектуальной одаренности личности.

Мы исходили из предположения, что локус контроля личности может выступать фактором агрессивности подростков при интеллектуальной одаренности личности. В исследовании использовалась комплексная программа идентификации интеллектуально одаренных подростков: использовались различные источники информации об одаренных детях (экспертные оценки учителей и родителей, наблюдение, беседа); применялись валидные

методы психодиагностики. По результатам идентификации были сформированы две группы. Группа интеллектуально одаренных подростков: средний возраст – 15,5 лет; по половому составу – 45 % мальчиков и 55 % девочек; коэффициент интеллекта варьировал в пределах от 120 до 140 IQ; показатели креативности выше средних значений. Группа среднеинтеллектуальных подростков: средний возраст составил 15,5 лет; по половому составу – 50 % мальчиков, 50 % девочек; коэффициент интеллекта варьировал в пределах от 90 до 109 IQ; показатели креативности – от «ниже среднего» до «средний». Далее для выявления локуса контроля личности по параметру экстернальность–интернальность использовалась методика, предложенная Дж. Роттером, в адаптации Е. Ф. Важина, С. А. Голынкиной, А. М. Эткинда. На следующем этапе на основании дифференциации испытуемых по локусу контроля были сформированы четыре группы испытуемых: интеллектуально одаренные экстерналы, интеллектуально одаренные интерналы, среднеинтеллектуальные экстерналы и среднеинтеллектуальные интерналы.

Для диагностики агрессивности мы использовали методику определения личностной агрессивности и конфликтности Е. П. Ильина, П. А. Ковалева. Диагностика агрессивных и враждебных реакций осуществлялась с помощью методики Басса-Дарки.

Анализ результатов показал, что для интеллектуально одаренных подростков преобладает интернальность, которая выявлена у 60 % испытуемых, то есть для большей части таких подростков характерна внутренняя локализация личной ответственности, они видят причины событий собственной жизни как результат собственных действий и решений. Экстерналы составили 40 % от выборки интеллектуально одаренных подростков. В группе среднеинтеллектуальных учащихся преобладают испытуемые с экстернальным локусом контроля (67 %), для них характерна внешняя локализация личной ответственности, они склонны видеть причины жизненных событий, достижений или неудач во внешних обстоятельствах, действиях других людей, а ин-



троверты составили 33 %. Преобладание экстернального локуса контроля у одаренных подростков может быть связано с интеллектуальной одаренностью личности, так как именно интеллектуальная одаренность обеспечивает объективацию познавательной позиции [4].

На рисунке 1 представлен сравнительный анализ средневыворочных значений показателей агрессивности у интеллектуально одаренных старшекласников и среднеинтеллектуальных старшекласников с экстернальным и интернальным локусом контроля.

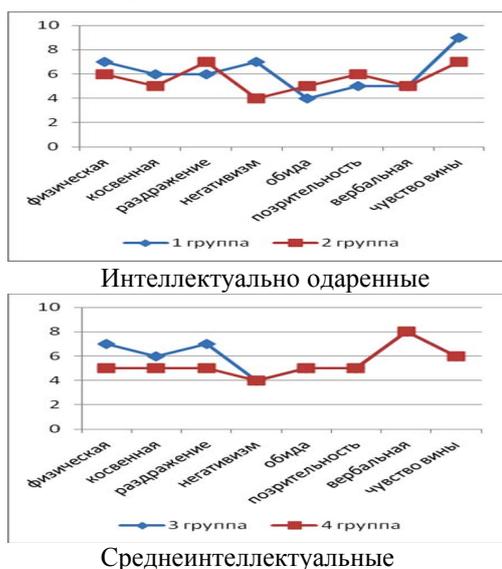


Рис. 1. Средневыворочные значения показателей агрессивности с учетом локуса контроля в группе интеллектуально одаренных и среднеинтеллектуальных подростков.

Примечание: группа 1 – группа интеллектуально одаренных старшекласников с интернальным локусом контроля; 2 – группа интеллектуально одаренных старшекласников с экстернальным локусом контроля; 3 – группа среднеинтеллектуальных старшекласников с интернальным локусом контроля; 4 – группа среднеинтеллектуальных старшекласников с экстернальным локусом контроля.

На основе сравнительного анализа выраженности агрессивных тенденций в выделенных нами группах можно сделать вывод о преобладании физической и косвенной агрессии у интеллектуально одаренных старшекласников с экстернальным локусом кон-

троля и у подростков со средними показателями интеллектуального развития с экстернальным локусом контроля. Следовательно, можно говорить о том, что вне зависимости от интеллектуального статуса экстерналы в большей степени склонны проявлять физическую и косвенную агрессию, в отличие от интерналов.

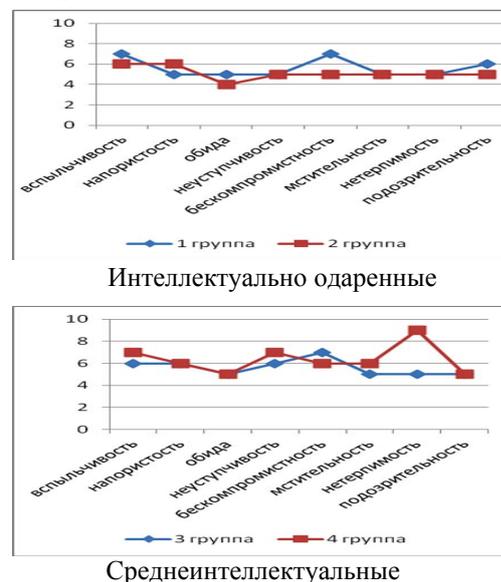


Рис. 2. Средневыворочные значения показателей агрессивности у интеллектуально одаренных старшекласников и среднеинтеллектуальных старшекласников с экстернальным и интернальным локусом контроля.

Примечание: группа 1 – группа интеллектуально одаренных старшекласников с интернальным локусом контроля; 2 – группа интеллектуально одаренных старшекласников с экстернальным локусом контроля; 3 – группа среднеинтеллектуальных старшекласников с интернальным локусом контроля; 4 – группа среднеинтеллектуальных старшекласников с экстернальным локусом контроля.

Негативизм, обида, чувство вины выражены в одинаковой степени у всех четырех групп. Подозрительность больше присутствует у среднеинтеллектуальных учащихся с интернальным локусом контроля. Чувство вины в большей степени свойственно одаренным интерналам, в отличие от сверстников с таким же локусом контроля, что свидетельствует о том, что для них свойственно не про-



Таблица 1.

**Влияние локуса контроля на агрессивные тенденции
у интеллектуально одаренных и среднеинтеллектуальных подростков**

№	Шкала	Средние значения				N	P
		1 группа	2 группа	3 группа	4 группа		
1	Физическая агрессия	5.3	7.25	6	7.2	10,042	0,023
2	Косвенная агрессия	5.4	5.6	4.9	6.55	4,819	н.д.
3	Раздражение	5.2	7.2	7.2	6.25	12,697	0,007
4	Негативизм	3.6	4.3	3.9	3.9	5,462	н.д.
5	Обида	4.6	4.6	4.8	4.8	0,780	н.д.
6	Подозрительность	5.2	5.4	6	4.9	6,773	н.д.
7	Вербальная агрессия	7.8	7.75	7.1	8.7	1,811	н.д.
8	Чувство вины	5.8	6.2	5.8	6.2	0,109	н.д.

Примечание: группа 1 группа – интеллектуально одаренные старшеклассники с интернальным локусом контроля; 2 группа – интеллектуально одаренные старшеклассники с экстернальным локусом контроля; 3 группа – среднеинтеллектуальные старшеклассники с интернальным локусом контроля; 4 группа – среднеинтеллектуальные старшеклассники с экстернальным локусом контроля.

сто принимать ответственность на себя за происходящие события, но и ставить себе в вину свои промахи и недостатки. Для среднеинтеллектуальных экстерналов более свойственна вербальная агрессия, а для одаренных экстерналов – раздражение.

Рассмотрим на рисунке 2 средневыворочные значения показателей агрессивных тенденций у интеллектуально одаренных старшеклассников и среднеинтеллектуальных старшеклассников с экстернальным и интернальным локусом контроля.

На основе сравнительного анализа выраженности агрессивных тенденций выявлено, что напористость более выражена у интеллектуально одаренных подростков и среднеинтеллектуальных экстерналов, а для среднеинтеллектуальных интерналов напористость менее свойственна. Обида и бескомпромиссность в большей степени выражены при интернальном локусе контроля, вне зависимости от интеллектуального статуса. Неуступчивость в большей степени выражена у среднеинтеллектуальных старшеклассников с интернальным локусом контроля. Мстительность и нетерпимость в большей степени выражены

у одаренных экстерналов. А подозрительность выявлена у среднеинтеллектуальных старшеклассников с интернальным локусом контроля. При этом среднеинтеллектуальные подростки с экстернальным локусом контроля более нетерпимы и неуступчивы по сравнению с одаренными сверстниками с таким же локусом контроля. Одаренные интернально ориентированные подростки более вспыльчивы и подозрительны в отличие от интерналов со средними показателями интеллектуального развития.

Для детерминации агрессивных и враждебных реакций у испытуемых выделенных групп был проведен статистический анализ результатов с применением однофакторного дисперсионного анализа.

Статистический анализ результатов с целью определения достоверности различий в показателях агрессивных тенденций (табл. 1) показал наличие статистически значимых различий в показателях физической агрессии и раздражения. Так, у интеллектуально одаренных старшеклассников и среднеинтеллектуальных с экстернальным локусом контроля более представлена физическая агрессия (N=10,



Таблица 2.

Влияние локуса контроля на агрессивность и конфликтность у интеллектуально одаренных и среднеинтеллектуальных подростков

№	Шкала	Средние значения				N	P
		1 группа	2 группа	3 группа	4 группа		
1	Вспыльчивость	5.9	7.25	7.4	5.65	12.881	0.005
2	Напористость	5.8	6.7	5	6	4.581	н.д.
3	Обида	4.8	4.9	5.4	4.4	1.962	н.д.
4	Неустойчивость	6.3	7	5	5.75	14.254	0.003
5	Бескомпромиссность	6.5	6.2	7.2	4.8	6.172	н.д.
6	Мстительность	5.4	5.7	5.2	5.15	1.112	н.д.
7	Нетерпимость	5.2	8.5	5.4	4.85	24.253	0.000
8	Подозрительность	5.2	5.42	6.4	4.9	5.317	н.д.

Примечание: группа 1 группа – интеллектуально одаренные старшекласники с интернальным локусом контроля; 2 группа – интеллектуально одаренные старшекласники с экстернальным локусом контроля; 3 группа – среднеинтеллектуальные старшекласники с интернальным локусом контроля; 4 группа – среднеинтеллектуальные старшекласники с экстернальным локусом контроля.

042, $p=0,023$). Это говорит о том, что в конфликтной ситуации они могут применить физическую силу против другого. Также выявлены достоверные различия по показателю «раздражение» ($N=12,697$, $p=0,007$) у второй и третьей групп, что говорит о том, что такие дети могут на грубить по малейшему поводу, становятся резкими и вспыльчивыми.

По косвенной агрессии, негативизму, обидам, подозрительности, вербальной агрессии и чувству вины достоверных различий между испытуемыми выделенных групп не наблюдается.

Перейдем к статистическому анализу результатов конфликтности и агрессивности. Полученные статистические данные представлены в таблице 2.

Как видно из таблицы 2, статистический анализ результатов с применением критерия Н. Крускала-Уоллиса показал достоверные различия. Старшекласники выделенных групп статистически достоверно различаются по вспыльчивости ($N=12.881$, $p=0,005$), неустойчивости ($N=14.254$, $p=0,004$) и нетерпимости ($N=24.253$, $p=0,000$). Таким образом, можно сделать вывод, что такие дети способны легко проявлять раздражение, гнев даже озлобление, нежелание терпеть, признавать что-либо или мириться с чем-либо. По шкалам «напо-

ристость», «бескомпромиссность», «обида», «подозрительность», «мстительность» достоверных различий между испытуемыми выделенных групп не наблюдается.

В целом результаты эмпирического исследования позволяют говорить о том, что физическая и косвенная агрессии, вспыльчивость, напористость, раздражение, негативизм преобладают в большей степени у экстерналов, чем у интерналов независимо от интеллектуального статуса.

Вербальная агрессия, обида, подозрительность, бескомпромиссность преобладает у детей с интернальным локусом. Это говорит о том, что интерналы в группе интеллектуально одаренных старшекласников склонны выражать негативные чувства как через крик, визг, так и через содержание словесных ответов, проявляют недоверие и осторожность по отношению к другим людям, в большей степени имеют склонность к проявлению зависти и ненависти к окружающим за действительные и вымышленные действия. Чувство вины преобладает в одинаковой степени как у интерналов, так и у экстерналов, они глубоко переживают свои поступки, а также остро ощущают угрызания совести. Это говорит о том, что одаренные дети с экстернальным локусом контроля в большей степени имеют



тенденцию использовать физическую силу против другого лица, а также имеют склонность выражать агрессию, направляемую окольным путем, мстительны и нетерпимы.

Анализ результатов диагностики агрессивности личности среднеинтеллектуальных старшеклассников показал, что физическая и вербальная агрессии, напористость, неуступчивость, а также чувство вины преобладают в большей степени у детей с экстервальным локусом контроля, что говорит о том, что дети склонны выражать свои негативные чувства, непримиримы и неуступчивы, имеют тенденцию использовать физическую силу против сверстников, но при этом они глубоко переживают свои неудачи, ссоры с кем-либо, свои поступки, а также остро ощущают угрызения совести.

У детей с интервальным локусом контроля в большей степени проявляются вспыльчивость, раздражение, бескомпромиссность, мстительность, обида, подозрительность и нетерпимость – это говорит о том, что интервалы проявляют недоверие и осторожность в общении, обидчивы, считают, что другие люди приносят только вред, могут проявлять такие качества, как стойкость, непокладистость, негибкость, неуступчивость, непримиримость; в большей степени имеют склонность к проявлению зависти и ненависти к окружающим за действительные и вымышленные действия.

Сравнительный анализ позволил выявить статистически значимые различия в показателях агрессивных и враждебных реакций, физической агрессии и раздражения. Так, у интеллектуально одаренных старшеклассников и среднеинтеллектуальных с экстервальным локусом контроля более представлена физическая агрессия. Это значит, что в конфликтной ситуации они могут применить физическую силу против другого.

Также выявлены достоверные различия по показателю «раздражение» у второй и третьей могут нагрудить по малейшему поводу, становятся резкими и вспыльчивыми. Старшеклассники различаются по содержанию вспыльчивости, неустойчивости и нетерпимости.

Таким образом, можно сказать, что такие дети способны легко проявлять раздражение, гнев, даже озлобление, нежелание терпеть, признавать что-либо или мириться с чем-либо. Напористость, бескомпромиссность, обида, подозрительность, мстительность, косвенная и вербальная агрессия, чувство вины у старшеклассников выделенных групп проявляется одинаково, следовательно, достоверных различий не выявлено.

При изучении агрессивности личности интеллектуально одаренных старшеклассников с различным локусом контроля выявлено, что одаренные старшеклассники с интервальным локусом контроля проявляют вербальную агрессию, обиду, подозрительность, бескомпромиссность, в большей степени имеют склонность к проявлению зависти и ненависти к окружающим.

Для интеллектуально одаренных детей с экстервальным локусом контроля характерна тенденция к физической агрессии, к редкому контролю собственных чувств, присутствует готовность к проявлению негативных чувств, проявляется оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов.

При сравнительном исследовании особенностей агрессивности у учащихся выделенных групп были выявлены статистически значимые различия в показателях физической агрессии, вспыльчивости, неустойчивости и раздражения.

Таким образом, установлено, что у интеллектуально одаренных интервалов ниже физическая агрессия и раздражение, а у одаренных экстервалов выше вспыльчивость, неустойчивость и нетерпимость. Следовательно, экстервальный локус контроля при интеллектуальной одаренности личности определяет проявления агрессивности у подростков в форме протестных реакций. В данном контексте очевидно, что группа интеллектуально одаренных подростков с экстервальным локусом контроля в плане проявления агрессивности представляет собой группу риска для социально-психологической адаптации и



нуждается в психолого-педагогической поддержке в условиях образовательного учреждения для минимизации конфликтных ситуаций со сверстниками и учителями.

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты исследования детерминации агрессивности локализацией личной ответственности при интеллектуальной одаренности. Интернальный локус контроля при одаренности личности снижает физическую агрессию и реакции раздражения. Экстернальный локус контроля определяет проявление агрессивности у одаренных подростков в форме протестных реакций. Интеллектуально одаренные подростки с экстернальным локусом контроля при проявлении агрессивности – это группа риска для социально-психологической адаптации, нуждающаяся в психологической помощи.

Ключевые слова: локус контроля, подростки, одаренность, интеллект, личность, агрессивность.

SUMMARY

The article presents results of the research of the determination of aggressiveness by the localization of personal responsibility with intellectual genius. The internal locus of control among genius personality reduces physical aggression and irritation reactions. The external locus of control determines the manifestations of aggression among gifted adolescents in the form of protest reactions. A risk group for socio-psychological adaptation is intellectually gifted adolescents with an external locus of control when they show the manifestation of aggression. The group needs in psychological help.

Key words: locus of control, adolescents, genius, intellect, personality, aggressiveness.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дубровина С. В. Психические состояния старшеклассников с различными формами интеллектуальной одаренности: дисс. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2012. – 150 с.
2. Климонтова Т. А. Психологические механизмы самоорганизации внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2011. – № 3. – С. 32–41.

3. Климонтова Т. А. Самоотношение и его влияние на положение в учебной группе интеллектуально одаренных подростков: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Иркутск, 2003. – 18 с.

4. Климонтова Т. А. Особенности внутреннего мира интеллектуально одаренных подростков // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011. – № 3. – С. 66–69.

5. Чепурко Ю. В. Рельеф психических состояний интеллектуально одаренных учащихся, занимающихся спортом: материалы II Международной научно-практической конференции Личность, интеллект, метакогниция: исследовательские подходы и образовательные практики // Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского. – 2017. – С. 570–575.



**Ю. В. Ерещенко, А. А. Зюзя,
И. А. Мезенцева**

УДК 740

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ВО ВЗАИМОСВЯЗИ С КРЕАТИВНОСТЬЮ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

В современном мире творчество, индивидуально отраженное в понятии креативности личности, является необходимым условием развития общества. Разнообразие жизненных ситуаций, многочисленные проблемы, возникающие в информационном пространстве, задают креативные требования. Современная



психология акцентирует внимание на проявлениях креативности в повседневной жизни, рассматривая творчество в качестве способа самоактуализации.

Психология, нацеленная на соответствие требованиям современного общественного развития, социальную значимость образования, опирается на классические работы. Но, следуя требованиям современности и опережая их, психологическая наука должна исследовать разнообразие проявлений самоактуализации личности. На наш взгляд, перспективными являются исследования, нацеленные на выделение типологических возрастных проявлений самоактуализации во взаимосвязи с креативностью, а также исследования, которые создают информационное пространство и таким образом способствуют повышению качества сопровождения учебно-воспитательного процесса.

Самоактуализация определяется как базовая потребность личности, изменение которой связано с продвижением «вверх или вниз по иерархии потребностей» [4, с. 229]. Идея изначального стремления человека к воплощению собственных возможностей и способностей явилась новаторской в методологическом поле психологии, сводящей живую человеческую активность к наследственным либо средовым факторам [8, с. 479]. Так, психоанализ как теория личности и метод исследования, широко распространивший свои идеи, внедрившись в культуру западного мира, в литературу, философию, покорила кинематограф и через него – массовое сознание, акцентирует внимание на инфантилизме социально незрелого индивида. Ведущее направление западной психологии отказывает личности в возможностях саморазвития вне собственных психотерапевтических рамок либо случайных обстоятельств личной жизненной истории.

Саморазвитие как таковое вне давления сексуального влечения ограничено зрелым возрастом, когда самые значительные силы либидо ослабевают. По мнению К. Г. Юнга [8], только по достижению личностью зрелого возраста ее ориентация на любовь и профессиональное самоопределение радикально

меняет свое содержание в направлении доминирования потребности в осмыслении. Только теперь поиск смысла индивидуумом, по мнению основоположника аналитической психологии, обращается к самому себе, к собственной сущности, следовательно, к изначальной постулируемой психоанализом ведущей жизненной силе – собственному бессознательному.

Творчество, субъективированное в креативности личности, приобретает смысл рока, судьбы, слепой фортуны, навязывающей выбор, отказывающей в понимании смысла совершаемых деяний. Творчество выступает в качестве некоего центра притяжения, концентрации сил бессознательного в направлении неведомой человеку цели. В дальнейшем психоанализ претерпел некоторые изменения, вызванные внедрением новых идей в устоявшееся методологическое поле. Креативные качества (креативность – термин, возникший в 1922 году в работах Д. Симпсона) как способность использовать не шаблонные способы мышления в соответствии с общей концепцией психоанализа относились к процессам взаимодействия бессознательного содержания и Эго, в процессе которого формируются механизмы психологической защиты. Однако в дальнейшем креативность личности все больше начала связываться с процессами мышления, с общими способностями мыслить нестандартно, по-новому интерпретируя и исследуя разнообразные жизненные процессы, в том числе и собственного бытия. В своих поздних работах А. Адлер делает акцент на осознанном стремлении, творчестве как способности к управлению жизнью и формированию уникального жизненного стиля [9].

Представление о стремлении человека понять, развить и реализовать собственные способности, присущие его бытию, выступило в качестве ведущей идеи психологии, обращенной к человеку и реализованной в теориях гуманистического направления. Основные постулаты новых идей зарождались в рамках предыдущих. В дальнейшем переработанные и дополненные они стали основой интеллектуальной традиции. Взгляд на человека, имею-



шего большой гуманистический и творческий потенциал, наметил пути теоретического и эмпирического исследования личности и оказал заметное воздействие на психологию, уже приобретшую статус и влияние на исследователей.

Активность, выраженная в понятии «самоактуализация», позволяет рассматривать человека как способного к выбору и пониманию, осознанию и адекватности. Психология гуманистического направления акцентирует внимание на субъекте, деятеле, определяющая роль которого состоит в его активности познавать и интерпретировать воспринимаемый внешний и внутренний мир. Творчество как непрерывный процесс поиска нового позволяет постоянно расширять возможности интерпретаций, и в конечном итоге понимать, осознавать, приобретать навыки взаимодействия, отвечая на вызовы современного информационного пространства. По мнению основателя гуманистической психологии – К. Роджерса, творчество является процессом наполнения новым содержанием решения задач собственной жизни [10].

Себялюбие и эгоизм не относятся к основным чувствованиям современного самоактуализирующегося индивида, социальное и личное в нем неразрывно и взаимодополняюще. По мнению К. Роджерса, креативные люди нужны обществу с развитой культурой, наукой и техникой. Так же и логотерапия, выдвинувшая в качестве центральной идею смыслообразования, относит творчество к одному из важнейших смыслов бытия наряду с деянием и прочувствованием произведений искусства, природы, культуры [4; 10].

В рамках американской психологии в исследовании проблемы личности и ее креативности проводятся широкие эмпирические исследования. Статистические методы применяются в качестве инструмента анализа познавательных способностей личности, а именно интеллектуальных способностей и взаимосвязанного с ними творческого потенциала. Такая особенность интеллекта, как дивергентное мышление, постулировалась в качестве основной способности мыслить творчес-

ки. Однако исследования не показали столь ярко выраженной его роли в высоких достижениях, как предполагали исследователи. Как дивергентное мышление, так и высокий коэффициент интеллекта не имеют прямого отношения к высоким достижениям человека в создании им нового продукта [1; 2; 7].

Статистические исследования собирают богатый эмпирический материал, который требует дальнейшего аналитического осмысления в целях систематизации многообразия особенностей людей, успехи которых на полях науки, искусства или политики заслужили широкое общественное признание.

Отечественный подход к личности, стремящейся к реализации своих способностей, обращает внимание на процессуальные характеристики творчества. В субъектном подходе, разрабатываемом учеными отечественной школы, личность предстает в качестве целостного, выбирающего и отвечающего за свой выбор человека. В работах С. Л. Рубинштейна, посвященных творчеству, утверждается идея спонтанности, отрицается исключительно создание определенного продукта в рамках заданной задачи. Творчество есть процесс не приспособительный к конкретным условиям. В понятиях «неадаптивность», «неадаптивная активность» личности (А. Г. Асмолов, В. А. Петровский) отражена одна из сторон процесса реализации творческих способностей. Креативность как качество субъекта, отвечающее возможностям его творческого потенциала (Т. А. Барышева, Ю. А. Жиганова), позволяет ему реализовать себя в разнообразных сферах. В юношеском возрасте на первый план выходит общение, во многом определяющее выбор жизненного пути и стремление освоить профессиональную деятельность. Е. Ю. Сидоркина акцентирует внимание на взаимодействии как процессе формирования и проявления творческих способностей субъекта, оптимизирующих данный процесс, таких как рефлексия, спонтанные действия, вызывающие встречную реакцию, гибкость и адекватность [1; 2].

В представленном исследовании была поставлена цель – выявить психологические осо-



Таблица № 1.

Параметры/обозначение факторов	Название типов личности с высокими факторными нагрузками			
	1	2	3	4
1. Самодистанцирование	609	245	053	007
2. Самотрансценденция	589	713	254	-045
3. Свобода	599	006	165	-002
4. Ответственность	112	894	-056	134
5. Отношение времени	008	002	713	003
6. Внутренняя опора	045	679	276	004
7. Ценность самоактуализации	367	356	007	712
8. Гибкость поведения	658	154	032	001
9. Реактивная чувствительность	156	004	634	165
10. Спонтанность	452	176	712	265
11. Самоуважение	589	006	265	-008
12. Принятие себя	365	134	176	591
13. Природа человека	387	003	005	637
14. Целостность	241	696	007	265
15. Принятие агрессии	089	-067	034	734
16. Способность к близким контактам	437	-045	783	341

Примечание: высокие факторные нагрузки обозначены жирным шрифтом

бенности самоактуализации личности во взаимосвязи с креативностью. Задачи исследования состояли в изучении психологических типов самоактуализирующейся личности и определении их особенностей в соответствии с индивидуальной креативностью каждого типа личности.

В исследовании применялись следующие методики: «Опросник личностной ориентации» (ЛИО) [5], «Шкала экзистенции» (тест ШЭ) А. Ланге и Е. Орглер [3], «Диагностика личностной креативности» [6], «Диагностика «эмоционального интеллекта» (Н. Холл) [6]. Статистическая обработка полученных в исследовании данных основывалась на пакете SPSS. Выборка исследования составила 182 юноши и девушек – студентов, обучающихся в вузе.

В результате факторного анализа материалов исследования по методикам «Опросник личностной ориентации» (ЛИО) [3], «Шкала экзистенции» (тест ШЭ) А. Ланге и Е. Орглер [4], «Диагностика личностной креатив-

ности» [5] были получены результаты, отраженные в таблице № 1.

Дадим описание выделенным в исследовании факторам.

Первый фактор и соответствующий ему тип личности мы назвали «думающе-действующим». В фактор вошли следующие параметры: «самодистанцирование», «свобода», «гибкость поведения», «самоуважение». Разумное поведение, стремление разобраться в ситуации, анализ прошлого опыта характеризуют «думающее-действующую» личность. Контекстное мышление позволяет реалистически отнестись к возникающим актуальным потребностям, оценить требования ситуации в соответствие с возможностями их удовлетворения. Взгляд на себя со стороны задает потенциальную возможность свободы от пологого поведения. Смелая, но не безрассудная поведенческая тактика способствует выбору, который учитывает динамику изменения ситуации и потребностей. Можно предположить, что представители данного типа



личности проявят большую устойчивость в ситуациях депривации. Основанием выступает осознание личностных ресурсов, проверенных опытом и осознанных.

Второй выделенный фактор мы назвали «ответственный исполнитель». В фактор вошли следующие параметры: «самотрансценденция», «ответственность», «внутренняя опора», «целостность». Их совокупность представляет нам портрет личности с интериоризованными моральными принципами, системой устоявшихся норм поведения. Ситуации, требующие ответственность и выполнение обязательств, воспринимаются как личностно значимые. Их разрешение зависит от собственных усилий. «Ответственный исполнитель» с удовольствием выполняет административные обязанности. Дела и заботам присуща собственная внутренняя мотивация, не обусловленная сиюминутными внешними влияниями и императивами. Контактность основана на понимании настроений окружающих людей. Сложность поведения, возможные несоответствия поступков, обусловленных как стечением обстоятельств, так и внутренними характеристиками, воспринимаются как проявление динамики настроения и ситуации. Выбор между добродушием и эгоизмом зависит от требований решаемой задачи. Допустимость изменений в будущем приводит к хорошей адаптации в изменяющихся условиях жизни.

Третий выделенный фактор мы назвали «интуитивным» типом личности. В фактор вошли следующие параметры: «отношение времени», «реактивная чувствительность», «спонтанность», «способность к близким контактам». Понимание своих актуальных потребностей и желаний приводит к отклику как на собственные чувствования момента, так и на настроения окружающих. Такая рефлексивность, особая, произвольная, неосознанная чувствительность к другому эмоциональному настрою может приводить к заимствованию оттенков чужого настроения. Настоящее переживается без воспоминаний о прошлом и предвкушений будущего. Безусловное погружение в действительность с осознанием ее смы-

сла позволяет выбрать не предусмотренные заранее способ и манеру поведения. Открытость в выражении собственного внутреннего мира, отсутствие стеснительности и манерности составляют основу креативности в противовес заранее обдуманной смекалке. «Интуитивной» личности присуща задушевность, способность к сокровенной беседе. Внутреннее вчувствование открывает содержание, теряющееся, если оно выражено в словах.

Четвертый выделенный в исследовании фактор мы назвали «обновляющейся» личностью. В фактор вошли следующие параметры: «ценность самоактуализации», «принятие себя», «природа человека», «принятие агрессии». Потребности и интересы направлены на совершенствование себя. Несмотря на возможные личные потери – как материальные, так и духовные вложения – «обновляющаяся» личность наполняет жизнь смыслом самосовершенствования. Осознание своих сильных сторон и переосмысление слабых способствуют адаптации способностей к изменяющемуся потоку жизненных ситуаций.

В целях выявления взаимосвязей между личностными типами и креативностью была проведена корреляционная обработка данных методом линейной корреляции Пирсона. Получены корреляции со следующими параметрами методик «Диагностика личностной креативности» [4] и «Диагностика «эмоционального интеллекта» (Н. Холл) [4]: «эмоциональная осведомленность», «управление эмоциями», «самотивация», «эмпатия», «управление эмоциями других людей», «склонность к риску», «любопытность», «сложность», «воображение». Ниже приведены результаты анализа корреляционной матрицы на уровне не ниже 0,05.

«Думающее-действующий» тип личности имеет корреляции со следующими параметрами: «эмоциональной осведомленностью», «любопытностью», «сложностью». Креативные проявления студентов находят свое место в осмыслении сферы переживания и самоощущения, мира эмоций. Открытия в обыденных ситуациях бытия обладают лич-



ностным смыслом. В них черпается и пополняется эмоциональный словарь. Не имея склонности к экстремальному экспериментированию, «думающее-действующая» личность повседневные явления наделяет значением, что делает их достойными внимания и интереса. Ситуации совместной деятельности представляются любопытными для применения идей и воплощения замыслов. «Думающее-действующие» студенты усложняют простые явления. Однако стремление познать новое в кажущейся простоте, наблюдательность и любопытство к граням обыденного, ценность эмоций раскрывает креативность личности.

«Ответственный исполнитель» имеет корреляции со следующими параметрами: «управление эмоциями», «управление эмоциями других людей», «воображение». Личность обладает богатым воображением; представляет будущие действия и их результаты, вероятностное развитие событий – как собственных, так и окружающих. «Ответственный исполнитель» гибок и адекватен в стрессовых ситуациях; понимает и принимает сильные эмоциональные переживания человека; проявляет такт в отношениях, не навязывает собственные чувства, настаивая на немедленном исполнении желаний; решает задачи организации, упорядочивания переживаний; представляет и осмысливает эмоции – как приносящие в жизнь яркие краски, так и мешающие, создающие хаос и беспорядок. Креативность проявляется в предугадывании и гибком реагировании, в упорядочивании взаимоотношений с социальным миром.

Личность, относящаяся к «интуитивному» типу, имеет корреляции с параметрами: «эмоциональная осведомленность», «управление эмоциями», «склонность к риску»; хорошо ориентируется в мире собственных чувств и мыслей; усматривает реальность в поведении и действиях людей; не боится новизны, напротив, имеет тенденцию искать новые впечатления, испытывать в них способность правильно «угадать» и «усмотреть». Обратной стороной склонности к рискованному поведению выступает переоценка собственных возможностей, поиск «случая», непродуман-

ность решений. Креативность «интуитивной» личности может пережестывать через край собственных актуальных возможностей. Требуется сопровождения и индивидуального подхода лиц, осуществляющих обучение.

«Обновляющаяся» личность имеет положительную корреляцию с показателями «эмпатия» и «самотивация» и обратную с параметром «сложность» – это личность целеустремленная, направленная на реализацию внутренней «необходимости». Формирование и удовлетворение самоактуализационных потребностей обогащается взаимодействием. Доставляет удовольствие и служит дополнительным источником мотивации общению с окружающими людьми. Отвечает и сопереживает эмоциям и чувствам других. Сопереживание не усложняется воображаемыми образами или интеллектуальными размышлениями. Креативность «обновляющейся» личности проявляется в возможности разрешения конфликтных ситуаций в значимых группах.

В исследовании были решены поставленные задачи. Дана характеристика психологических типов самоактуализирующейся личности. По результатам корреляционного анализа вычленены взаимосвязи между типами самоактуализации и особенностями креативности. По результатам проведенного эмпирического исследования можно сделать следующие выводы.

Тип личности «думающее-действующий» включает в себя следующие параметры самоактуализации: «самодистанцирование», «свобода», «гибкость поведения», «самоуважение». Креативность личности нашла свое выражение в особенностях «эмоциональной осведомленности», «любопытности» и «сложности». Понимание эмоций, осмысление обыденных ситуаций, надделение их смыслом и значением является креативными особенностями личности.

Тип личности «ответственный исполнитель» включает в себя следующие параметры самоактуализации: «ответственность», «внутренняя опора», «целостность». Креативность личности проявилась в особенностях: «упра-



вление эмоциями», «управление эмоциями других людей», «воображение». Возможность целеобразования и предвосхищения, гибкость и упорядочивание сферы отношений свойственны личности «ответственного исполнителя».

«Интуитивный» тип личности включает в себя следующие параметры самоактуализации: «отношение времени», «реактивная чувствительность», «спонтанность», «способность к близким контактам». Креативность личности проявилась в особенностях – «эмоциональной осведомленности», «управлении эмоциями», «склонности к риску». Личность стремится в риск ради испытания собственной способности «угадать» и «усмотреть», что требует особого подхода в процессе сопровождения учебного процесса.

«Обновляющаяся» личность» включает в себя следующие параметры самоактуализации: «ценность самоактуализации», «принятие себя», «природа человека», «принятие агрессии». Креативность личности проявилась в особенностях: «эмпатия» и «самотивация» и параметре «сложность», с которым имеет обратную взаимосвязь. Личность не имеет склонности к размышлениям, наслаждается эмоциями и общением.

Каждый тип самоактуализирующейся личности различно реализует креативность. Выделенные характеристики очерчивают индивидуальные значимые креативные особенности самоактуализации. Проявившиеся в исследовании креативные особенности личности необходимо учитывать для разработки программ психологического сопровождения процесса обучения и воспитания студентов.

АННОТАЦИЯ

В статье анализируются типы личности, выявленные в исследовании. Рассмотрены психологические особенности личности, стремящейся к самоактуализации. Самоактуализация реализуется в разнообразии креативных проявлений. Корреляционный анализ позволил изучить взаимосвязи между типами самоактуализирующейся личности и ее креативностью. Авторы полагают, что обнаруженные характеристики отражают индивидуальные особенности самоактуализации личнос-

ти, очерчивая информационное пространство для решения задач обучения и воспитания студентов.

Ключевые слова: бытие, выбор, креативность, личность, самоактуализация, творчество.

SUMMARY

The article analyzes the types of personality identified in the study. Psychological features of the person aspiring to self-actualization are represented. Self-actualization is realized in a variety of creative manifestations. Correlation analysis allowed to study the relationship between the types of self-actualizing personality and its creativity. The authors believe that the revealed characteristics reflect the individual characteristics of self-actualization of the individual, outlining the information space for solving the problems of training and education of students.

Key words: being, choice, creativity, personality, self-apprehension.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. – СПб.: Питер, 2004. – С. 307–325.
2. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности и одаренности. – СПб.: Питер, 2009. – С. 7–200.
3. Майнина И. Н. Адаптация Шкалы экзистенции А. Лэнгле, К. Орглер к русскоязычной выборке: дипломная работа. – М.: МГУ, 2007.
4. Психологическая энциклопедия. – 2-е изд. / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб.: Питер, 2003. – 1096 с.
5. Рукавишников А. А. Опросник личностной ориентации (ЛиО): практическое руководство. – М.: Генезис, 2002. – 96 с.
6. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2009. – 490 с.
7. Холодная М. А. Перспективы исследований в области психологии способностей // Психологический журнал. – 2007. – № 1. – С. 28–37.
8. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер, 2002.



9. Adler A. Superiority and Social Interest: A Collection of Later Writings // H. L. & R. R. Ansbacher (Eds.). – Evanston, IL: Northwestern University Press, 1964.

10. Rogers C. R. Towards a Theory of Creativity // P. E. Vernon (ed.). – Creativity, L., 1972.



ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ





А. И. Лучинкина

УДК 316.6

СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КРЫМСКОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА

Постнеклассическая эпоха характеризуется нарастающими потоками информации, динамичностью и символическостью. Реальные люди отходят на второй план, и на их место заступают образы, симулякры. Сегодня человек представляет из себя информацию. По ней встречают и по ней провожают. Основная характеристика личности в информационном пространстве – ее информативность. Личность при этом является производителем информации и ее потребителем одновременно. При этом свои страхи и актуальные потребности личность-производитель информации продуцирует в контент. Потребитель «заглатывает» произведенные тексты, содержание которых может полностью или частично резонировать с собственными мыслями, идеями потребителя. Личность потребителя и производителя информации формируются в одном информационном поле и под влиянием равноценного по формальным характеристикам контента. Однако географическая расположенность Крыма, близость Украины и жесткий прессинг, развернутый со стороны проукраинских СМИ, безусловно, оказывает влияние на формирование гражданской идентичности жителей полуострова. Собственно, формирование личности потребителя информации происходит в информационном пространстве, полном противоречивой информации о самих устоях гражданского общества. При этом существует категория людей, склонных полностью доверять любой информации о Крыме, если она появляется в информационном пространстве. Такое некритичное поведение свидетельствует

о психологической незрелости личности, однако на его формирование может оказать влияние и противоречивость потребляемой информации.

Научная проблема исследования заключается в изучении социально-психологической специфики крымского информационного пространства для профилактики возможных отклонений в процессе формирования личности.

Целью статьи является описание социально-психологической специфики крымского информационного пространства.

Основными носителями информации являются люди, телевидение, газеты как печатные, так и электронные, радио, Интернет. По сути, телевидение, газеты, радио и интернет объединяются одним понятием – СМИ. В иерархии СМИ первое место, безусловно, принадлежит телевидению. Очевидно, этим объясняется борьба предпринимателей и политиков за частоты и телеканалы.

С нарастанием объема информации людям все труднее ориентироваться в ее содержании, ограждать себя от ее избытка, выбирать нужное. Информация становится ценностью и необходимым условием существования человека. Она получает самостоятельность и может существовать вне человека.

Размывается национальная идентичность, создаются новые сленги, нивелируются одни морально-этические принципы и рождаются другие. Человек попадает в пространство, где главным социальным ресурсом становится информация, что влияет на социальные отношения, ценностную систему, мировоззрение. И. Соценко предполагает, что особым отражением социокультурной реальности информационного общества выступает образ человека как выражение единства объективного и субъективного, синтез социальных и культурных достижений информационного общества. Система образов, символов, знаков, накопленных информационным пространством, воспроизводит воображаемую или виртуальную реальность, возникающие средством изменения реальной жизни общества и каждого его представителя в отдельности.

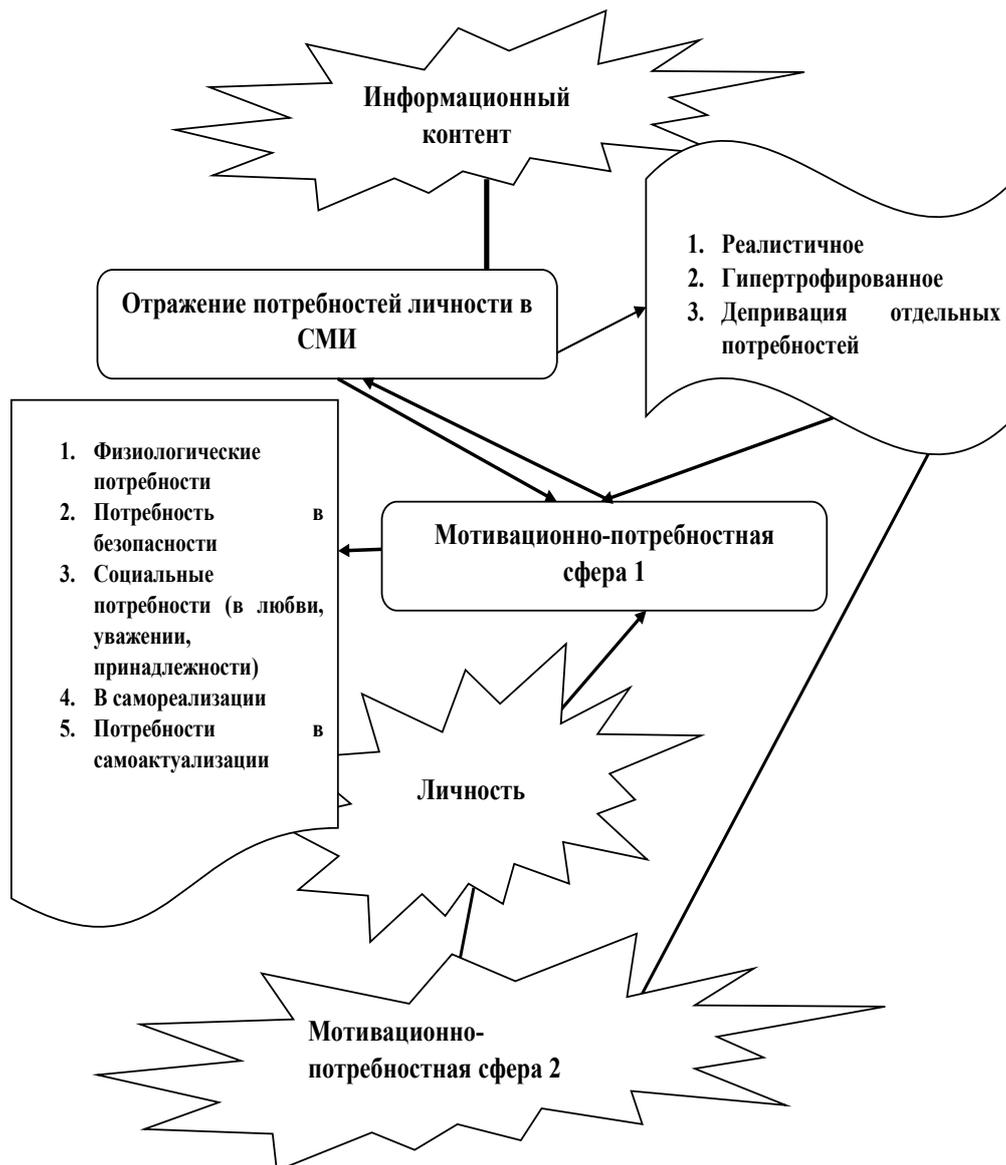


Рис.1 Модель влияния информационного контента на мотивационно-потребностную сферу личности

Учитывая, что Крым населяют народы и представители 175 национальностей, речь, по нашему мнению, должна идти об этнической составляющей информации. Почему информация, преподносимая СМИ, так важна? Прежде всего, необходимо учитывать, что телевидение смотрят 83,7% населения, читают пе-

чатные СМИ – 21% жителей Крыма, просматривают новостные порталы в Интернете – 46% населения полуострова. При этом большая часть населения имеет возможность смотреть и читать не только крымские СМИ, но и СМИ дальнего и ближнего зарубежья. Анализ информации показал, что в СМИ усили-

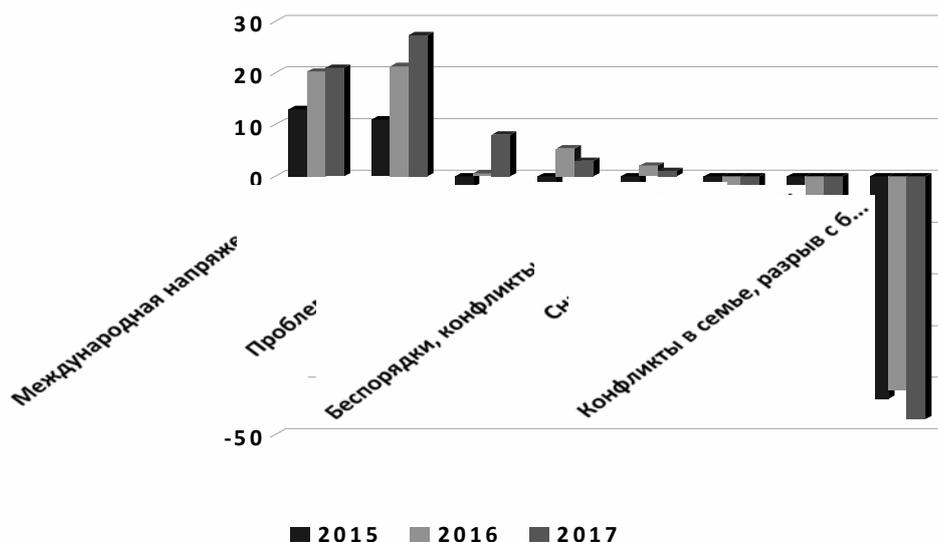


Рис. 2 Динамика индексов страхов россиян

ваются тенденции раздела общества по этническому или конфессиональному признаку. Наиболее обсуждаемые сообщения СМИ делят читателей и зрителей на сторонников и противников разных точек зрения, намеренно или неосознанно связываемых коммуникаторами с этничностью. Расшатывание этнических и конфессиональных чувств может негативно влиять на массовое сознание [1; 2; 3; 4]. Однако такие исследования нередко заводят в тупик самого исследователя: простой подсчет коммуникативных актов – метод разумный, но не объясняет всю глубину формирования личности в современном обществе.

В научной литературе информационное пространство исследуется скорее с социологической и политической точек зрения. Влияние информационного пространства на формирование личности, удовлетворение ее базовых потребностей изучено мало. Учитывая вышеизложенное, мы представляем влияние информационного пространства СМИ на личность следующим образом (рис. 1).

Как показано на рисунке 1, личность и информационный контент находятся в постоянном взаимодействии. Потребности, выступающие индикаторами нехватки чего-либо и мотивы, рожденные на фоне актуальных потребностей, в целом определяют саму лич-

ность. Так, потребность в безопасности может проявляться в желании укрепить свое жилище, поставить пароли на страницы в социальных сетях, в потреблении информации о криминогенной ситуации. При этом неудовлетворенная потребность способствует развитию мотива и совершению последующего действия. Например, мотив безопасности жилища может привести к покупке бронированной двери, супернадёжного замка. Следует отметить, что взаимодействие актуальных потребностей с информационным контентом создает зону ближайшего развития потребности личности в новые мотивы. Так, актуальная для личности подростка потребность в принадлежности при перенасыщении информационного пространства информацией о различных группах с девиантными характеристиками и умалчивании о социально значимых молодежных группах может привести к формированию устойчивого мотива вступления в одну из девиантных групп. Как указано на рисунке 1, СМИ может подавать информацию, так или иначе затрагивающую базовые потребности личности реалистично, без искажений; гипертрофированно – чрезмерно преувеличенно; полностью игнорировать данную потребность. В результате взаимодействия информационного контента актуализируются или депривированы имеющиеся потребности, или

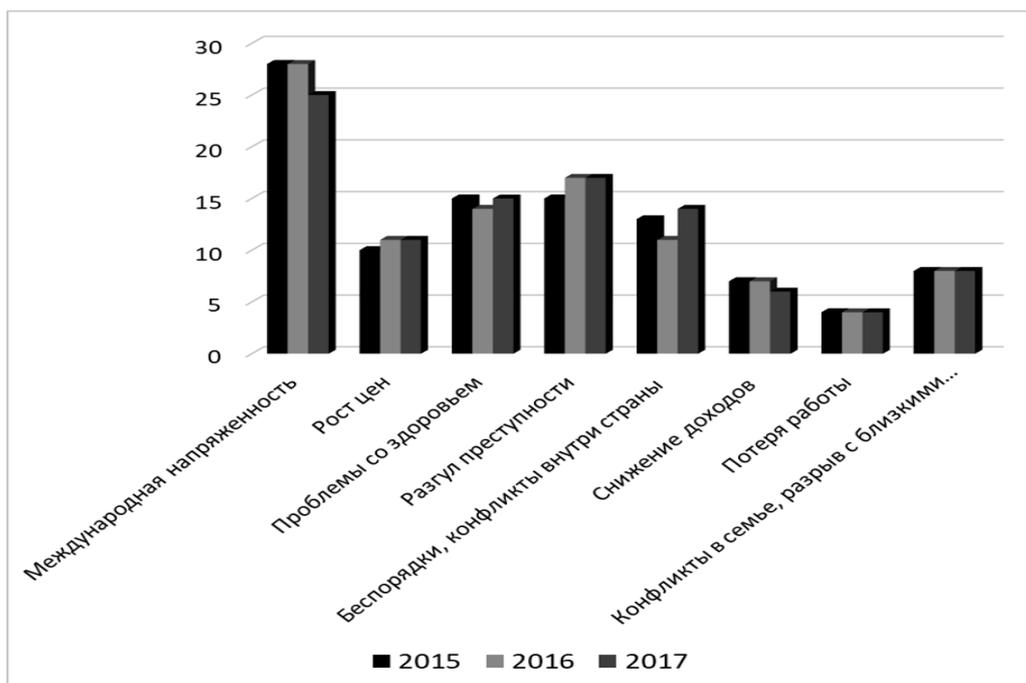


Рис. 3 Частота встречаемости интенции в информационном пространстве

рождаются новые. Это может привести к появлению других мотивов поведения нежели те, которые были сформированы у личности изначально.

Эмпирической базой исследования выступило крымское информационное пространство. Нами анализировался контент печатных СМИ (Крымская Газета, Крымская Правда, Моя Семья), интернет-контент социальных страниц за 2014–2017 гг. и телеконтент крымских телерадиокомпаний. Кроме этого, на квотной выборке 780 человек нами исследовался уровень удовлетворенности потребностей в динамике с 2015 по 2018 гг. В статье используются данные ВЦИОМ (Всероссийского Центра исследования общественного мнения) по изучению индекса страхов. Более того, выделенные страхи стали определяющими интенциями для изучения информационного контента.

По данным ВЦИОМ за 2015–2017 гг. (рис. 2), выявлено возрастание страха, актуализирующего потребность в безопасности – разгул преступности (снижен), беспорядки в стране (снижен индекс), страх международной

напряженности; физиологические – рост цен, проблемы со здоровьем, снижение доходов (индекс снижен).

Есть существенные изменения в индексах, характеризующие социальные потребности – страх потери работы уменьшился, страх конфликтов с близкими возрос.

Следует отметить, что социальные потребности в человеческом обществе являются ведущими и их депривация может привести к изменению самой человеческой природы и базовых ценностей человечества (рис. 3).

Анализ информационного контента СМИ и социальных сетей в течение указанного периода 2015–2017 гг. показал, что наиболее популярными темами стали международная напряженность, беспорядок в стране и криминальная ситуация – гипертрофированно актуализируется потребность в безопасности; проблемы со здоровьем – гипертрофированно актуализируется потребность с подменой понятий. Так, в ряде СМИ, не специализирующихся на проблемах со здоровьем, на первой странице подается информация о различного рода заболеваниях. Рост цен удерживает вни-



мание в СМИ стабильно высоко. Тема снижения доходов стала подниматься меньше.

При этом следует отметить, что существует устойчивая связь между частотой встречаемости интенции в популярных СМИ и ростом показателей отмеченного интенцией социального явления (табл. 1).

Таблица 1.

Статистические данные в приведенных единицах

Год	2015		2016		2017
	СМИ	ИС	СМИ	ИС	СМИ
Интенция					
Здоровье	7	1	15	8	13
Преступность	15	5	17	3	17
Снижение доходов	4	-12	7	-3	7
Конфликты в семье	6	-41	8	-47	8

ИС – индекс страха

Приведенные в таблице 1 результаты свидетельствуют о роли информационного контента в формировании индексов страха. Так, устойчивое информирование о проблемах со здоровьем отражается на страхе потребителя этой информации. При этом наблюдается рост индекса страха при большом показателе контента о болезнях.

В отношении преступности наблюдается аналогичная тенденция: с увеличением доли информации о преступлениях возрастает индекс страха, что актуализирует потребность в безопасности личности. Устойчиво низкий интерес СМИ к проблеме конфликтов в семье, снижает проблему принадлежности личности, делая ее незначимой, что выражается в низком индексе страха.

Сравнительный анализ актуальных базовых потребностей личности и их удовлетворенность в информационном пространстве позволил сделать следующие выводы:

1. Наиболее актуальными потребностями респондентов являются потребность в безопасности и социальные потребности.

2. Потребности самореализации и самоактуализации в исследуемой выборке выражены слабо.

3. Крымское информационное пространство содержит контент, соответствующий ба-

зовым потребностям личности, но при этом контент может иметь разную направленность: позитивную или негативную (рис. 4)

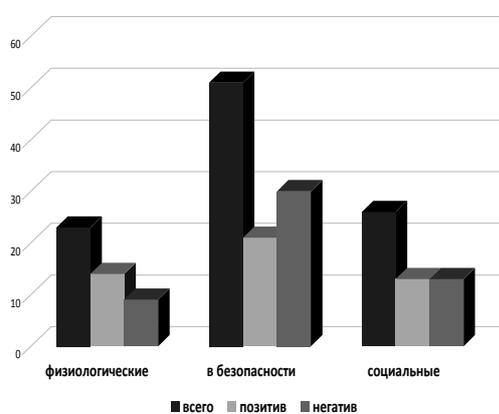


Рис. 4 Удовлетворение базовых потребностей личности в информационном пространстве

Как показано на рисунке 4, большая часть информационного контента содержит характеристики, соответствующие потребности в безопасности. При этом остальные группы потребностей освещаются меньше. Следует отметить, что в крымском информационном пространстве подается контент, характеризующий потребность в самореализации и самоактуализации, но его вес невелик.

Таким образом, информационное пространство СМИ Крыма имеет свою специфику: преобладание контента, связанного с удовлетворением потребности безопасности, социальных потребностей. На актуализацию этих потребностей может оказывать влияние географическая расположенность Крыма, агрессивность проукраинских СМИ. Основными интенциями крымского информационного пространства остаются международная напряженность, преступность, экономика, здоровье.

АННОТАЦИЯ

В статье описана социально-психологическая ситуация, сложившаяся в крымском информационном пространстве, выделены его основные интенции. Автор анализирует удовлетворенность базовых потребностей личности в информационном контенте СМИ. Ин-



формационное пространство СМИ Крыма имеет свою специфику: преобладание контента, связанного с удовлетворением потребности безопасности и социальных потребностей. На актуализацию этих потребностей может оказывать влияние географическая расположенность Крыма, агрессивность проукраинских СМИ. Основными интенциями крымского информационного пространства остаются международная напряженность, преступность, экономика, здоровье.

Ключевые слова: информационное пространство, личность, контент. СМИ, контент, потребности.

SUMMARY

The article describes the social and psychological situation that has developed in the Crimean information space, its main intentions have been singled out. The author analyzes the satisfaction of the basic needs of the individual in the information content of the media. The information space of the Crimean media has its own specifics: the predominance of content related to the satisfaction of security needs, social needs. The actualization of these needs can be influenced by the geographic location of the Crimea, the aggressiveness of pro-Ukrainian media. The main intentions of the Crimean information space remain international tension, crime, economics, health.

Key words: information space, personality, content. Media, content, needs

ЛИТЕРАТУРА

1. Лучинкина А. И. Восприятие политической власти жителями Крыма / А. И. Лучинкина, А. Э. Поднебенная // Гражданское общество: проблемы и перспективы-сборник научных статей по материалам круглого стола. – Издательство: ИП Хотеева Л. В., 2017 – С. 12–16.

2. Лучинкина А. И. Социально-психологические маркеры гражданского общества Крыма / А. И. Лучинкина, А. Э. Поднебенная, И. М. Челеби // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия Педагогика. Психология – С. 6–10.

3. Попова В. А. Этнокультурные взаимодействия как маркер гражданского общества

// Гражданское общество: проблемы и перспективы-сборник научных статей по материалам круглого стола. Издательство: ИП Хотеева Л. В., 2017 – С. 30–33.

4. Турмасова А. А. Роль некоммерческих организаций в формировании гражданского общества республики Крым // Гражданское общество: проблемы и перспективы-сборник научных статей по материалам круглого стола. Издательство: ИП Хотеева Л. В., 2017 – С. 34–38.



Н. В. Нижегородцева, Е. А. Яшкина

УДК 159

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ МОТИВОВ УЧЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Актуальность исследования обусловлена изменением требований к содержанию и организации обучения в современном образовании. В Федеральных государственных образовательных стандартах начального общего образования в качестве приоритетной выделена задача формирования учебной деятельности («научить детей учиться») у учащихся младшего школьного возраста. Эффективность учебной деятельности и успешность ее формирования во многом обусловлены степенью сформированности и структурой мотивов учения, побуждающих и направляющих активность ребенка на усвоение содержания начального образования.



Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, а в данном случае – учебную деятельность [2]. Учебная деятельность всегда полимотивирована. Мотивы учебной деятельности не существуют в изолированном виде. Чаще всего они выступают в сложном взаимопереплетении и взаимосвязи. Одни из них имеют основное значение в стимулировании учебной деятельности, другие – дополнительное [6].

Следует отметить, что под *мотивами учения* мы понимаем те факторы внешнего и внутреннего характера, которые побуждают деятельность ребенка, направленную на усвоение новых знаний на данном этапе развития, и которые могут служить основой для формирования собственно учебных мотивов, в то время как *собственно учебный мотив* – это осознанная потребность в приобретении знаний и развитии своих способностей [4].

Исследование выполнено в парадигме системогенетического подхода, на основе концепции системогенеза учебной деятельности и готовности к обучению [4]. Выделяют шесть групп мотивов, так или иначе определяющих отношение к учению: социальные мотивы; учебно-познавательные мотивы; оценочные мотивы; позиционные мотивы; внешние по отношению к школе и учению мотивы; игровой мотив [3].

Цель проведенного нами исследования: выявить особенности и способы формирования психологической структуры мотивов учения у учащихся младшего школьного возраста.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что психологическая структура мотивов учения является сложным динамическим психическим образованием, формирование которого у учащихся начальной школы возможно в условиях коррекционно-развивающей программы.

Наряду с этим были выдвинуты частные гипотезы исследования:

1. К концу обучения в начальной школе выраженность внешнего и игрового мотива снижается, а учебно-познавательного и социального возрастает.

2. Существует взаимосвязь между психологической структурой мотивов учения и ус-

пешностью обучения учащихся младшего школьного возраста.

3. В ходе проведения коррекционно-развивающей программы у участников экспериментальной группы повысится выраженность показателя внутренней позиции школьника, отношения ребенка к школе и общего уровня мотивации.

4. Результатом проведения коррекционно-развивающей программы будет являться повышение у участников экспериментальной группы выраженности социального и учебно-познавательного мотива и снижение игрового мотива.

Для выявления структуры учебных мотивов использовалась методика «Ранжирование мотивов учения» (Н. В. Нижегородцева) [5]; для выявления внутренней позиции школьника – «Стандартная беседа Нежной» [5]; для диагностики отношения к школе – методика «Рисунок школы» (Н. В. Нижегородцева) [5]. В ходе исследования использовалась оценка учителем успешности обучения (по 5-балльной шкале). Методы статистического анализа: U-критерий Манна-Уитни, t-критерий Вилкоксона, корреляционный анализ Спирмена.

Эмпирическое исследование было проведено на базе МОУ «Леснополянская начальная школа – детский сад им. К. Д. Ушинского». В исследовании принимали участие ученики 1-го класса – 25 человек (ср. возраст – 7 лет 4 месяца), 2-го класса – 24 человека (ср. возраст – 8 лет 6 месяцев), 3-го класса – 30 человек (ср. возраст – 9 лет 4 месяца), 4-го класса – 25 человек (ср. возраст – 10 лет 9 месяцев). Общая выборка составила 104 школьника.

Анализируя результат, мы проследили увеличение показателя внутренней позиции школьника (от 2,24 в 1 классе до 2,44 в 4 классе) и отношения ребенка к школе (от 2,28 до 2,8) у учащихся младшего школьного возраста, что было подтверждено статистической обработкой.

Анализ показателя общей мотивации свидетельствует о том, что общий уровень мотивации учения также возрастает (от 1,8 до 2,4). Статистическая обработка по U-критерию Манна-Уитни показала, что разница между двумя



выборками (1 и 4 класс) находится в зоне значимости на 0,01 % уровне (значение $U_{кр}$: 227 для $p \leq 0.05$, 192 для $p \leq 0.01$).

Анализируя результаты, мы выявили, что существует прямая взаимосвязь между успешностью обучения и показателем уровня сформированности внутренней позиции школьника, отношением ребенка к школе, социальным мотивом на уровне значимости $p \leq 0.01$, а также учебно-познавательным мотивом на уровне значимости $p \leq 0.05$. При этом с позиционным мотивом на уровне значимости $p \leq 0.01$ и внешним – на уровне значимости $p \leq 0.05$ существует обратная взаимосвязь.

Структура мотивов меняется: наиболее распространенный тип мотива у учеников с 1 по 3 классы – это оценочный и учебно-познавательный мотивы, а в 4 классе – это учебно-познавательный и социальный. В целом можно сказать, что влияние внешнего и игрового мотива уменьшается, а учебно-познавательного и социального возрастает. Полученный результат может быть обусловлен тем, что познавательные мотивы, которые ориентируют школьников на процесс и содержание учебной деятельности, еще слабо осознаются учениками первого класса и сильнее осознаются, начиная со второго класса.

После анализа полученных результатов перед нами встала задача – разработать и апробировать коррекционно-развивающую программу для детей младшего школьного возраста по формированию мотивов учения.

Цель программы: формирование и развитие психологической структуры мотивов учения в младшем школьном возрасте.

Задачи программы:

1. Создание условий для развития положительной учебной мотивации.
2. Формирование и развитие позитивного отношения к школе.
3. Развитие умения оценивать себя и свою деятельность в ситуации игровой и учебной деятельности.
4. Формирование у учащихся определенного уровня понятий, правил, знаний.
5. Формирование умения ставить перед собой цель или удерживать предложенную учителем.

В ходе исследования динамики психологической структуры мотивации учения в младшем школьном возрасте мы выявили низкий показатель отношения к школе во 2 классе. Для проведения коррекционно-развивающей программы класс был поделен нами на две однородные группы. Экспериментальная группа состоит из 12 учащихся (4 девочки, 8 мальчиков).

Форма коррекции: групповая.

Условия организации занятий: программа состоит из 8 занятий, проводятся два раза в неделю, продолжительность одного занятия – 40 минут. Общая продолжительность – 5 часов 20 минут.

Структура занятий:

Вводная часть (4–7 мин) включает ритуал приветствия и упражнения, направленные на создание комфортной атмосферы. Были использованы такие упражнения, как «Смешное приветствие» [7], «Коровы, собаки, кошки» [8], «Один и вместе» [8] и т. д.

Основная часть (25 мин) – получение обратной связи, включала развивающие игры и упражнения, а также последующее обсуждение («Что делает учитель?» [1], «Я справился!» [8], «Неоконченные предложения» [1], «Тетрадь моих достижений» [7] и т. д.).

Заключительная часть (5–8 мин) – закрепление положительного эффекта, подведение итогов дня и ритуал прощания («Спасибо за прекрасный день» [7], «Аплодисменты по кругу» [8], «Ученик дня» [7], «Хвасталки» [7] и т. д.).

Для проверки эффективности коррекционно-развивающей программы нами было проведено повторное эмпирическое исследование психологической структуры мотивов учения в младшем школьном возрасте.

Данные о распределении результатов показателя внутренней позиции, отношения к школе и общего уровня мотивации учения у участников контрольной и экспериментальной группы представлены на рис. 1, где 4 – высокий уровень, 0 – низкий. Данные о соотношении результатов изучаемых параметров в экспериментальной группе при 1-м и 2-м исследованиях представлены на рис. 2.

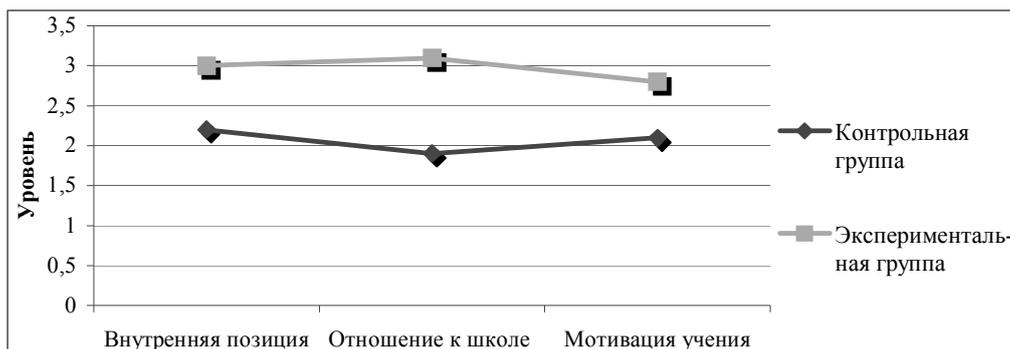


Рис. 1. График распределения изучаемых параметров в контрольной и экспериментальной группах

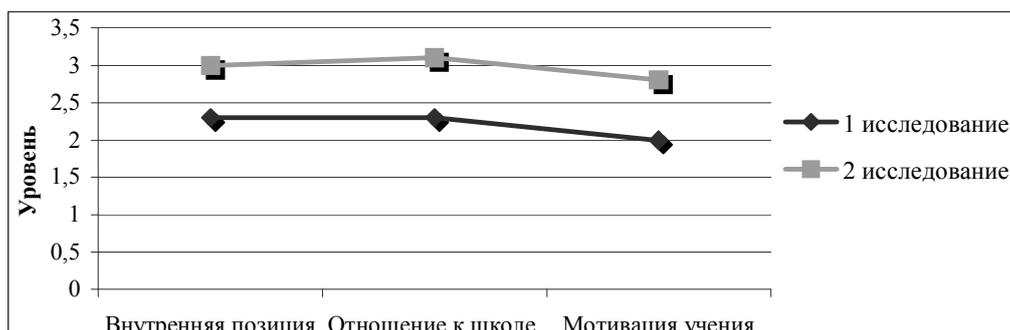


Рис. 2. График распределения изучаемых параметров в экспериментальной группе при 1-ом и 2-ом исследовании

Анализируя полученные данные, мы выявили, что показатель внутренней позиции школьника, отношение к школе и общий уровень мотивации учения после проведения коррекционно-развивающей программы заметно повысились.

Для анализа эффективности проведенной нами формирующей серии мы использовали статистические методы U-критерий Манна-Уитни (для разных выборок: экспериментальной и контрольной группы) и t-критерий Вилкоксона для зависимых выборок (участники экспериментальной группы при 1-м и 2-м исследовании).

При статистической обработке данных таких показателей, как отношение к школе и общий уровень мотивации по U-критерию Манна-Уитни, было выявлено, что различия между результатами разных выборок находится в зоне значимости на 0,01 % уровне ($U_{Эмп} = 27,5$ и $U_{Эмп} = 29$ при значении $U_{Кр}: 31$

для $p \leq 0,01$ и 42 для $p \leq 0,05$). Показатель сформированности внутренней позиции школьника находится в зоне значимости на 0,05 % уровне ($U_{Эмп} = 37$ при значении $U_{Кр}: 31$ для $p \leq 0,01$ и 42 для $p \leq 0,05$).

При статистической обработке данных t-критерий Вилкоксона для зависимых выборок мы выявили, что различия находятся в зоне значимости на 0,01 % уровне у таких показателей, как отношение к школе ($T_{Эмп} = 7,5$ при значении $T_{Кр}: 9$ для $p \leq 0,01$ и 17 для $p \leq 0,05$), общий уровень мотивации ($T_{Эмп} = 6$ при значении $T_{Кр}: 9$ для $p \leq 0,01$ и 17 для $p \leq 0,05$), а также показатель внутренней позиции школьника ($T_{Эмп} = 7,5$ при значении $T_{Кр}: 9$ для $p \leq 0,01$ и 17 для $p \leq 0,05$).

Также нами было рассмотрено, как проведенная программа повлияла на структуру мотивов учения. Полученные данные представлены на рис. 3-4.

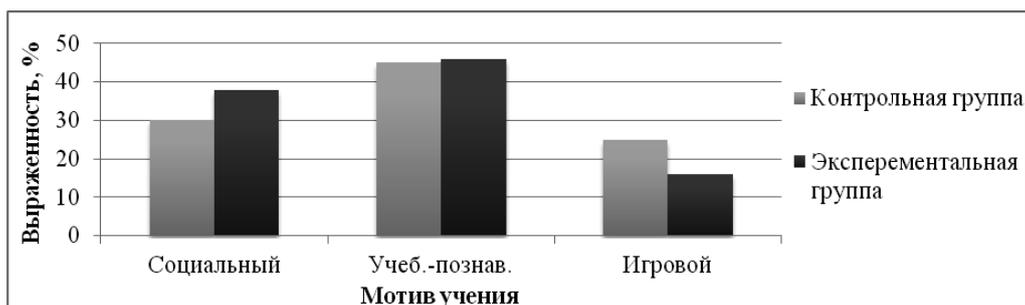


Рис. 3. Соотношение мотивов в контрольной и экспериментальной группах

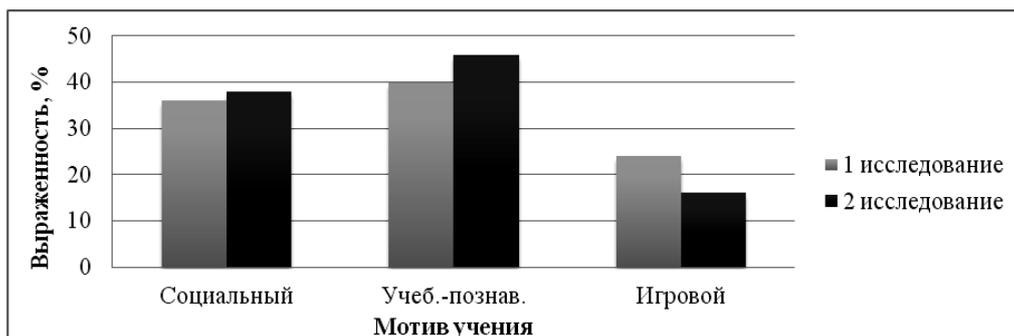


Рис. 4. Соотношение мотивов в экспериментальной группе при 1-ом и 2-ом исследованиях

После проведения коррекционно-развивающей программы социальный и учебно-познавательный мотив повысился как в сравнении с контрольной группой (социальный на 8 %, учебно-познавательный на 1 %), так и в сравнении с 1-м исследованием (социальный – на 2 %, учебно-познавательный – на 6 %). При этом выраженность игрового мотива заметно снизилась на 9 % по сравнению с контрольной группой и на 8 % по сравнению с 1-м исследованием, что подтверждает выдвинутую нами частную гипотезу.

В ходе проведения коррекционно-развивающей программы для детей младшего школьного возраста по формированию мотивов учения ученики повысили свой уровень мотивации учения, отношения к школе и показатель внутренней позиции школьника.

При анализе эффективности проведенной нами формирующей серии при помощи статистических методов U-критерия Манна-Уитни (для разных выборок: экспериментальной

и контрольной группы) и t-критерия Вилкоксона для зависимых выборок (1-я и 2-я диагностика) были обнаружены значимые различия в уровнях изучаемых показателей.

Таким образом, показана эффективность проведенной нами коррекционно-развивающей программы для детей младшего школьного возраста по формированию мотивов учения. Полученный результат позволяет нам сделать вывод о том, что целенаправленная коррекционно-развивающая работа способствует формированию психологической структуры мотив учения у учащихся младшего школьного возраста.

АННОТАЦИЯ

Авторы исходят из положения о том, что эффективность учебной деятельности и успешность ее формирования во многом обусловлены степенью сформированности и структурой мотивов учения. В статье представлены результаты эмпирического исследования динамики структуры мотивов учения в период обучения в начальной школе.



Ключевые слова: мотив учения, коррекционно-развивающая программа, младший школьный возраст, формирование.

SUMMARY

The authors proceed from the statement that the effectiveness of educational activity and the success of its formation are largely due to the degree of formation and structure of the motives of the teaching. The article presents the results of an empirical study of the dynamics of the structure of teaching motives in the period of education in an elementary school.

Key words: educational motive, correctional-developing program, junior school age, formation.

ЛИТЕРАТУРА

1. Короткая Е. В. Коррекционная работа психолога в школе. – Красноярск: Центр ПМСС № 5 «Сознание», 2012. – 50 с.
2. Маркова А. К. Формирование мотивации учения: кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М., 1990. – 192 с.
3. Нежнова Т. А. Динамика «внутренней позиции» при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1988. – № 1. – С. 3–7.
4. Нижегородцева Н. В., Шадриков В. Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: пособие для практических психологов, педагогов и родителей. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
5. Нижегородцева Н. В. Психология дошкольного возраста: методические рекомендации. – Ярославль: ЯГПУ. 2013. – 95 с.
6. Педагогическая психология: учеб. пособ. – М.: КУРС: НИЦ ИНФРА-М., 2014. – 368 с.
7. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: практ. пособ.: в 4-х томах. – М.: Генезис, 1998.– Т. 1. –160 с.
8. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: практ. пособ.: в 4-х томах. – М.: Генезис, 1998.– Т. 2. –160 с.

В. С. Густодымова, Э. С. Мусаэлян

УДК 159.9.07

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ИНТЕРНЕТ- ЗАВИСИМОСТИ

Проблемы развития и проявления эмоционального интеллекта подростков с разной степенью выраженности Интернет-зависимости являются одним из ключевых вопросов, которые рассматриваются в ряде современных научных работ. Ю. В. Давыдова отмечает, что главный акцент при рассмотрении данного аспекта был сделан на исследовании уже взрослой и сформированной личности, тогда как эмоциональный интеллект в подростковом периоде не только приобретает иное значение, но и требует более детального подробного анализа [1].

Приобретение подростками тех или иных навыков коммуникации, построение отношений как со сверстниками, так и со старшим поколением, вызывают коренные изменения в развитии эмоционального интеллекта. Иначе говоря, формируется уникальная способность идентификации эмоций и чувств как своих, так и окружающих.

К наиболее распространенным теориям эмоционального интеллекта относятся теории Р. Бар-Она, Дж. Майера, П. Сэловея, Д. Карузо, Д. Гоулмена, Д. В. Люсина. Эти теории объединяет представление об эмоциональном интеллекте как способности к пониманию собственных и чужих эмоций и чувств, а также адекватное управление ими.

Согласно модели эмоционального интеллекта, предложенной Р. Бар-Оном, эмоциональный интеллект понимается как способности, знания и компетентность, которые помогают человеку справляться с различными жизненными ситуациями.





Понятие «эмоциональный интеллект» было введено американскими психологами П. Сэловей и Дж. Мейер в 1990 году. Эмоциональный интеллект рассматривался авторами как составная часть социального интеллекта, которая включает «способность осознавать смысл эмоций и использовать эти знания, чтобы выяснять причины возникновения проблем и решать эти проблемы» [2, с. 89].

Согласно данной модели эмоциональный интеллект включает в себя три составляющие:

- идентификация и выражение своих и чужих эмоций;
- управление эмоциями;
- использование эмоций для стимуляции мышления (гибкое планирование, творческое мышление, переключение внимания, мотивация).

Продолжая свои исследования, в 1997 году П. Сэловей, Дж. Мэйер совместно с Д. Карузо усовершенствовали данную модель, которая включала в себя уже 4 составляющие:

- способность воспринимать, оценивать и выражать эмоции, также способность видеть различия между подлинными и неискренними эмоциями;
- управление эмоциями и чувствами для повышения эффективности мыслительной деятельности;
- способность к пониманию и анализу эмоций, использованию эмоционального знания;
- способность к осознанному регулированию эмоций, повышению уровня эмоционального и интеллектуального развития.

Д. Гоулман предложил смешанную модель эмоционального интеллекта, включающую пять компонентов: самопознание, саморегуляцию, социальные навыки, эмпатию, мотивацию.

В 2004 году российский психолог Д. В. Люсин разработал новую модель эмоционального интеллекта. Так как для человека важно не только понимать и управлять собственными эмоциями и чувствами, но и разбираться в эмоциональном состоянии окружающих людей, автор выделяет два варианта эмоциональ-

ного интеллекта: межличностный, который направлен на понимание чужих эмоций, и внутриличностный, который направлен на понимание и управление своими эмоциями, а также на контроль мимики и жестов. Д. В. Люсин делает важное замечание: «Эти два варианта предполагают актуализацию разных когнитивных процессов и навыков, однако должны быть связаны друг с другом» [3].

Однако стоит отметить, что распространение и усложнение Интернет-технологий диктует новые углы оценки предмета обсуждения. Взаимосвязь уровней эмоционального интеллекта и Интернет-зависимости обосновывали В. Л. Малыгин, А. А. Антоненко, Е. И. Вовченко, А. Б. Искандирова, Т. В. Пантелеева, А. С. Родионова [4; 5; 6]. Но, несмотря на это, масштабной и полной работы, которая была бы направлена на изучение эмоционального интеллекта подростков в аспекте проблемы зависимости от Интернета, до сих пор не существует. В данной работе мы основывались на предположении о том, что подростки с высоким уровнем Интернет-зависимости отличаются сниженным уровнем эмоционального интеллекта по сравнению с подростками с низким уровнем Интернет-зависимости.

Цель статьи – изучить и описать особенности эмоционального интеллекта подростков, склонных к Интернет-зависимости.

В соответствии с поставленной целью были сформулированы следующие задачи: а) определить уровень склонности подростков к Интернет-зависимости; б) исследовать уровень эмоционального интеллекта подростков; в) выявить и описать особенности эмоционального интеллекта подростков с высоким уровнем Интернет-зависимости.

Исследование проводилось на базе общеобразовательных школ г. Евпатории. В нем приняли участие 273 подростка в возрасте от 12 до 15 лет.

Для выявления и анализа особенностей проявления эмоционального интеллекта подростков, склонных к Интернет-зависимости, в рамках данной работы были применены следующие психодиагностические методики:

1. Для диагностики уровня эмоционального интеллекта были использованы две ме-



тодики: тест эмоционального интеллекта Н. Холла и тест эмоционального интеллекта Д. В. Люсина.

2. Склонность к Интернет-зависимости диагностировалась с помощью теста на Интернет-зависимость Кимберли Янг (в адаптации В. А. Лоскутовой (В. А. Буровой)). Тест был разработан в 1994 г., адаптирован – в 1999 г.

Для обработки результатов исследования осуществлялась математико-статистическая обработка данных следующими методами: коэффициент ранговой корреляции Спирмена (R), критерий Манна-Уитни (U).

Исходя из полученных результатов исследования уровня Интернет-зависимости у подростков, можно сделать следующий вывод: большинство испытуемых (113 человек) имеют средний уровень Интернет-зависимости, что составляет 41,4 % от общей выборки. Средний уровень свидетельствует о том, что у данной группы испытуемых имеются предпосылки для развития Интернет-зависимости. Низкий уровень Интернет-зависимости выявлен у 52 человек, что составляет 19 % от общей выборки. Данная группа испытуемых характеризуется адекватным использованием сети Интернет; признаки, характерные для развития Интернет-зависимости, не наблюдаются. Высокий уровень Интернет-зависимости выявлен у 108 испытуемых, что составляет 39,6 % от общей выборки. Для данной группы испытуемых характерна склонность к длительному пребыванию в сети Интернет. При этом большинство из них отмечают, что ощущают себя более комфортно в виртуальном пространстве, испытывают эйфорию и предвкушают очередное посещение сети. Также испытуемые с высоким уровнем Интернет-зависимости испытывают раздражение, когда их спрашивают о времени, проведенном в сети и стремятся скрыть эту информацию от окружающих.

На следующем этапе исследования были сформированы две группы: группа А и группа Б.

Критерии включения в группу А следующие:

- время, проводимое в сети Интернет, не менее 3 часов в сутки;

- высокие баллы по тесту К. Янг (более 80 баллов).

Критерии включения в группу Б следующие:

- время, проводимое в сети Интернет, менее 3 часов в сутки;

- низкие баллы по тесту К. Янг (меньше 49).

Проанализировав полученные результаты по тесту на эмоциональный интеллект Н. Холла, можно отметить, что достаточно большое количество испытуемых, включенных в группу А, имеют низкий уровень почти по всем шкалам. Низкие показатели были получены большинством испытуемых по следующим шкалам: «распознавание эмоций других людей» – 79 %, «эмпатия» (61 %) и «самотивация» (61 %). Что касается высокого уровня, то в группе испытуемых, включенных в группу А, высокие значения встречаются очень редко (2 % испытуемых – по шкале «управление эмоциями»). Большинство испытуемых, включенных в группу Б, имеют высокие показатели по всем шкалам. Что касается низкого уровня, то в группе испытуемых, включенных в группу Б, низкие значения встречаются также очень редко (3 % испытуемых – по шкале «управление эмоциями»).

Проанализировав полученные результаты по тесту на эмоциональный интеллект Д. В. Люсина, можно отметить, что достаточно большое количество испытуемых, входящих в группу А, имеют низкие показатели почти по всем шкалам. Были получены низкие показатели общего уровня эмоционального интеллекта (92 % испытуемых группы А) – низкий уровень (61 %), очень низкий уровень (31 %). Ниже всего показатели по шкале «межличностный эмоциональный интеллект» (88 % испытуемых группы А) – низкий уровень (73 %), очень низкий уровень (15 %); «понимание эмоций» (88 % испытуемых группы А) – низкий уровень (76 %), очень низкий уровень (12 %). Что касается высокого уровня, то в группе испытуемых, склонных к Интернет-зависимости, таких показателей не выявлено.



Таблица 1.

Коэффициенты корреляции уровня Интернет-зависимости с показателями шкал эмоционального интеллекта, N=273

Шкалы эмоционального интеллекта	Коэффициент ранговой корреляции Спирмена (R)
Эмоциональная осведомленность	-0,661863*
Управление своими эмоциями	-0,613797*
Самотивация	-0,687432*
Эмпатия	-0,696765*
Распознавание эмоций других людей	-0,747102*
Интегративный уровень эмоционального интеллекта	-0,774374*
Межличностный эмоциональный интеллект	-0,803913*
Внутриличностный эмоциональный интеллект	-0,791237*
Понимание эмоций	-0,821874*
Управление эмоциями	-0,785262*
Понимание чужих эмоций	-0,794961*
Управление чужими эмоциями	-0,725688*
Понимание своих эмоций	-0,777940*
Управление своими эмоциями	-0,738181*
Контроль экспрессии	-0,623211*
Общий уровень эмоционального интеллекта	-0,808672*

Примечание: * уровень значимости – $p < 0,05$

В контрольной группе Б наблюдается противоположная тенденция. Были получены высокие показатели общего уровня эмоционального интеллекта (98 % испытуемых группы Б) – высокий уровень (67 %), очень высокий уровень (31 %). Выше всего показатели по шкале «межличностный эмоциональный интеллект» (88 % испытуемых группы Б) – высокий уровень (65 %), очень высокий уровень (23 %); «понимание эмоций» (95 % испытуемых группы Б) – высокий уровень (72 %), очень высокий уровень (23 %). Что касается низкого уровня, то в контрольной группе испытуемых низкие показатели встречаются только в двух субшкалах – «управление своими эмоциями» и «контроль экспрессии» – 3 % и 2 % соответственно.

С помощью критерия ранговой корреляции Спирмена (R) выявлены статистически значимые отрицательные связи между уров-

нем Интернет-зависимости и следующими показателями: эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями, самотивация, эмпатия, распознавание эмоций других людей, межличностный эмоциональный интеллект, внутриличностный эмоциональный интеллект, понимание эмоций, управление эмоциями (при $p < 0,05$). Высокий уровень Интернет-зависимости сопровождается уменьшением показателей общего уровня эмоционального интеллекта и его составляющих. Полученные в ходе проведенного анализа данные представлены в таблице 1.

С целью изучения различий между двумя выборками по уровню эмоционального интеллекта был применен U-критерий Манна-Уитни.

Было доказано, что уровни развития эмоционального интеллекта интернет-зависимых и независимых пользователей Интернета в под-



Таблица 2.

Различия в показателях уровня эмоционального интеллекта у испытуемых группы А и Б

Ранговая сумма группы А	Ранговая сумма группы Б	Урассчетн	Уровень значимости
1404,00	4056,00	26,000*	0,000000
1550,00	3910,00	172,000*	0,000000
1394,50	4065,50	16,500*	0,000000
1403,50	4056,50	25,500*	0,000000
1394,50	4065,50	16,500*	0,000000
1378,00	4082,00	0,000*	0,000000
1382,00	4078,00	4,000*	0,000000
1394,50	4065,50	16,500*	0,000000
1382,00	4078,00	4,000*	0,000000
1378,00	4082,00	0,000*	0,000000
1385,00	4075,00	7,000*	0,000000
1404,50	4055,50	26,500*	0,000000
1406,50	4053,50	28,500*	0,000000
1490,50	3969,50	112,500*	0,000000
1507,00	3953,00	129,000*	0,000000
1379,00	4081,00	1,000*	0,000000

Примечание: * уровень значимости – $p < 0,05$

ростковом возрасте достоверно отличаются. Уровень эмоционального интеллекта в группе А достоверно ниже, чем в группе Б ($p < 0,05$). Данные представлены в таблице 2.

Выявленные различия в уровнях развития эмоционального интеллекта Интернет-зависимых и независимых пользователей Интернета позволили утверждать, что существуют особенности эмоционального интеллекта подростков с высоким уровнем Интернет-зависимости.

Подростки, входящие в данную группу, не могут получить максимум информации о поведении другого человека, о его эмоциональном состоянии, менее способны влиять на настроение окружающих, у них возникают сложности в прогнозировании поведения других, что значительно усложняет сам процесс общения, личностного развития и эффективность межличностного взаимодействия. Подростки в большей степени ориентированы на текстовое сообщение, нежели на невербальные проявления в поведении. Наблюдаются сложности в понимании мимики, жестов и позы человека. Также они менее способны к сопере-

живанию другим и не всегда могут эмоционально откликнуться на чужое неблагополучие.

Проблемы возникают не только относительно понимания чужих эмоций, но и своих. Переживание отрицательных и положительных эмоций у подростков не сопровождается анализом причин, вызывающих эти эмоции. Подросткам тяжело выражать собственные переживания и чувства, сложно контролировать свое эмоциональное состояние, в экстремальных ситуациях и ситуациях давления со стороны им сложно сохранять спокойствие и сдержанность. Они не склонны наблюдать за изменениями своих чувств, часто не замечают, как меняется их настроение. Заостряют свое внимание на переживании отрицательных эмоций, не могут отвлечься, даже если этому способствует благоприятная атмосфера.

В свою очередь, низкий уровень эмоционального интеллекта может усугубить формирование Интернет-зависимости. Общение в Интернете приводит к тому, что снижается



эмоциональная вовлеченность личности. Общаясь в виртуальном пространстве, человек не может получить полную информацию о других, он получает текстовое сообщение, не имеющее эмоциональной окраски. Смайлики или какие-либо другие обозначения эмоций не всегда дают правильную информацию об эмоциональном состоянии собеседника.

Проведенный качественный и количественный анализ позволил сделать нижеследующие выводы.

Эмоциональный интеллект рассматривается как способность точно воспринимать, идентифицировать и выражать эмоции, способность осуществлять контроль над поведением, управление эмоциями, способность к пониманию эмоций и эмоциональному знанию. Составляющие эмоционального интеллекта выступают как факторы, влияющие на профессиональный и личностный рост.

Подростковый возраст – это эмоционально-насыщенный период. Поэтому изучение эмоционального развития подростка занимает ведущее место в психологии. Общение в виртуальном пространстве приводит к тому, что у подростков снижается уровень эмоционального участия в общении, снижается способность к пониманию эмоций и чувств как других людей, так и своих собственных.

Согласно полученным результатам исследования выявлено, что высокий уровень Интернет-зависимости отражает низкий уровень эмоционального интеллекта, а также снижение показателей его составляющих: эмоциональной осведомленности, управления своими эмоциями, самомотивации, эмпатии, распознавания эмоций других людей, межличностного эмоционального интеллекта, внутриличностного эмоционального интеллекта, понимания эмоций, управления эмоциями.

Склонность к длительному пребыванию в сети отрицательно отражается на пользователях и на всех сферах их деятельности, связанной как с Интернет-пространством, так и вне его: конфликты, возникающие из-за изменений в поведении, виртуальная жизнь, воспринимаемая как реальная, анонимность как постоянная «маска» во взаимодействии с людьми,

неограниченность и сомнительная достоверность информации.

Результаты исследования могут быть использованы педагогами-психологами для ознакомления учителей и родителей с проблемами эмоционального реагирования подростков, а также при организации работы педагога-психолога по психологическому сопровождению развития эмоционального интеллекта у подростков с целью профилактики проблем различных форм Интернет-зависимости.

АННОТАЦИЯ

В данной статье представлены результаты эмпирического исследования эмоционального интеллекта подростков, склонных к Интернет-зависимости. Изучены и описаны особенности эмоционального интеллекта подростков с разной степенью выраженности Интернет-зависимости. Выявлено, что высокий уровень Интернет-зависимости сопровождается уменьшением показателей общего уровня эмоционального интеллекта и его составляющих.

Ключевые слова: эмоции; эмоциональный интеллект; зависимость; Интернет-зависимость; подростковый возраст.

SUMMARY

The paper presents the results of an empirical study whose purpose is to study the features of emotional intelligence of adolescents, who have the tendency to internet addiction. The features of emotional intelligence of adolescents with different degree of expression of Internet addiction are studied and described. It was revealed that a high level of Internet dependence is accompanied by a decrease in the indicators of the overall level of emotional intelligence and its components.

Key words: emotions; emotional intelligence; addiction; internet addiction; adolescence.

ЛИТЕРАТУРА

1. Давыдова Ю. В. Эмоциональный интеллект: сущностные признаки, структура и особенности проявления в подростковом возрасте: автореф. дисс.... канд. психол. наук. – М., 2011. – 22 с.

2. Стернберг Р. Дж., Форсайт Дж. Б., Хелланд Дж. Практический интеллект. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.



3. Люсин Д. В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – С. 264–278.

4. Малыгин В. Л., Антоненко А. А., Вовченко Е. И., Искандирова А. Б. Особенности эмоционального и социального интеллекта среди Интернет-зависимых подростков [Электронный ресурс] / URL: medpsy.ru (дата обращения: 10.10.2017).

5. Радионова М. С. Характеристики личностной и эмоциональной сферы пользователей сети Интернет, склонных к Интернет-зависимости / М. С. Радионова, Т. С. Спиркина // Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития. – 2009. – С. 113–137.

6. Егоров А. Ю. Особенности личности подростков с Интернет-зависимостью / А. Ю. Егоров, Н. А. Кузнецова, Е. А. Петрова // Вопросы психического здоровья детей и подростков – 2005. – Т. 5. – № 2. – С. 20–27.



**Н. М. Борозинец,
М. В. Колокольникова**

УДК 159.9

СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В современных реалиях образовательной практики переход к инклюзивному образованию является необходимостью, продиктованной как на государственном уровне, так и на уровне потребностей общества. Особый интерес вызывает инклюзивный образовательный процесс, отличительным признаком которого является адаптация образовательной среды к индивидуальным особенностям ребенка, доступность образования для всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья. По мнению Л. М. Шипицыной, инклюзивный образовательный процесс характеризуется включением разных по уровню и способностям детей (в том числе с особыми образовательными потребностями), педагогов, родителей в единую образовательную систему, а также объединяет субъектов образовательного процесса, их функции как участников, формы обучения и взаимодействия. Инклюзивный образовательный процесс в силу изменившихся условий его существования наполнен психологическими барьерами, которые могут проявляться на разных этапах взаимодействия субъектов.

Анализируя подходы к понятию психологического барьера взаимодействия, мы опираемся на исследования следующих авторов: Г. А. Балл, А. М. Матюшкин, А. Я. Пономарев, О. К. Тихомиров, Л. М. Фридман и др., которыми было доказано, что психологические



барьеры взаимодействия субъектов образовательного процесса рассматриваются как факторы, являющиеся препятствием для достижения цели деятельности, в данном случае – качества образования. Психологические барьеры взаимодействия, которые возникают у субъектов инклюзивного образовательного процесса, не позволяют им занимать активную позицию и реализовать тот или иной вид деятельности и общения, и чаще всего барьеры оставляют негативный отпечаток на личности всех субъектов инклюзивного образовательного процесса, и как следствие этого, требуют преодоления их на разных уровнях взаимодействия [6, с. 109–112].

В рамках нашего исследования деятельность субъектов инклюзивного образовательного процесса представляется как во внешнем плане – это преподавание и учебная деятельность, а также взаимоотношения субъектов между собой, так и во внутреннем – это мотивация, самооценка, эмоциональная сфера, соответственно, те препятствия, которые возникают, могут быть обозначены как внешние или внутренние психологические барьеры. Происходящая под влиянием психологического барьера внутренняя группировка сил переживается субъектом как состояние стресса, дискомфорта, напряжения.

В условиях появления специфических психологических барьеров взаимодействия субъектов инклюзивного образовательного процесса становится актуальным поиск новых стратегий их преодоления.

На необходимость исследования стратегий преодоления психологических барьеров субъектов образовательного процесса указывали А. Я. Пономарев и Т. В. Кудрявцев. Они отмечали, что вместо поиска отдельных частных приемов и алгоритмов, ведущих к созданию чего-то нового, необходимо разрабатывать систему мер, не допускающих возникновения барьеров, и направляемых, если они уже появились, на разрушение шаблонных принципов поведения и рутинных приемов деятельности [1, с. 3–5].

По мнению Н. В. Дроздовой, стратегией преодоления психологических барьеров у субъектов образовательного процесса явля-

ется глубокая внутренняя работа по преодолению сложившихся стереотипов деятельности, смысловое образование ситуации, требующее адекватных умственных действий, волевых установок, что повышает активность и результативность образовательного процесса.

Автором было выделено три ключевых параметра, характеризующих стратегию преодоления психологических барьеров: осознание, принятие, действие. На основании этих параметров сформирован ряд стратегий преодоления субъектами образовательного процесса психологических барьеров. Первая стратегия – осознание, принятие ситуации, но бездействие. Вторая стратегия – осознание, принятие и понимание особенностей ситуации, конструктивные действия, исходя из сложностей их возникновения. Третья стратегия – отрицание ситуации, отвержение ее и бездействие. Четвертая стратегия – осознание ситуации, принятие ее и понимание, но совершение неконструктивных действий.

На выбор стратегии оказывают влияние внешние и внутренние факторы, поэтому вектор эмоций, в том числе и агрессивность, ригидность, тревожность, импульсивность, будут направляться либо на самого себя, либо на других, в зависимости от этого будут выражены либо деятельностные барьеры, либо коммуникативные барьеры.

Э. Э. Сьманюк описала две стратегии преодоления психологических барьеров взаимодействия, возникающих в деятельности: инициативную и ситуативную. Инициативная стратегия характеризуется проявлением активности, целенаправленностью действий, ответственностью за принятие решений и поступков. Инициативная стратегия обусловлена представленностью в структуре субъекта деятельности сопряженности и связанности между собой отдельных его единиц во внутреннем пространстве и времени, устойчивостью личности, ценностными ориентациями, динамической направленностью личности, оптимистическим прогнозированием, личностной ответственностью, ориентацией на успех и достижение. Инициативная стратегия предполагает деятельностное преодоление психоло-



гических барьеров и выбор инициативной стратегии свидетельствует о готовности личности к преодолению барьеров. Ситуативная стратегия характеризуется низким уровнем интегрированности личности, слабостью и неустойчивостью внутренних познавательных, эмоциональных и волевых установок. Ситуативные способы преодоления психологических барьеров обусловлены отсутствием структурированности и сопряженности отдельных моментов жизни, недостаточной мотивацией личности, низким уровнем оптимизма. В ситуативной стратегии преобладают механизмы психологической защиты и приспособления к окружающей действительности [6, с. 14–15].

Е. В. Есликова выделяет дополнительно к основным стратегиям (инициативной и ситуативной) еще четыре стратегии: защитную, пассивную, депрессивную, аффективно-агрессивную. Для защитной стратегии характерна настойчивая самореализация во внеучебной деятельности. Человек добивается определенного самоутверждения, но внутренне переживает собственную несостоятельность в преодолении психологических барьеров инклюзивного образовательного процесса. Уход или бегство от трудной ситуации могут осуществляться не только в практической, но и в психологической форме посредством внутреннего отчуждения от ситуации или подавления мыслей о ней. Пассивная стратегия свойственна субъектам, которые подчиняются внешним обстоятельствам в виде выполнения социальных требований, ожиданий, норм. Это процессы самоприспособления, подчинения личности интересам и требованиям среды. Депрессивная стратегия характерна для субъектов, которые уже пережили неудачи в учебной деятельности, им присуще состояние подавленности, прогнозы на будущее у них пессимистичны, они не удовлетворены собой, своей учебной деятельностью в целом. Депрессия и апатия приводят к дезорганизации учебной деятельности, личность оказывается не в состоянии выполнять учебные задачи, полностью утрачивает интерес к деятельности. Аффективно-агрессивная стратегия свойствен-

на людям, которые отличаются амбициозностью, агрессивностью, склонны противопоставлять себя окружающим. Низкий уровень личностного самосознания не позволяет им выйти за пределы непрерывного потока повседневной учебной деятельности, освободиться от собственных эгоцентричных установок. Это приводит к тому, что человек начинает принимать агрессию как естественное проявление человеческой природы [2, с. 39–41].

Процесс преодоления психологических барьеров взаимодействия субъектов инклюзивного образовательного процесса рассмотрен нами в двух сферах. Первая – личностная, или внутренняя: стратегии преодоления психологических барьеров как направленность на достижение определенной цели, внутренняя работа субъекта деятельности, связанная с мобилизацией внутренних ресурсов; нахождение личностного смысла деятельности, ценности личной позиции, самоактуализации, осознания мотивов деятельности, на которую оказывают влияние внешние и внутренние факторы. Вторая – деятельностная, или внешней плоскости: происходит восприятие мира, основанное на выделении тех объектов, которые значимы с точки зрения основного вида деятельности: учебной и профессиональной.

Таким образом, выделим основные компоненты в этих двух сферах, в которых возникают психологические барьеры. *Личностная сфера* отвечает за регуляцию активности личности; включает мотивы, цели, ценности, потребности, убеждения, степень удовлетворенности деятельностью. В *деятельностную сферу* входит система знаний и умений педагога и учащегося, составляющая основу профессиональной или учебной деятельности, а также внешне наблюдаемые проявления, включающие систему отношений к себе, другим, профессиональной или учебной деятельности, – это общение, коммуникативные навыки, общая социальная адаптация [3, с. 65].

Итак, мы выделили основные стратегии преодоления барьеров субъектов взаимодействия инклюзивного образовательного процесса.



Личностная сфера: отсутствие необходимых мотивов для продолжения обучения и эффективного взаимодействия, несформированность ценностей, таких как эмпатия и толерантность, неучтенность индивидуальных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, недостаточный уровень развития системы отношений к себе, другим, профессиональной или учебной деятельности. Деятельностная сфера: нет достаточных знаний и умений педагога и учащегося для того, чтобы адаптироваться в среде сверстников с нормативным развитием; недостаточный уровень развития коммуникативных навыков; неудовлетворенность субъектами своей деятельностью.

Рассмотрев основные компоненты, мы выделили стратегии преодоления психологических барьеров взаимодействия субъектов инклюзивного образовательного процесса. В личностной сфере это повышение уровня мотивации путем адаптирования учебного материала под потребности ребенка, формирование умения эмоционально откликаться на проблемы другого человека, формирование взаимоотношений субъектов инклюзивного образовательного процесса на основе позитивного мышления и принятия. В деятельностной сфере – готовность к пересмотру привычных решений, способность быстро реагировать на меняющиеся обстоятельства, формировать позитивное отношение к деятельности путем частой смены деятельности, повышать уровень развития коммуникативных навыков путем включения детей с ограниченными возможностями здоровья во внеурочную деятельность.

В качестве вывода мы можем сказать, что стратегии преодоления психологических барьеров взаимодействия субъектов инклюзивного образовательного процесса – это целенаправленная внешняя и внутренняя активность субъекта деятельности, связанная с мобилизацией внутренних ресурсов; нахождением личностного смысла деятельности, ценности личной позиции; самоактуализацией; осознанием мотивов деятельности, на которую оказывают влияние внешние и внутрен-

ние факторы и которая может проявляться как конструктивно, так и деструктивно, и обеспечивать достижение прогнозируемого результата в реальных условиях образовательного процесса. В зависимости от использования той или иной стратегии преодоления психологических барьеров взаимодействия субъектами инклюзивного образовательного процесса мы можем наблюдать эффективность взаимодействия и, как следствие, более успешный образовательный процесс.

АННОТАЦИЯ

В статье описываются основные стратегии преодоления психологических барьеров взаимодействия субъектов инклюзивного образовательного процесса. Рассматриваются подходы разных авторов к проблеме, а также в данной работе мы выделили стратегии преодоления психологических барьеров взаимодействия субъектов инклюзивного образовательного процесса.

Ключевые слова: психологический барьер, инклюзивный образовательный процесс, субъекты инклюзивного образовательного процесса, взаимодействие, стратегии преодоления.

SUMMARY

The article describes the main strategies for overcoming psychological barriers to interaction between subjects of an inclusive educational process. The approaches of different authors to the problem are considered, and in this paper we also identified strategies for overcoming the psychological barriers to interaction between subjects of an inclusive educational process.

Key words: psychological barrier, inclusive educational process, subjects of inclusive educational process, interaction, coping strategies.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алехина С. В. Поддержка учителя в инклюзивном образовании // Современная зарубежная психология. – М.: МГППУ, 2014. – № 3. – С. 24–29.
2. Андреева Г. М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 375 с.
3. Егорова Т. В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями: учеб. пособие. – Балашов: Николаев, 2002. – 80 с.



4. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – Ростов-на/Д.: Феникс, 1997. – 480 с.

5. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 430 с.

6. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учебное пособие / А. М. Матюшкин; под ред. канд. психол. наук А. А. Матюшкиной. – М.: КДУ, 2009. – 190 с.

7. Поварницына Л. А. Психологический анализ трудностей общения у студентов: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1987.

8. Социальная психология: учебное пособие для вузов / под ред. А. Н. Сухова, А. А. Деркача. – 2001. – 600 с.

9. Теория педагогики / В. Е. Писарев, Т. Е. Писарева. – Воронеж: Издательство «Квартал», 2009. – 612 с.



Л. В. Бура

УДК 159.953.4

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДОВ И ПРИЕМОВ МНЕМОТЕХНИКИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Благодаря современным требованиям к организации образования в Российской Федерации учащимся предоставляется возможность свободного выбора средств обучения с целью максимальной самореализации в условиях психологического комфорта. Определение ценности личности ребенка, восприятие ее целостности служат интересам и потреб-

ностям учащихся, обеспечивают развитие творчества, ответственности, сохраняют психическое и физическое здоровье, что гарантирует высокое качество образования.

Все более актуальной проблемой психолого-педагогических наук становятся методики эффективного усвоения разнообразной информации. Постоянное лавинообразное увеличение информации в сочетании с высокой конкуренцией и возрастающими требованиями общества к современным выпускникам приводит к интенсификации учебного процесса и, как следствие, целому ряду нарушений в состоянии психического и соматического здоровья обучающихся. Одной из государственных задач современного образования является не только предоставление высокого уровня знаний, но и сохранение здоровья человека.

К сожалению, нашей педагогической традиции присущ иногда излишний интеллектуализм, система образования пытается воздействовать на ребенка, обращаясь, прежде всего, к его разуму, рациональной сфере, что далеко не всегда соответствует детской природе и мировосприятию ребенка, не обеспечивает целостное развитие личности. Возникла необходимость изменить такую модель образования, в которой учитель в репродуктивно-воспроизводящей форме передает (транслирует) знания учащимся, на синергетическую модель. В этом случае учитель сотрудничает с учеником в продуктивно-интерактивной форме, а ученик является активным соучастником учебно-воспитательного процесса, а не пассивным объектом обучения.

Одним из важнейших принципов современного образования является оптимизация обучения путем применения новейших образовательных психолого-педагогических технологий, в частности, мнемотехники как одного из наиболее эффективных методов усвоения информации и предотвращения информационной перегрузки.

Раскрывая сущностную характеристику понятия «мнемотехника» (от греч. *mnein* – память и *techné* – искусство), можно определить ее как технологию улучшения усвоения



новой информации путем сознательного образования ассоциативных связей с помощью специальных методов и приемов [3].

Мнемотехнические приемы, прежде всего, применяются для улучшения усвоения сложной информации, которая не имеет установленных логических связей между элементами с точки зрения запоминающего ее человека, нуждается в длительном хранении и последующем воспроизведении. Например: последовательность цифр, номера, исторические даты, хронологические таблицы, нормативы, показатели, формулы и прочее. Возможно эффективное запоминание с помощью мнемотехники также разнообразной текстовой информации: плана-конспекта урока или выступления, иностранных слов, терминов, географических названий, грамматических правил, имен, фамилий и т. д. В таком случае созданные с помощью мнемотехнических приемов искусственные ассоциации усваиваются легче и быстрее.

Практический опыт работы в образовательных учебных заведениях показывает, что применение мнемотехники улучшает показатели объема и точности запоминания, развивает познавательные процессы, повышает длительность хранения и качество воспроизведения усвоенной информации.

Искусство запоминания было особенно важным для человечества в дописьменный период истории. Так, жрецы, шаманы, сказки, музыканты, торговцы, ремесленники и многие другие люди различных сфер деятельности должны были запоминать огромные объемы информации. Даже после появления письменности важность эффективного запоминания не утратила своей актуальности. Малое количество книг, дороговизна материалов для письма, значительный вес готовой книги, отсутствие широкого распространения навыков письма и чтения – все это побуждало людей учиться запоминать.

Первые упоминания о мнемотехнике, или мнемонике, как и сам термин, появились в Древней Греции. Греки придавали настолько важное значение памяти, что в их мифологии появилась богиня памяти Мнемозина, мать девяти муз, покровительница наук и искусств.

Считается, что термин «мнемотехника» придумал Пифагор Самосский (570–490 гг. до н. э.) древнегреческий философ и математик, создатель религиозно-философской школы пифагорейцев. Однако в античной литературе существует другой культовый персонаж, которому многие приписывают авторство в изобретении мнемотехнических приемов, – Симонид Кеосский (556–468 гг. до н. э.).

В XVIII–XIX вв., когда в Европе распространилось учение об ассоциативности человеческой памяти, мнемотехника получила новый, научно обоснованный толчок в развитии. Кроме того, в данный период развития мнемотехники она перестала быть тайной наукой и стала более доступной для обычных людей. Мнемотехнику активно распространяли француз Эме Пари, немец Герман Коте, поляк Ричард Язвинский, португальцы братья де-Кастилья и др. Большой вклад в научное объяснение эффективности мнемотехники сделал датчанин Ревентлов (настоящее имя Карл Отто), который провел множество экспериментов, доказывая пользу и эффективность использования мнемотехники педагогами, результатом чего явились несколько изданий «Lehrbuch der Mnemotechnik» («Пособие мнемотехники»).

В настоящее время в отечественной психологии существует несколько мнемотехнических школ, например, Интернет-школа мнемотехники Mnemonikon под руководством В. А. Козаренко, авторская школа Васильевых (Е. Е. Васильева и В. Ю. Васильев), авторская школа Самвела Гарибяна, «Школа Эйдотехники» Г. А. Чепурного и т. д.

В настоящее время важнейшими из стратегических направлений развития образования являются:

- создание и обеспечение оптимальных возможностей для реализации различных образовательных моделей, разнообразных форм и средств получения образования;
- обеспечение доступности и непрерывности образования в течение жизни;
- развитие научной и инновационной деятельности в образовании, повышения качества образования на инновационной основе.



На наш взгляд, указанные процессы невозможны без навыков эффективного усвоения информации. Сформированные навыки усвоения новой информации – это важнейший аспект интеллектуальных возможностей учащихся, который определяет показатели их умения учиться. Как известно, на начальном этапе процесса обучения основной задачей является динамичное развитие и формирование навыков обработки информации. А корректировка процесса обучения в направлении интеграции с мнемотехническими методами и приемами приводит к повышению роли развивающего аспекта обучения, что, в свою очередь, ведет к успешному усвоению знаний, умений и навыков учащимися. Именно поэтому умение эффективно усваивать информацию является одним из важнейших моментов учебного процесса, а неумение вызывает определенные психологические проблемы, проявляющиеся в неуверенности в себе и в своих возможностях, снижении мотивации к обучению и в ухудшении самого обучения.

На наш взгляд, основные типичные проблемы при обработке информации следующие:

- трудности при логической обработке нелогической информации (последовательность цифр, номера, исторические даты, хронологические таблицы, нормативы, показатели, формулы, иностранные слова, термины, географические названия, грамматические правила, имена, фамилии и т.п.);
- интерференция (вытеснение предварительной информации потоком новой информации);
- отсутствие рационального повторения и закрепления;
- слабая мотивация;
- механическое запоминание (зубрежка);
- низкая концентрация внимания;
- отсутствие навыков, облегчающих усвоение новой информации.

Мнемотехника эффективно помогает решить данные проблемы благодаря формированию соответствующих навыков, применению творческого подхода и созданию ситуации успеха, что является лучшей мотивацией для эффективного обучения.

Анализ последних исследований по проблеме формирования здоровьесберегающей образовательной среды через реализацию здоровьесберегающих образовательных технологий в учебно-воспитательном процессе свидетельствует о попытках ученых пересмотреть общие подходы к его формированию, выявить новое содержание, формы, методы реализации данной проблемы в условиях современного образования. Нам близок подход Ю. В. Науменко, который считает, что здоровьесберегающая технология – это система, создающая максимально возможные условия для сохранения, укрепления и развития духовного, эмоционального, интеллектуального, личного и физического здоровья всех субъектов образования (учащихся, педагогов и т.д.) [5].

Интересно, что большинство современных ученых считают возможным относить понятия «здоровьесберегающая» и «здоровьеформирующая» к любой педагогической технологии, которая в процессе реализации создает необходимые условия для сохранения здоровья основных субъектов образовательного процесса – учеников и учителей. При использовании мнемотехники обработка информации происходит благодаря использованию человеком своих природных возможностей (образное мышление, творческий потенциал), что помогает сформировать навыки самообучения, повысить уверенность в своих возможностях. Именно это, на наш взгляд, позволяет отнести мнемотехнику к здоровьесберегающим технологиям.

Одним из аспектов повышения уровня развития познавательных способностей и познавательной активности является интеграция различных видов деятельности в учебно-воспитательный процесс. Развивающая роль любой деятельности заключается в том, что она является определенной формой практики, т. е. носит практически-продуктивный характер (А. А. Люблинская, Т. Г. Постолян). Познавательные и творческие способности формируются в деятельности в процессе поиска и нахождения, которые осуществляются в повседневной практике (Н. А. Ветлугина, Н. С. Лей-



тес, И. Я. Лернер). Развитию познавательных способностей также способствует участие детей в деятельностном групповом проекте. Мнемотехника дает возможность как индивидуального, так и группового подхода к решению различного вида задач и целей. Поиск аналогий и логических закономерностей, создание ассоциативных связей и прочее развивает коммуникативные и познавательные способности личности.

Используя в своей деятельности методики мнемотехники, которые построены на развивающих играх, креативном мышлении, групповой работе, организуя языкотворческую, конструкторскую, художественную, художественно-речевую и рече-бытовую деятельность, различные формы познавательной деятельности, разнообразные интеллектуальные конкурсы и турниры, – технология мнемотехники тем самым способствует развитию познавательных способностей личности.

«Историческое развитие памяти начинается с того момента, когда человек переходит впервые от пользования своей памятью как природной силой к господству над ней», – это слова гениального психолога Л. С. Выготского [4, с. 54]. Это господство, как и любое господство над природной силой, означает только то, что на каком-то этапе развития человек накапливает достаточный, в данном случае – психологический опыт, достаточное знание законов, по которым работает память, и переходит к применению этих законов.

Основными мнемическими процессами являются сохранение, забывание, воспроизведение и узнавание информации. Известно, что память – наиболее тренируемый познавательный процесс. Главное условие развития памяти – упражнение и тренировка. Ведь именно на память в процессе обучения ложится особая нагрузка. И именно от уровня развития мнемических процессов во многом зависит успешность обучения школьников.

Перестройка мнемических процессов в детском возрасте заключается в том, что ребенок учится ставить перед собой сознательные цели (запомнить и вспомнить) и стремится достичь этих целей. Однако переход от

непроизвольной памяти к произвольной – это не одномоментный акт, а сложный процесс, который включает в себя два основных этапа. На первом этапе осуществляется выделение и осознание ребенком мнемической цели, на втором этапе формируются действия, соответствующие им, и операции. Сначала способы запоминания и припоминания очень примитивны. Это повторение задания за взрослым, проговаривание материала шепотом, прикосновение к картинкам, их пространственное перемещение и т.д., а в процессе припоминания – возвращение к уже воспроизведенным звеньям.

С точки зрения известного психолога П. П. Блонского, дети, прежде всего, сохраняют в памяти выполненные ими движения, затем запоминаются пережитые чувства и эмоциональные состояния [1]. Далее доступными сохранению становятся образы вещей, и лишь на самом последнем уровне ребенок может запомнить и воспроизвести смысловое содержание воспринятого, выраженное в словах.

Двигательная память обнаруживает себя уже в детстве, когда малыш начинает схватывать руками предметы, учиться ползать, ходить. В раннем возрасте ребенок учится бегать, прыгать, умываться, застегивать пуговицы, зашнуровывать ботинки. В дошкольном возрасте работа двигательной памяти становится все более сложной. Занятие спортом, танцами, игрой на музыкальных инструментах формируют умение ребенка запоминать, хранить и воспроизводить в определенном порядке все более сложные движения. Это, конечно же, требует специальной тренировки под руководством взрослого, который сначала показывает детям последовательность движений, а затем следит за правильностью их выполнения.

Следует отметить и такую особенность детской памяти: воображение детей о мало знакомых вещах часто оказывается нечетким и хрупким. Например, после посещения зоопарка образы животных, сохранившихся в памяти ребенка, тускнеют, сливаются, «спутываются» с образами других объектов. Фраг-



ментарность детских представлений – это следствие разрозненности их восприятия. Несколько выпадает из времени, несколько искажается или подменяется другим. Такая ошибка памяти – прямое следствие незрелости детского восприятия и неумение детьми пользоваться своей памятью.

Первые попытки применения некоторых приемов, способствующих повышению производительности памяти, развития ее логических форм, отмечаются у детей в возрасте 5-6 лет. Проявляются они в том, что дети этого возраста уже могут самостоятельно осуществлять, хотя и в очень простых формах, умственную обработку материала.

Воспитание словесно-логической памяти включает развитие умственной деятельности детей – развитие умения анализировать, выделять в предметах определенные свойства, признаки, сравнивать предметы и явления между собой; осуществлять обобщение, объединяя различные объекты по любым общим признакам, классифицировать предметы и явления на основе сделанного обобщения, устанавливать смысловые связи. Именно мыслительные операции на определенной ступени их освоения становятся способами логического запоминания. С возрастом увеличивается количество смысловых связей и заметно уменьшается количество связей, установленных на основе внешнего сходства объектов или на случайных ассоциациях. Однако до старшего дошкольного возраста сохраняется преобладание связей на основе ассоциации по смежности. На протяжении всего дошкольного детства в памяти детей происходят существенные изменения как количественные, так и качественные. Увеличивается объем непосредственной памяти, скорость и прочность сохранения. С возрастом меняется структура мнемической деятельности, непосредственное и произвольное запоминание перерастает в сложную, сознательно регулируемую деятельность, опирающуюся на различные способы смысловой обработки материала, осуществляется переход от произвольной памяти к произвольной. Перестройка мнемических процессов в детском возрасте заклю-

чается в том, что ребенок вычленяет и осознает цель запомнить и вспомнить и начинает применять простые мнемические приемы.

Существуют особенности развития памяти, связанные с полом ребенка. У мальчиков и девочек скорость созревания различных образований мозга не совпадает, различны и темпы развития левого и правого полушарий, которые существенно отличаются по своим функциям. Установлено, что у девочек значительно быстрее идет развитие функций левого полушария по сравнению с мальчиками, а у мальчиков по сравнению с девочками – правого. Учеными установлено, что левое полушарие в большей степени, чем правое, ответственно за осознание произвольных актов, словесно-логическую память, рациональное мышление, положительные эмоции. Правому полушарию принадлежит доминирующая роль в реализации произвольных, интуитивных реакций, иррациональной мыслительной деятельности, образной памяти, отрицательных эмоций.

Уместно напомнить, что, с точки зрения возрастной психологии, сенситивным периодом для активного развития механической памяти является младший школьный возраст. То же касается и ассоциативной памяти. В подростковом же возрасте интенсивнее всего развивается логическая память. Эти положения являются весьма важными и открывают новые направления формирования личности при развитии навыков запоминания у детей соответствующего возраста.

В младших классах преобладает произвольное механическое запоминание, следовательно, на него и целесообразнее опираться, используя его закономерности. Известно, что при произвольном запоминании, чем выше активность умственной деятельности, тем лучше результаты запоминания.

Дети сравнительно редко используют при запоминании смысловые связи, опираясь, в первую очередь, на внешние признаки. У младших школьников преобладает образный интеллект, лучше развита память на предметы и конкретные слова со зрительными образами, память на звуки, тона, а также на эмоциональ-



но окрашенные явления, представления, факты. Память на слова, обозначающие абстрактные понятия, значительно хуже. Следовательно, работая с младшими школьниками, учитель должен опираться на закономерности произвольного запоминания, использовать чаще упражнения на образную и эмоциональную память, не исключая приемы развития произвольной памяти, смыслового, опосредованного запоминания.

В процессе учебной деятельности значительно развивается способность запоминания и воспроизведения материала. В подростковом возрасте смысловое запоминание начинает доминировать над механическим. Сама смысловая память перестраивается, становится опосредованной. Все большую роль играет опосредование словом, а не образом. Повышается роль второй сигнальной системы в управлении мнемическими процессами.

Анализируя процессы забывания учащихся разных возрастных категорий, важно сказать о случаях, когда человек не может вспомнить что-то в данный момент (например, сразу же после получения информации), но вспоминает или узнает это через некоторое время. Такое явление носит название реминисценции (туманные воспоминания). Суть реминисценции заключается в том, что воспроизведение материала, который мы сразу не могли полностью воспроизвести, через день-два после восприятия пополняется фактами и понятиями, которые отсутствовали при первом воспроизведении материала. Это явление часто наблюдается при воспроизведении словесного материала большого объема, что обусловлено усталостью нервных клеток. Реминисценция проявляется чаще у дошкольников и младших школьников. Гораздо реже это явление встречается у взрослых. По данным С. П. Бочаровой, при воспроизведении материала реминисценция отмечается у 74% дошкольников, у 45,5% младших школьников и у 35,5% школьников пятых – седьмых классов. Это связано с тем, что детям необходим какой-то промежуток времени для осознания материала, в результате чего воспроизведение становится более полным. Если же ма-

териал осознан сразу, то реминисценция не наступает [2].

Хотя мнемотехника как технология улучшения мнемических процессов активно внедрялась в систему образования в дореволюционный период, в Советском Союзе она воспринималась как буржуазная наука и запрещалась для использования в образовании. Результаты данного запрета наблюдаются и в наше время. Известно, что до пятнадцатилетнего возраста доминантным является образное восприятие. Обучение, напротив, в основном сосредоточено на логической основе усвоения информации, что не соответствует ее естественному восприятию.

Как показывает практика, большое количество информации в системе обучения нелогично, например, исторические даты, термины, иностранные слова, цифровая информация и т. п. В то же время в большинстве современных заведений образования наблюдается ряд проблем при учете развития мнемических процессов различных возрастных категорий учащихся: не учитываются чувствительные периоды онтогенеза, игнорируется доминантность образного восприятия младших школьников, у детей отсутствуют навыки запоминания сложной информации, способ подачи информации зачастую односторонен и не соответствует потребностям учащихся.

Мнемотехника дает возможность свободного выбора способов усвоения новой информации. Учитывая особенности восприятия, обработки и воспроизведения информации, предлагаются различные методы и приемы мнемотехники, которые дают возможность индивидуального подхода к развитию мнемических процессов.

Если рассматривать развитие интеллекта обучающихся, то необходимо отметить, что методика мнемотехники, благодаря поиску аналогий и образному мышлению, развитию ассоциативной памяти и формированию навыков скорости восприятия информации, позволяют на всех стадиях развития интеллекта найти равновесие между приобретенными и новыми знаниями, оптимизировать свою интеллектуальную деятельность.



По нашему мнению, существует ряд факторов, влияющих на интеллектуальную деятельность обучающегося. Это относится к психологическим, физиологическим, медико-гигиеническим, социально-поведенческим и педагогическим факторам.

Рассмотрим более подробно вышеперечисленные факторы:

– психологические: память, внимание, воображение, восприятие, врожденный интеллект, приобретенный интеллект, работоспособность, особенности характера, модальность, эмоциональное состояние, тревожность, стресс;

– физиологические: психофизиология различных сенсорных систем (в первую очередь воспринимающих информацию во время учебы), особенности темперамента, биоритмы;

– медико-гигиенические: общее состояние здоровья, наличие заболеваний, препараты, влияющие на умственную деятельность, режим труда и отдыха, соблюдение соответствующих возрастным категориям стандартов учебного оборудования и материалов, показатели микроклимата, состояние освещенности, эффективность вентиляции, физическая активность, питание;

– социально-поведенческие: наличие навыков эффективного общения, особенности межличностных отношений, стиль семейного воспитания, тип семьи, материально-бытовые условия;

– педагогические: мотивация обучения, способ подачи информации, сложность информации, взаимоотношения педагог-ученик, создание ситуации успеха, применение эффективных инновационных технологий, в том числе мнемотехники.

Использование технологии мнемотехники, учитывая особенности характера и модальность, использование природных ресурсов воображения и образного мышления, снижение тревожности и напряжения в стрессовых ситуациях, формирование навыков эффективного усвоения информации позволяют улучшить умственные способности, оптимизировать интеллектуальную деятельность, повышают работоспособность учащихся в условиях современного образования, что нашло

подтверждение в результатах многолетней экспериментальной работы в учебных заведениях, внедряющих мнемотехнику.

Внедрение технологии мнемотехники в учебно-воспитательный процесс возможно при наличии программы обучения по методике мнемотехники или программы кружка. Также возможно использование методов и приемов мнемотехники педагогами во время проведения обучения, в процессе которого встречаются трудности при усвоении нужной информации. Это может быть сложный для восприятия фрагмент текста или определения, географическое название или физическая величина и т. д. Использование соответствующих приемов экономит время усвоения информации, помогает в интересной форме сформировать ассоциативные связи, сконцентрировать внимание класса или группы учащихся, лучше усвоить необходимую информацию.

Важным моментом внедрения технологии мнемотехники в учебно-воспитательный процесс является создание педагогами различных мнемотехнических продуктов: учебных программ с использованием методик мнемотехники, различных тренажеров для улучшения усвоения новой информации, разработка новых приемов и способов улучшения усвоения информации и т. п.

Благодаря единой терминологии и четкой методологической основе создаются соответствующие программы обучения с использованием мнемотехники для облегчения усвоения сложных тем или учебных предметов, что позволяет свободно выбирать способ усвоения новых знаний учащимися в учебно-воспитательном процессе. Для эффективного внедрения технологии мнемотехники учителю рекомендуется усвоить ее основные методы и приемы и апробировать их в школьное и внеурочное время. Целесообразно также познакомить родителей с данными приемами и предложить использовать их при усвоении сложной информации.

Для облегчения создания соответствующих мнемотехнических учебно-методических материалов целесообразно провести об-



мен опытом с коллегами, что будет способствовать высокой эффективности деятельности и поиску наиболее оптимальных вариантов решения проблематики данной темы.

На наш взгляд, одним из наиболее эффективных способов для улучшения усвоения новой информации является индивидуальная и групповая самостоятельная работа. Поэтому при обнаружении проблем в усвоении новой информации целесообразно познакомить учащихся с методикой усвоения и предложить самостоятельно решить данную проблему, создать определенный учебный продукт: опорный план-конспект, соответствующий тренажер, найти аналогию т. д., и познакомить других с выполненным заданием. Возможно проведение дискуссии, защиты данной работы, результатом которой является не только максимально эффективное усвоение новой информации, но и формирование навыков самообучения, что, безусловно, ведет к улучшению успеваемости.

Таким образом, внедрение мнемотехники в современное образование является актуальным, так как мнемотехника относится к здоровьесберегающим технологиям. Ее применение повышает эффективность усвоения новой информации, развивает коммуникативные и познавательные способности личности, творческое, логическое и образное мышление, а также формирует навыки самообучения и повышает уверенность обучающихся в своих возможностях.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена роли и месту мнемотехники как одной из здоровьесберегающих технологий в структуре образовательного процесса. Дано определение понятию «мнемотехника».

Ключевые слова: мнемотехника, образование, методы обучения, память.

SUMMARY

The article covers the role and place of mnemonics in the structure of the educational process, defines the concept of "mnemonics".

Key words: mnemonics, educational methods of teaching, memory.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения. – М.: Педагогика, 1979. – 64 с.

2. Бочарова С. П. Психология и память: теория и практика для обучения и работы. – М.: Гуманитарный центр, 2007. – 384 с.

3. Бура Л. В. Мнемотехника в образовании: технологии эффективного усвоения информации / Л. В. Бура, Г. А. Чепурной // Проблемы современного педагогического образования. – Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: Ялта: РИО ГПА, 2015. – Вып. 47. – Ч. 2. – С. 262.

4. Выготский Л. С. Мышление и речь. Воображение и творчество в детском возрасте. Сознание и психика. – М.: АСТ. Астрель, 2008. – 54 с.

5. Науменко Ю. В. Здоровьесберегающая деятельность школы // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 42.



С. А. Томчук

УДК 376

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЛАКСАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКОТЕРАПИИ

Современные тенденции государственной образовательной политики определили в качестве приоритетных вопросы, касающиеся физического и психического здоровья детей. Это связано с тем, что возрастает количество школьников с повышенным беспокойством, неуверенностью, психоэмоциональной неустойчивостью, страдающих различными невротами и имеющих различные психоэмоциональные расстройства. Школьные перегруз-



ки, информационная насыщенность звукового пространства, экологические нарушения и многое другое приводят к быстрому утомлению учащихся, которое проявляется в общей вялости или гиперактивности, повышенной тревожности, снижении внимания, ухудшении памяти. Особое внимание педагоги и психологи уделяют тревожности как особенности эмоциональной сферы, проявляющейся в повышенном чувстве беспокойства, угрюмости, агрессивности. При всей сложности и неоднозначности сложившейся образовательной ситуации назрела потребность в разработке эффективных форм, средств, методик и технологий сохранения, защиты и укрепления психоэмоционального здоровья учеников.

Нами было проведено исследование психоэмоционального состояния школьников 4 классов с разными образовательными возможностями здоровья, в результате которого было выявлено, что около 40% школьников имеют высокий уровень тревожности. На наш взгляд, уже в этом возрасте можно начинать работу с детьми по осознанной саморегуляции своего психоэмоционального состояния. Для осознания своих эмоциональных состояний ребенку нужно иметь представление о различных эмоциональных переживаниях и о возможных причинах, их вызывающих. Младший школьник уже знаком с основными эмоциями и эмоциональными состояниями (радость, горе/печаль, грусть, гнев, страх, удивление, чувство вины/стыда, чувство обиды, чувство гордости и пренебрежения, смущение, спокойное состояние), тем самым у него сформирована когнитивная составляющая эмоционально-волевой саморегуляции.

Для эффективного решения данной проблемы мы предлагаем привлечь потенциал музыкотерапии, которая обладает огромным воздействием на психику человека. Применение необычного для школьной практики термина «терапия» не противоречит, согласно мнению психологов, а соответствует главной идее гуманистической педагогики. Понятие «терапия» переводится не только как «лечение», но и как «уход, забота». На этом основании допустимо применение арт-терапии педаго-

гами и педагогами-психологами, не имеющими какой-либо специальной подготовки в области психологического консультирования, психотерапии и арт-терапии. Словосочетание «арт-терапия» в научной, педагогической интерпретации понимается как забота об эмоциональном самочувствии и психологическом здоровье личности, группы, коллектива средствами художественной деятельности.

«Музыкотерапия – это особый вид музыкальной деятельности, направленный на профилактику, оздоровление и коррекцию различных психоэмоциональных, поведенческих отклонений, на реабилитацию личности средствами музыкального искусства» [7, с. 145]. Сегодня музыкальную терапию применяют во многих странах мира: в Америке, Великобритании, Германии, Швеции и др. В России по инициативе В. М. Бехтерева еще в 1913 году было основано «Общество для выяснения лечебно-воспитательного значения музыки и ее гигиены», были составлены своеобразные «лечебные каталоги музыки».

Современные исследования доказывают, что музыка способна восстанавливать эмоционально-энергетический тонус детей, актуализировать процесс снятия нервно-психических перегрузок, снижать уровень тревожности (Л. С. Брусиловский, В. Ю. Завьялов, А. И. Копытин, В. И. Петрушин, С. А. Томчук, О. М. Фалетрова) [4; 5; 6; 10; 3; 14]. В частности, было выявлено, что снижение нейротизма и тревожности больше наблюдается при прослушивании печальной музыки. При этом больший эффект достигается, если тревожность ситуативная, а не личностная. В то же время использование веселой музыки для снятия тревожности может иметь обратный эффект, т. е. повышать тревогу и раздражительность.

Стабилизация психоэмоционального состояния возможна через применение музыкальной релаксации, которая рассматривается нами как способ регуляции и коррекции негативных психоэмоциональных состояний, как специальный музыкотерапевтический метод, направленный на снятие мышечного и нервного напряжения с помощью специально по-



добранных техник с использованием музыкального контекста (Е. А. Умрюхин, J. Hewitt) [13; 19].

В практике преподавания музыки в школе музыкотерапевтические методы и технологии пока применяются крайне редко. Вместе с тем музыкотерапевтические методики, широко используемые психотерапевтами, уже адаптированы в отдельных педагогических исследованиях последних лет к работе с детьми, но в этом случае правильнее использовать термин «музыкально-коррекционные методы», направленные на профилактику и коррекцию негативных эмоциональных состояний, нормализацию эмоционально-волевой сферы личности, способствующих как духовно-нравственному, так и физическому оздоровлению. На практике давно назрела необходимость создания целостной педагогической системы практического использования приемов, нацеленных на сохранение и укрепление психоэмоционального здоровья, формирования релаксационной культуры младших школьников средствами музыкотерапии.

Саморегуляцию можно определить как сознательную активность индивида, направленную на приведение внутренних резервов в соответствие с условиями внешней среды ради успешного достижения значимой цели (В. Анисимов, В. И. Моросанова, О. А. Прохоров и др.) [2; 8; 11].

К. А. Абульханова-Славская, подчеркивая многоуровневый характер саморегуляции, выделяет психическую и личностную регуляцию. Уровень психической регуляции, связанный с поддержанием, мобилизацией и т. д. психической активности, выступает как субъективное условие осуществления личностью реальной деятельности. Уровень личностной регуляции охватывает способы включения личности в деятельность, ее отношение к деятельности. Личностная регуляция психических состояний осуществляется в различных планах: свойства личности, ценностные ориентации, самооценка, доминирующие потребности и мотивы, установки, намерения – каждый из них влияет на возникновение и динамику состояния. Взаимосвязи между лично-

стью и психическими состояниями носят характер взаимовлияния – состояния осуществляют обратное воздействие на личность, ее развитие, закрепляя одни качества, ослабляя другие; на возникновение и переструктурирование мотивов и целей [9, с. 400].

Психическая саморегуляция психоэмоциональных состояний может быть трех видов: эмоциональная, волевая, произвольная. Эмоциональная саморегуляция, будучи одним из основных видов психической саморегуляции, обеспечивает общую мобилизацию всех систем организма, и эта мобилизация не всегда бывает оптимальной, потому что повышение эмоционального возбуждения выше определенного уровня вызывает противоположный эффект, дезорганизацию. Волевая регуляция – это механизм тонкой регулировки активности человека, объектом ее является организация психических функций в экстремальных условиях с целью сохранить или восстановить необходимую организацию физиологических и психологических функций. Произвольная саморегуляция – это процесс, обеспечивающий активное и целесообразное поведение и деятельность человека в процессе подготовки и участия в различных видах деятельности, преодоление возникающих трудностей, приспособление к изменяющимся ситуациям.

В результате саморегуляции могут возникать три основных эффекта:

- эффект успокоения (устранение эмоциональной напряженности);
- эффект восстановления (ослабление проявлений утомления);
- эффект активизации (повышение психофизиологической реактивности).

Релаксация рассматривается нами как средство предупреждения, коррекции и устранения негативных психоэмоциональных состояний (J. Hewitt, S. J. Legg et al., К. В. Судаков, Е. А. Умрюхин) [19; 22; 12; 13]. Термин «релаксация» достаточно часто применяется в физиологической литературе. Как правило, под релаксацией понимают уменьшение мышечного тонуса: «релаксация – процесс, при котором после сокращения мышца активно возвращается к ее начальным условиям длины и



нагрузки» (J. Hewitt, A.V. Hill, R. Jewell,) [19; 20; 21]. Другой (а в ряде случаев главной) стороной релаксационного процесса является снижение степени психоэмоционального напряжения (H. Benson, R. Friedman, M. Davis et al., G.R. Deckro et al. и др.) [16; 17; 18]. Вследствие релаксации снижается общий уровень активации, ослабляется тенденция к возникновению защитных эмоций (волнения, тревога, гнев и др.). Релаксация способствует возникновению положительных эмоций, чувства спокойствия, удовольствия, готовит нервную систему к отдыху, ведет к снижению тонуса гладкой мускулатуры внутренних органов, сердечно-сосудистой системы и двигательного аппарата. Достижение полной мышечной релаксации (расслабления) – это второй механизм воздействия на непроизвольную деятельность внутренних органов, изменения психического состояния. На фоне релаксации в результате снижения тонуса коры легко фиксируются вербальные самовнушения – третий механизм воздействия на изменение психического состояния.

Наиболее актуальной проблемой современной психологии является экспериментальное изучение и внедрение в практику методов релаксации, направленных на предупреждение, коррекцию и устранение негативных психоэмоциональных состояний, способных снижать общие адаптационные резервы организма, вызывать психическую дисгармонию личности.

Таким образом, релаксацию можно рассматривать как способ саморегуляции психоэмоционального состояния, как сознательную активность индивида, направленную на приведение внутренних резервов в соответствие с условиями внешней среды ради успешного достижения значимой цели. Саморегуляция психоэмоционального состояния достигается путем воздействия человека на самого себя с помощью силы слов (аффирмация), мысленных образов (визуализация), управления мышечным тонусом и дыханием.

Современная музыкотерапия основана, прежде всего, на способности музыки регулировать и развивать эмоциональную сферу личности. Еще в XIX в. ученые установили, что

эмоции вызывают изменения пульса, дыхания, скорости реакции, мускульной силы и т. д. Установлено, что музыка воздействует на многие сферы жизнедеятельности человека через три основных фактора: вибрационный, физиологический и психический. Звуковые вибрации являются стимулятором обменных процессов в организме на уровне клетки. Эти вибрации способны изменять различные функции организма (дыхательную, двигательную, сердечно-сосудистую). Благодаря ассоциативным связям, возникающим в процессе восприятия и исполнения музыки, меняется и психическое состояние ребенка.

К. Изард отмечает три способа устранения нежелательного эмоционального состояния: посредством другой эмоции; когнитивная регуляция; моторная регуляция. Первый способ регуляции предполагает сознательные усилия, направленные на активацию другой эмоции, противоположной той, которую человек переживает и хочет устранить. Второй способ связан с использованием внимания и мышления для подавления нежелательной эмоции или установления контроля над нею. Это переключение сознания на события и деятельность, вызывающие у человека интерес, положительные эмоциональные переживания. Третий способ предполагает использование физической активности как канала разрядки возникшего эмоционального напряжения [1]. Исходя из теории К. Изарда, наиболее эффективны следующие виды релаксации с использованием музыки – дыхательная, мышечная и когнитивная релаксация.

Дыхательная релаксация. Дыхание является главнейшим источником жизни, связывает человеческий организм с биосферой и живым миром Земли. Наукой установлена тесная взаимосвязь между дыханием и тонусом нервной системы: при частом и поверхностном дыхании возбудимость нервных центров повышается, а при глубоком – наоборот, понижается. Люди с ослабленной нервной системой дышат на 14 % чаще, чем люди с крепкой нервной системой. Недостаток кислорода вызывает усталость, головокружение, плохое самочувствие и настроение. Несомненное преимущество дыхательной терапии перед дру-



гими оздоровительными методами заключается в том, что это очень простой и вместе с тем эффективный способ коррекции психоэмоционального состояния школьников, который не требует особых затрат и может использоваться прямо на уроке музыки или во внеурочной деятельности в качестве подготовки к пению.

Первый этап – так называемая маска релаксанта: дается установка на мышечное расслабление, предлагается сосредоточить внимание на дыхании – свободном и глубоком. Второй этап – собственно процесс релаксации. При этом может использоваться как недирективная или свободная релаксация, так и директивная, или управляемая релаксация. Текст в директивной релаксации должен содержать элементы внушений, направленные на репрезентативные системы организма человека, в том числе визуальную, аудиальную и кинестетическую. Эффективной эмоциональной регуляции способствует также использование приемов воображения или визуализации – создание внутренних образов в сознании человека, то есть активизация воображения с помощью слуховых, зрительных, вкусовых, обонятельных, осязательных ощущений, а также их комбинаций. Визуализация помогает человеку активизировать его эмоциональную память, воссоздать те ощущения, которые он испытал когда-то. Воспроизведя в сознании образы внешнего мира, можно быстро отвлечься от напряженной ситуации, восстановить эмоциональное равновесие: «Послушаем шум морского прибоя... Закройте глаза и ощутите себя в голубом морском просторе. Представьте, что вы – волны в этом море, вы медленно поднимаетесь и спадаете, как волны. А теперь ощутите, что вы растекаетесь и исчезаете... Сейчас вы составляете одно целое с морем голубого цвета... А теперь прислушайтесь. Слышите голос моря у себя в голове? Ощутите себя одним существом с этим голосом. А теперь встанем и «подышим», как море и т. д.». Могут также использоваться директивная релаксация с использованием визуальных образов: «Аромат цветов», «Горный воздух», «Солнечная поляна», «Прогулка в лесу» и т. д. Третий этап – выход из ре-

лаксации. Данные упражнения надо сопроводить словесными формулами, типа: «Мне хорошо», «Я бодр», «Я чувствую себя прекрасно», «Мне тепло», «Я счастлив», «Я спокоен» и т. д., используя когнитивную релаксацию – способ расслабления, основанный на повторении неких словесных формул, направленных на успокоение.

Применение фоновой музыки значительно усиливает психоэмоциональный эффект. Критериями отбора произведения для релаксации являются неторопливый темп, ровная и негромкая динамика, отсутствие динамических и методических контрастов, в эмоциональном плане – теплая, созерцательная атмосфера. В школьной программе есть достаточно большое количество произведений с широким спектром психоэмоциональных настроений, которые можно использовать в образовательном процессе с определенной целью: создание позитивного настроения, активизация психоэмоционального настроения или снижение психоэмоционального тонуса. Музыкальные произведения, настраивающие на позитивное настроение – П. И. Чайковский «Пад-де», «Вальс снежных хлопьев», «Вальс цветов» из балета «Щелкунчик»; А. Шнитке «Пастораль»; Г. Свиридов «Пастораль»; Э. Григ «Утро», В. Гаврилин «Вечерняя музыка»; музыкальные произведения, активизирующие психоэмоциональное настроение – П. И. Чайковский «Марш деревянных солдатиков» из «Детского альбома», «Марш» из балета «Щелкунчик», И. С. Бах «Шутка», А. Хачатурян «Танец с саблями» из балета «Гаянэ»; музыкальные произведения, несущие релаксирующее успокаивающее воздействие, – П. И. Чайковский «Осенняя песенка», «Баркарола» из цикла «Времена года», В. Моцарт «Колыбельная», Г. В. Свиридов «Романс», «Весна. Осень».

Мышечная релаксация позволяет не только снять физическую усталость, но и избавиться от психологических фобий разного типа, сиюминутных приступов страха, паники, неконтролируемых вспышек гнева. Расслабление мышечных тканей организма основано на смене периодов напряжения и покоя. Специальные упражнения, направленные на взаимо-



действие определенной группы мышц и ее расслабление, подают сигнал в соответствующий отдел головного мозга, и происходит снижение или полное избавление от нервного и психического напряжения. Важно, чтобы в процессе мышечной релаксации происходило свободное самовыражение с помощью телесного языка; выплеск эмоций в выражении чувств; построение взаимоотношений между телом и разумом, сознанием и подсознанием; физическое и психическое раскрепощение; раскрытие творческих способностей. Занятия по мышечной релаксации следует начинать с упражнений на «расслабление – напряжение», чтобы дети имели возможность сравнить эти противоположные состояния и научились ими управлять, такие как «Сугробы и солнышко», «Снежинки тают», «Распускающиеся цветы», «Одуванчик на ветру» и т. д. После того как дети осознали и почувствовали разницу между мышечным расслаблением и напряжением, используются упражнения, основанные на полном расслаблении: «Полет на ковресамолете», «Воздушные облачка», «Пузырьки воздуха», «Волшебные эльфы» и т. д. Способствуют мышечной релаксации пластические этюды в свободной форме, основанные на групповой импровизации: «Связка воздушных шариков, сдуваемых воздушным потоком», «Клумба с распускающимися цветами», «Коробка тающих шоколадных конфет», «Отклеивающиеся от стены обои», «Аквариум с рыбками» и т. д.

Благодаря систематическому, осознанному, целенаправленному использованию методов релаксации на каждом уроке музыки и во внеурочной деятельности формируется релаксационная культура школьников, которая способствует стабилизации психоэмоционального состояния, уменьшению уровня тревожности, что доказывает проведенное исследование.

Целью являлось исследование изменения психоэмоционального состояния младших школьников 4–5 классов с разными образовательными возможностями здоровья в процессе формирования релаксационной культуры средствами музыкотерапии на уроке музыки и во внеурочной деятельности.

Для определения психоэмоционального состояния исследовались учащиеся 4 классов, и через год – эти же школьники уже 5 классов. Совокупная выборка включала 97 школьников: 57 обучающихся, не имеющих отклонений в развитии (1 группа), 40 обучающихся с особыми возможностями здоровья (2 группа), с диагнозом «задержка психического развития» (ЗПР). Задержка психического развития рассматривается как вариант психического дизонтогенеза, к которому относятся как случаи замедленного психического развития («задержка темпа психического развития»), так и относительно стойкие состояния незрелости эмоционально-волевой сферы и интеллектуальной недостаточности, не достигающей умственной отсталости.

4–5 классы были выбраны целенаправленно, так как этот сложный в эмоциональном плане период связан с переломным моментом для детей: окончанием начальной школы и переходом их в основную школу. Этот переход сопровождается резким разрывом между предыдущим и последующим образом жизни ребенка, характеризуется кризисными явлениями: спад учебной мотивации, нарастание дисциплинарных трудностей, рост тревожности, дезориентация в жизненных ситуациях. Это связано с резкими переменами в жизни школьника – повышением требований к самостоятельности и ответственности, возрастание сложности предметного содержания с участием большого количества новых для детей педагогов при переходе на предметное содержание, с переходом на кабинетную систему проведения уроков, что резко ограничивает детей в возможностях организации их личного образовательного пространства.

Для выявления уровня тревожности в оценке психоэмоционального состояния обучающихся использовалась методика «Шкала реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилберга – Ю. Л. Ханина». Личностная тревожность характеризует устойчивую склонность воспринимать большой круг ситуаций как угрожающие, реагировать на такие ситуации состоянием тревоги (повышением реактивной тревожности). Очень высокая личност-



ная тревожность прямо коррелирует с наличием невротического конфликта, с эмоциональными и невротическими срывами и с психосоматическими заболеваниями. Реактивная тревожность возникает как реакция человека на разные социально-психологические стрессоры и характеризуется напряжением, беспокойством, нервозностью. Очень высокая реактивная тревожность вызывает нарушения внимания, иногда нарушение тонкой координации.

Результаты исследования уровня личностной и реактивной тревожности представлены в табл. 1.

Таблица 1.

Результаты исследования уровней личностной и реактивной тревожности

	Уровень личностной тревожности, %			Уровень реактивной тревожности, %		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
1 группа	30	51	19	16	47	37
2 группа	45	29	11	55	32,5	12,5

На основании проведенного исследования было выявлено, что обучение школьников в 4 классе является сложным в эмоциональном плане периодом, связанным с переломным моментом окончания начальной школы и перехода в основную школу, что сопровождается повышенным уровнем тревожности: 30–45 % школьников имеют высокий уровень личностной тревожности. У школьников с задержкой психического развития наблюдается более высокий, чем у их сверстников,

уровень тревожности – 45 %. Уровень реактивной тревожности у школьников первой группы значительно ниже – на 14 %, что свидетельствует о том, что им достаточно комфортно в окружающей среде. Уровень реактивной тревожности у школьников второй группы значительно выше – на 10 %, что свидетельствует о дискомфорте и наличии факторов внешней среды, детерминирующих у школьников высокую тревожность. В связи с полученными данными был сделан вывод о проведении работы по формированию релаксационной культуры школьников на каждом уроке музыки и во внеурочной деятельности.

Релаксационная культура является одним из основных компонентов музыкальной культуры, подразумевает освоение детьми элементарных приемов снятия психического и мышечного напряжения в процессе выполнения разнообразных музыкально-терапевтических упражнений. В течение года происходило формирование релаксационной культуры школьников на уроках музыки и во внеурочной деятельности (курс «В гостях у музыки») с включением упражнений по саморегуляции их психоэмоционального состояния на основе музыкально-коррекционных методов, методов дыхательной релаксации, когнитивной и мышечной релаксации. В результате проведения методики Ч. Д. Спилберга и Ю. Л. Ханина были выявлены три группы: обучающиеся с высоким, средним и низким уровнями тревожности. Особое внимание при проведении занятий уделялось школьникам, имеющим высокий уровень тревожности.

В результате исследования на завершающем этапе эксперимента было выявлено снижение уровня высокой тревожности в обеих группах.

При сравнении данных на начальном и заключительном этапах были получены следующие результаты исследования (табл. 2, 3).

Статистическая оценка значимости произошедших изменений, осуществленная с помощью непараметрического критерия Вилкоксона, показывает, что уровень значимости изменения высокого уровня тревожности после проведенной работы статистически значимо ниже и составляет $p < 0,01$.



Таблица 2.

Результаты исследования уровней личностной и реактивной тревожности учащихся 1 группы на заключительном этапе

	Уровень личностной тревожности, %			Уровень реактивной тревожности, %		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
4 класс	30	51	19	16	47	37
5 класс	13	56	31	4	56	40

На основании полученных результатов заключительного этапа нашего эксперимента было выявлено, что благодаря проведенной работе по включению методов музыкотерапии в уроки музыки и занятия по внеурочной деятельности увеличилось количество пятиклассников, имеющих низкий уровень тревожности: у детей, не имеющих отклонений в развитии, – на 3 %, у детей с диагнозом «задержка психического развития» – на 30 %; уменьшилось количество пятиклассников, имеющих высокий уровень тревожности: у детей, не имеющих отклонений в развитии, – на 17 %, у детей с диагнозом «задержка психического развития» – на 17,5 %.. Полученные результаты свидетельствуют о том, что такая работа гораздо эффективнее и полезнее для детей с ОВЗ.

В настоящее время значительно увеличилось число детей, отличающихся повышенной тревожностью, беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Не-

Таблица 3.

Результаты исследования уровней личностной и реактивной тревожности учащихся 2 группы на заключительном этапе

	Уровень личностной тревожности, %			Уровень реактивной тревожности, %		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
4 класс	45	29	11	55	32,5	12,5
5 класс	27,5	45	27,5	15	42,5	42,5

сомненно, необходимо заниматься профилактикой и коррекцией таких отрицательных явлений, как проявление тревожности в младшем школьном возрасте. Одним из эффективных средств в этом направлении может быть музыкотерапия, в частности, релаксация с использованием музыки. Музыкальное искусство несет в себе большой потенциал для сохранения психоэмоционального здоровья школьников. Музыка способна восстанавливать эмоционально-энергетический тонус детей, актуализировать процесс снятия нервно-психических перегрузок, снижать уровень тревожности. Благодаря систематическому, осознанному, целенаправленному использованию методов дыхательной релаксации, мышечной и когнитивной релаксации на каждом уроке музыки и во внеурочной деятельности формируется релаксационная культура младших школьников, которая способствует стабилизации психоэмоционального состояния, уменьшению уровня тревожности. Предложенные



методика и технология ее внедрения в педагогическую практику школы могут стать новыми концептуальными основаниями в разработке фундаментальной теории в области педагогической профилактики психоэмоциональных расстройств младших школьников, сохранения, укрепления и защиты психоэмоционального здоровья ребенка.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается релаксация как способ саморегуляции психоэмоционального состояния, определено положительное воздействующее воздействие релаксации на коррекцию и устранение негативных психоэмоциональных состояний; выявлены виды саморегуляции посредством силы слов (аффирмация), мысленных образов (визуализация), управления мышечным тонусом и дыханием с использованием методов музыкотерапии. Представлены положительные результаты исследования по изменению психоэмоционального состояния школьников 4–5 классов с разными образовательными возможностями здоровья в процессе формирования релаксационной культуры средствами музыкотерапии.

Ключевые слова: релаксация, музыкотерапия, музыкально-коррекционные методы, саморегуляция психоэмоционального состояния школьников.

SUMMARY

The article considers the relaxation as a way of self-regulation of emotional state, defined by a positive influencing impact of the relaxation on the correction and elimination of negative emotional states; identified the types of self-regulation through the power of words (affirmation), mental images (visualization), control, muscle tone and breathing using techniques of music therapy. Presented positive results of a study on the change of emotional state of schoolchildren of 4–5 classes with different educational centres in the process of formation of the relaxation of culture by means of music therapy.

Key words: relaxation, music therapy, musical-correctional methods of self-regulation psycho-emotional state of schoolchildren.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айвазян Т. А. Психорелаксация в лечении гипертонической болезни // Кардиология. – 1991. – № 2. – С. 95–98.
2. Анисимов В. Эмоциональная саморегуляция детей: механизмы и условия развития // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 3. – С. 13–17.
3. Байбородова Л. В., Фалетрова О. М., Томчук С. А. Преподавание музыки в начальной школе: учеб. пособ. для прикладного бакалавриата. – М.: Юрайт, 2017.
4. Брусиловский Л. С. Музыкотерапия: Руководство по психотерапии / под ред. В. Е. Рожнова. – М., 1985.
5. Завьялов В. Ю. Музыкальная релаксационная терапия. Практическое руководство. – Новосибирск, 1995. – 398 с.
6. Копытин А. И. Основы арт-терапии. – СПб.: Лань, 1999. – 298 с.
7. Медведева Е. А., Комисарова Л. Н., Сергеева О. Л., Шашкина В. Р. Артпедагогика и арттерапия в музыкальной деятельности. – М., 2003. – 286 с.
8. Моросанова В. И. Индивидуальная саморегуляция и характер человека // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 59–68.
9. Петровский А. В. Общая психология. – М.: Просвещение, 1976. – 479 с.
10. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика. – М., 1999.
11. Прохоров А. О. Функциональные структуры и средства саморегуляции психических состояний // Психологический журнал. – 2005. – № 2. – С. 68–80.
12. Судаков К. В. Неспецифическая реабилитация ранних системных нарушений при эмоциональном стрессе // Вестник Новгородского государственного университета. – 1998. – № 8. – С. 124–132.
13. Умрюхин Е. А. Релаксация как средство профилактики эмоциональных перенапряжений человека // Мотивация и эмоциональный стресс: Механизмы эмоционального стресса. – М.: ПИК НПО «Медбиоэкономика», 1987. – Ч. 2. – С. 117–118.
14. Фалетрова О. М., Томчук С. А. Музыка и здоровье школьников. Музыка как средство сохранения психоэмоционального здоровья учащихся начальной школы. – Ярославль: ГОУ ЯО ИРО, 2010. – 39 с.



15. Фалетрова О. М. Музыка как средство психолого-педагогической коррекции. – Ярославль: ЯГПУ, 2008. – 146 с.

16. Benson H., Friedman R. Stress, hypertension and the Relaxation response // *Emotion and Behavioral: system approach. Proc. of Intern. symp. Abstracts.* – Moscow, 1984. – P. 40–41.

17. Davis M., Eshelman E. R., McKay M. *The Relaxation and Stress Reduction Workbook.* – Oakland CA, New Harbinger Publications, 1995.

18. Deckro GR, Ballinger KM, Hoyt M, Wilcher M, Dusek J, Myers P, Greenberg B, Rosenthal DS, Benson H. The Evaluation of a Mind/Body Intervention to Reduce Psychological Distress and Perceived Stress in College Students. *J Am Coll Health.* – 2002. – 50 (6). – P. 281–7.

19. Hewitt J. *Relaxation.* – New York, 1985. – 184 p.

20. Hill A. V. The Energetics of Relaxation in a Muscle Twitch // *Proc. R. Soc. B Biol. Sci.* – 1949. – 136. – P. 211–219.

21. Jewell B. R., Wilkie D. R.. *The Mechanical Properties of Relaxing Muscle* // *J. Physiol.* – London, 1960. – № 152. – P. 30–47.

22. Legg S. J., Smith P., Slyfield D., Miller A. B., Wilcox H., Gilberd C. Knowledge and Reported Use of Sport science by Elite New Zealand Olympic Class Sailors // *J. Sports Med. Phys. Fitness.* – 1997. – V. 37 (3). – P. 213–217.



Т. В. Жукова

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ СТУДЕНТОВ И ВЫПУСКНИКОВ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Обеспечение качества образования на основании сохранения его фундаментальности, согласно современным и перспективным личностным, общественным и государственным потребностям, выступает одной из главных задач Российской образовательной политики [4]. Для обеспечения должного уровня образования обучающихся на психологических и педагогических специальностях ведутся поиски в различных направлениях. Значительное место уделяется совершенствованию содержания образования: уточняется перечень материала, его объем для усвоения; устраняются перегрузки программ и учебников; определяется оптимальный объем знаний, умений и навыков, обязательных для овладения учащимися. Актуальной является задача психологического сопровождения личностного развития и профессионального становления участников образовательного процесса, реализация которой основана на исследовании индивидуальных особенностей учащихся, их готовности к вузовскому обучению и освоению профессии. Однако в настоящее время существуют противоречия между требованиями, предъявляемыми вузами к качеству знаний выпускников школ, и реальным уровнем их психологической готовности к обучению. В то же время отсутствует целостная модель психологической готовности к вузовскому обучению, методов ее диагностики. Специфика психологической готовности к вузовскому обучению студентов и выпускников СОШ является



недостаточно изученной в педагогической психологии областью.

Основой анализа психологической готовности к вузовскому обучению студентов первого курса и выпускников СОШ выступила системогенетическая концепция учебной деятельности и готовности к обучению (Н. В. Нижегородцева) [7].

Уровень общего психического развития обучающихся проявляется в их психологической готовности к вузовскому обучению, к усвоению знаний и умений в форме учебной деятельности. Качественную (внутреннюю) основу готовности к деятельности как интегрального свойства индивидуальности определяет психологическая структура учебно важных качеств обучающегося [5]. Степень психологической готовности обучающегося к обучению связана с уровнем развития психологической структуры учебно важных качеств (УВК), определяется уровнем ее сформированности [6].

Психологическая структура учебно важных качеств – это целостное единство компонентов (УВК), объединенных устойчивыми взаимосвязями, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют учебную деятельность [3]. Н. В. Нижегородцева определяет учебно важные качества как психические качества, оказывающие влияние на успешность обучения [6]. Психологическую структуру учебно важных качеств определяют следующие функциональные блоки УВК: представление о целях деятельности; личностно-мотивационный; принятие учебной задачи; представление о способах выполнения и содержании учебной деятельности; информационная основа учебной деятельности; принятие решений и управление деятельностью.

Предположение о соответствии психологической структуры учебно важных качеств общей архитектуре деятельности, а также о подчинении ее генезиса закономерностям системогенеза деятельности, характерным для учебной деятельности в период обучения в школе и профессионального обучения, легли в основу исследования [7]. В «формировании психологической структуры учебно важных

качеств установлены общие закономерности, выявленные в исследованиях «системогенеза деятельности профессиональной» [7, с. 106], в то же время Н. В. Нижегородцева отмечает, что в формировании психологической структуры учебно важных качеств во время учебной деятельности в школе и в период профессионального обучения установлены «специфические особенности» [7, с. 106].

Таблица 1.

Компоненты психологической структуры УВК студентов вуза

№	Функциональные блоки психологической структуры УВК	Учебно-важные качества
I	Блок «Личностно-мотивационный»	ПД
II	Блок «Представление о целях деятельности, принятие учебной задачи»	ПЗ, ПН
III	Блок «Представление о содержании и способах выполнения учебной деятельности»	ВН
IV	Блок «Информационная основа деятельности»	МЛ, МГ, ПВ, ПЛ, ВнП
V	Блок «Управление деятельностью и принятие решений»	Об, ПРД

Примечание: (здесь и далее) ПД – потребность в достижении, К – коммуникабельность, Эм – эмпатия ОС – отношение к себе, ПЗ – принятие учебной задачи, ПН – профессиональная направленность, ВН – вводные навыки, МЛ – мышление логическое, МГ – мышление (гибкость), ПВ – память вербальная, ПЛ – память логическая, ВнП – производительность внимания, МГ – гибкость мышления, Об – обучаемость, ПРД – произвольная регуляция деятельности

На основе анализа учебной деятельности студентов, а также содержания обучения в вузе и профессионально важных качеств, требуемых для реализации эффективной педагогической деятельности, были определены



учебно важные качества студентов педагогического вуза. В результате анализа работ по проблеме учебной деятельности в вузе студентов (М. И. Дьяченко, И. А. Зимняя, А. Д. Ишков, Л. А. Кандыбович, В. Н. Карандышев, Л. Д. Столяренко, Н. В. Нижегородцева, О. И. Лыпоградская, Ю. П. Поваренков, В. А. Слостёнин, С. Д. Смирнов, и др.), содержания обучения в вузе (общекультурных и профессиональных компетенций) [9, 10] и анализа работ по проблеме профессионально важных качеств, требуемых для реализации эффективной педагогической деятельности (И. В. Дубровина, Т. В. Закамская, И. А. Зимняя, В. Н. Карандышев, А. В. Карпов, Е. А. Климов, А. К. Маркова, Р. В. Овчарова, А. А. Реан, и др.), было выделено 16 УВК, представляющих психологическую структуру учебно важных качеств студентов вуза. После пилотного исследования, статистической обработки данных психологическую структуру учебно важных качеств студентов педагогического вуза представили 14 УВК (табл. 1), связанных с результатами учебной деятельности (с результатами академической успеваемости).

Методика, используемая в нашем исследовании, – «Комплексная диагностика готовности студентов к обучению в вузе (КДГс)» авторства Н. В. Нижегородцевой и Т. В. Жуковой [8] – направлена на диагностику УВК, определение уровня их развития и сформированности психологической структуры учебно важных качеств в целом. Исследование проводилось среди учащихся 11 классов Болтинской СОШ Рыбинского района и студентов специальности «История с дополнительной специальностью – психология» первого курса обучения. Полученные результаты представлены в табл. 2.

Определены ведущие, а также базовые УВК выпускников СОШ и студентов вуза первого года обучения.

Качества, показывающие самый большой вес в структуре (базовые УВК), играют объединяющую роль в структуре готовности, соединяя другие качества в функциональные блоки и подсистемы в соответствии с целями деятельности. Установлено, что уровень вы-

сокого развития базовых УВК выступает в качестве основы для развития других компонентов структуры и установления компенсаторных функциональных связей между ними [5]. Базовые значения УВК старшекласников: вербальная память – ПВ, произвольная регуляция деятельности – ПРД, логическая память – ПЛ и эмпатия – Эм, что необходимо для успешного обучения в вузе при усвоении знаний, организации своей деятельности, самостоятельной работы и межличностного взаимодействия.

Таблица 2.

Показатели структуры учебно важных качеств выпускников СОШ и студентов вуза (первый курс)

№	Показатели структуры учебно важных качеств	Выпускники СОШ	Студенты
1	Компоненты структуры (их количество)	10	13
2	Корреляции в структуре (их общее количество)	38	16
3	«Сильные» корреляции в структуре УВК ($P > 0,95$) (их количество)	16	5
4	Коэффициент интегрированности структуры (ИКС)	48	26
5	Ведущие УВК	ПВ, ПН	ПВ, ПЛ, МЛ, Эм
6	Базовые УВК	Эм, ПЛ, ПВ, ПРД	ОС, МГ, ПЛ, ПВ



Базовые значения УВК студентов 1 курса обучения в вузе: логическая память – ПЛ, отношение к себе – ОС, гибкость мышления – МГ, вербальная память – ПВ. Наибольший вес в структуре имеют отношение к себе – ОС и гибкость мышления – МГ, они являются «ядром» структуры учебно важных качеств студентов первого курса, что согласуется с представлениями других авторов (Б. Г. Ананьев и др.) об активном становлении личности и интеллекта как двух линий развития в студенческом возрасте [6].

Качества, взаимосвязанные с показателем академической успеваемости, являются ведущими УВК в психологической структуре учебно важных качеств и оказывают влияние на эффективность обучения. При анализе структуры учебно важных качеств старшеклассников мы можем сделать вывод о том, что ведущими УВК являются память вербальная – ПВ и профессиональная направленность – ПН, что обеспечивает старшеклассникам усвоение учебного материала и их ориентацию на предметы, необходимые им при поступлении в вуз, в профессиональном самоопределении. При анализе структуры учебно важных качеств студентов первого курса мы можем сделать вывод о том, что ведущими УВК являются память вербальная – ПВ, память логическая – ПЛ, мышление логическое – МЛ, эмпатия – Эм. Очевидно, именно эти качества оказывают значительное влияние на успешность учебной деятельности студентов первого курса обучения. Эти результаты подтверждают и мнение других авторов о том, что успеваемость студентов во многом определяется уровнем развития памяти, мышления, уровнем владения определенным кругом логических операций, основное значение приобретают поиск, переработка и интерпретация информации. Среди причин учебных трудностей у студентов первого курса выделяют слабо выраженные навыки учебной работы, низкий уровень развития словесно-логического, рационального мышления [1].

В результате анализа полученных данных можно говорить о том, что в конечный период школьного обучения, а также в нача-

ле обучения в вузе учебная деятельность обеспечивается целостной структурой учебно важных качеств, что свидетельствует о сформированности психологической готовности к обучению в вузе. В то же время психологическая структура учебно важных качеств учащихся 11 классов оказывается менее развитой, в ней представлены 10 компонентов из 13, уровень организации психологической структуры учебно важных качеств выше у студентов, что определяет специфику их психологической готовности к вузовскому обучению.

АННОТАЦИЯ

В связи с существующими противоречиями между требованиями, предъявляемыми вузами к уровню знаний выпускников средних образовательных школ, и реальной степенью их психологической готовности к вузовскому обучению проведено исследование сформированности психологической готовности к вузовскому обучению студентов и выпускников средней общеобразовательной школы (СОШ). В качестве основы исследования выступила системогенетическая концепция учебной деятельности и готовности к обучению (Н. В. Нижегородцева). Качественной (внутренней) основой готовности к деятельности выступающего в качестве интегрального свойства индивидуальности выступают учебно важные качества учащегося, их психологическая структура. Для изучения особенностей сформированности готовности к вузовскому обучению применялась методика «КДГс». Представлены показатели развития учебно важных качеств, их структуры у студентов педагогического вуза (первый курс) и выпускников СОШ. Установлено, что и в конечный период школьного обучения, и в начале вузовского обучения структура учебно важных качеств соответствует учебной деятельности развитой формы, при этом степень организации психологической структуры учебно важных качеств выше у студентов.

Ключевые слова: школьники, студенты, учебно важные качества, психологическая структура учебно важных качеств, психологическая готовность к обучению, методика «КДГс», базовые и ведущие качества.



SUMMARY

In connection with the existing contradictions between the requirements of higher education institutions for the level of knowledge of graduates of secondary schools and the real degree of their psychological readiness for university education, a study was conducted of the formation of psychological readiness for university education of students and graduates of secondary general schools. As a basis for the research, the system-genetic concept of learning activity and readiness for learning (N. V. Nizhegorodtseva) was made. Qualitative (internal) basis of readiness for acting as an integral property of individuality is the learner-important qualities of the student, their psychological structure. To study the features of the formation of readiness for higher education, the methodology "CDRs" was used. The indicators of the development of educational and important qualities, their structure in the students of the pedagogical university (the first year) and the graduates of the school are presented. It is established that in the final period of school education, and at the beginning of university education, the structure of educationally important qualities corresponds to the educational activity of the developed form, while the degree of organization of the psychological structure of the learning-important qualities is higher for students.

Key words: schoolchildren, students, educational-important qualities, the psychological structure of learning-important qualities, psychological readiness for teaching, the methodology of "CDRs", basic and leading qualities.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баданина Л. П. Психолого-педагогическое сопровождение студентов в процессе адаптации к вузу: монография. – Архангельск: АО ИППК РО, 2007. – 185 с.
2. Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 544 с.
3. Жукова Т. В. Динамика психологической структуры учебно-важных качеств студентов педагогического вуза: дисс. ... канд. псих. наук. – Ярославль, 2016. – 260 с.

4. Концепция-2020: развитие образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ug.ru/archive/25192> (дата обращения: 27.07.2017).

5. Нижегородцева Н. В. Генезис психологической структуры учебной деятельности на разных уровнях образования // Проблемы системогенеза учебной деятельности: монография / Н. В. Нижегородцева, Е. В. Карпова, Н. П. Анисимова / под ред. члена-корреспондента РАО, доктора психол. наук, профессора А. В. Карпова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2009. – С. 97–134.

6. Нижегородцева Н. В. Психологическая готовность детей к обучению в школе: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2001. – 483 с.

7. Нижегородцева Н. В. Системогенетический анализ готовности к обучению: монография. – Ярославль: Аверс Пресс, 2004. – 338 с.

8. Нижегородцева Н. В., Жукова Т. В. Комплексная диагностика готовности студентов к обучению в высшем учебном заведении: метод. указания. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 43 с.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование» (бакалавриат) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.garant.ru/products/ip/prime/doc/98151/> (дата обращения: 16.03.2014).

10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению Педагогическое образование [Электронный ресурс]. – URL: <http://window.edu.ru/resource/595/73595> (дата обращения: 16.03.2014)





С. В. Книжникова

УДК 37.013.42

ПЕРВИЧНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ: КОМПЛИКАЦИИ И ВОЗМОЖНОСТИ

Феномен самоубийства для педагогической науки и практики так же актуален, сложен и противоречив, как и для устоявшихся отраслей суицидологии и сфер суицидологической работы. Однако при внимательном рассмотрении опыта педагогической профилактики суицидов у организаторов суицидопревентивной работы в образовательных учреждениях зачастую приходится обнаруживать такие неконструктивные характеристики, как страх перед плохо понимаемым явлением, пафос и морализаторство, откровенная антинаучность либо оголтелое небезопасное использование непрофильных способов диагностики, коррекции суицидальных проявлений. В это же время общество регулярно формирует запрос и на педагогические методики, технологии раннего выявления суицидального риска и предупредительные суицидального поведения. Суицидопревентивные педагогические разработки востребованы интересами кадровой безопасности организаций, осознанно стремящихся к стабильному развитию. Есть такой заказ у демографических и профессиональных групп, традиционно относимых к категориям суицидального риска (военнослужащие, сотрудники правоохранительной и пенитенциарной систем, заключенные и т. д.). Но самая насыщенная потребность в педагогической первичной профилактике суицидального поведения имеется у образовательных структур, в которых осуществляется обучение и воспитание подрастающего поколения. Подростково-юношеские суициды вызывают наибольшую тревогу и общественный резонанс, несут печать самой сильной трагичности.

Целью наших многолетних исследований стал поиск и разработка наиболее эффективных способов, пригодных для первичной педагогической профилактики суицидального поведения детей, подростков, молодежи в условиях образовательных учреждений.

Упомянутая многоаспектность и сложность феномена самоубийства требует от педагогических исследований целого конструкта методологических подходов, обладающих взаимной компенсаторностью [6, с. 43]. Конструкт из компенсаторных методологических подходов необходим в связи с тем, что приходится анализировать, оперировать данными о суициде, добытыми преимущественно другими науками.

Очевидна гуманистическая ориентированность педагогических исследований суицидального поведения и его профилактики. Педагоги не могут рассматривать суицид как механизм «естественного отбора» в человеческой популяции, как симптом эволюционирования социума, как полезную флуктуацию. Иначе педагогика как практическая деятельность и научная отрасль потеряет свой смысл. Для педагогики самоубийства есть социальная патология, отклонение от нормы человеческого развития и социализации, т. е. онтогенетическая и филогенетическая деструкция. Педагогикой однозначно признается необходимость распознавания, профилактики и коррекции суицидального поведения.

Каузальный подход необходим при конструировании диагностико-профилактических мероприятий с учетом всего комплекса средовых и персональных суицидогенных факторов; этот подход требуется для различения суицидальных причин и поводов; для понимания «наслоения» индивидуально-психологических, антропо-медицинских суицидальных предпосылок, этнокультурной специфики, ситуативных суицидопровоцирующих обстоятельств.

Телеологический подход детерминирует восприятие педагогикой профилактики суицидального поведения как развитие (через обучение и воспитание) целесообразных моделей поведения личности, потенциально или ре-



ально подвергаемой воздействию суцидодогенных факторов; как оптимизацию копингов в трудных жизненных ситуациях; как накопление личностных ресурсов для социально-психологической адаптации.

В русле деятельностного подхода суцидальное поведение видится как поэтапная деятельность, имеющая свою динамику, направленность, мотивацию. Системный подход помогает рассматривать суцидальное поведение как совокупность структурных взаимодействующих элементов, что обуславливает необходимость в системном построении педагогической профилактики. Логично, что в конструкт обязательно включены антропологический и социокультурный подходы.

Безусловно важными для педагогики являются данные, позволяющие корректно и всеохватно строить профилактические программы: философские, антропо-медико-биологические, социологические, психологические воззрения на проблему самоубийства. Особую ценность представляют комплексные суцидологические разработки: концепция суцида как следствия социально-психологической дезадаптации личности (А. Г. Амбрумова) [4]; концепция психалгии, типология суцидальных категорий и оценка суцидального риска (Е. Shneidman) [3]; концепция трехуровневой суцидологической работы (Е. А. Grolman) [1]; концепция субъективного значения, психологического смысла самоубийства (В. С. Ефремов) [10]; интегративная концепция суцидологической и кризисно-психотерапевтической работы (Г. В. Старшенбаум) [22]; клинико-психологические взгляды на аутоагрессивность (В. Д. Менделевич) [19].

Собственно, педагогических исследований, имеющих суцидопревентивные цели, не очень много. Определенные успехи имеются в организации педагогической профилактики в среде военнослужащих [8; 9; 24]. Для образовательных учреждений обозначены суцидопревентивные функции, выявлены характеристики эффективной педагогической профилактики в условиях средней школы и в условиях семьи [5; 7; 12]. Распространенность получили системные психолого-пе-

дагогические концепции и комплексные программы профилактики девиантного поведения, в которых имеются суцидологические компоненты [11; 13; 18; 23]. Обязательно стоит отметить регулярно публикуемые Минобрнауки России рекомендации по мерам профилактики суцидального поведения детей и подростков [20; 21].

В качестве теоретических методов исследования использовались анализ, синтез, теоретическое моделирование; эмпирические методы представлены опросными и наблюдательными (наблюдение, фиксация результатов развития), методом опытно-экспериментальной работы. Эмпирические исследования суцидопревентивного педагогического опыта велись с начала 2000-х годов в нескольких образовательных учреждениях Краснодарского края.

Лонгитюдное изучение опыта профилактики самоубийств в условиях образовательных учреждений позволило выявить ряд осложнений (затруднений), осложняющих применение потенциала педагогики. Эти трудности целесообразно дифференцировать на две большие категории. Одна категория связана со специфичностью суцидального поведения детей, подростков, молодежи, обусловленной современной социокультурной ситуацией. Эти особенности суцидальной активности сегодняшних несовершеннолетних еще только осмысливаются суцидологами и потому достоверные данные педагогам пока мало доступны. Перечислим эти осложнения.

Во-первых, педагогическая и родительская общественность столкнулась с тотальной погруженностью подрастающего поколения в виртуальную реальность и его подверженностью медиавоздействию. Взрослые осознают опасность суцидопровоцирующих сайтов, «групп смерти» в интернет-сетях. Индуцированные медиасредой суцидальные происшествия среди юношества становятся актуальным вызовом. Особые опасения вызывает часто встречаемая в современной популярной медиапродукции романтизация самоубийства. Подростково-молодежные виртуальные группы насыщены медиаобразами «красави-



цы», возлегающей на рельсах в ожидании поезда; «красавицы», упавшей с небоскреба на шикарное авто без вреда для внешности. Виртуальность молодежи наводнена популярными сайтами «веселых» юношей, глупо рискующих своей жизнью ради эпатажного фото, видео; сайтами «высокоодаренных и непризнанных мучеников», добровольно покидающих мир со скучными и надоедливими родителями, сверстниками. В музыкальной медиапродукции, предпочитаемой подрастающим поколением, очень распространена тематика самоубийства из-за несчастной любви. Принимая как данность высокую значимость для детей и молодежи виртуальной среды и медиапродукции, их возрастающее влияние, педагоги и родители признают свое запаздывающее и некомпетентное реагирование на виктимизирующий контент средств массовой информации и коммуникации.

Во-вторых, родительско-учительское сообщество обеспокоено низкой эффективностью отслеживания и блокирования суицидопровоцирующего интернет-контента. Подавляющее большинство родителей и педагогов в опросах свидетельствуют, что они сами и их дети (подопечные) регулярно сталкиваются в виртуальной среде с подобным контентом. И опять взрослые затрудняются в выстраивании корректного обсуждения с чадом суицидопровоцирующей тематики в медийном пространстве.

В-третьих, педагоги и школьные психологи фиксируют суицидоопасные мировоззренческие, ценностно-смысловые патологии у детей – компьютерных аддиктов, коих сегодня очень много. Не секрет, что компьютерная аддикция может быть и первопричиной, и следствием социально-психологической дезадаптации. Зависимые от социальных сетей, так же как и от компьютерных игр, проявляют неадекватную самооценку, искажение образа Я, утрату (недоразвитие) навыков социальных интеракций и урегулирования конфликтов, ослабление нравственно-волевого самоконтроля. Такие психологические характеристики становятся базой суицидального реагирования на субъективные и объективные трудности.

В-четвертых, педагогика столкнулась со всплеском моббинга (по иной терминологии – буллинга, а в русском языке есть подходящее слово – «травля») в школьной среде и виртуальном мире детства-юношества. Травля в среде сверстников является мощным суицидогенным фактором. Распространение моббинга усугубляется воспеванием индивидуалистически-эгоистических ценностей и отрицанием коллективистских, ориентацией социализации на лидерство и конкурентоспособность, культивированием агрессивности как фактора личностной успешности. Заметим, что деструктивность и суицидогенность этого явления учителями осознается в большей мере, нежели родителями.

В-пятых, затруднения возникают при попытках оценить взрослыми степень опасности антивитальных высказываний детьми и подростками, вытекающих из просьб-требований приобрести какой-либо гаджет или иной «символ успеха». Неудовлетворимое и бесперспективное соревнование материальными ресурсами сопровождается обесцениванием творческой, благотворительной, спортивной самореализации, самоактуализации [17]. В прежние времена такое поведение воспринималось как демонстративно-шантажное и меры реагирования предполагались соответствующие. В современном обществе консюмеризма (обществе потребления) наличие у ребенка, подростка, юноши определенных материальных атрибутов («не хуже, чем у всех!») детерминирует самооценку, статус в среде сверстников, стремления и притязания. Но родители приходят в замешательство от подобных антивитальных проявлений, которые так сильно напоминают истинное суицидальное поведение.

В-шестых, трудности фиксируются в связи с усилением детоцентричной модели семьи и ростом социальной инфантильности подрастающего поколения. Общепризнана суицидоопасность семейного неблагополучия в форме депривации родительской заботы и внимания, семейного насилия. Не такой очевидной, но не менее суицидоопасной формой, по нашему глубокому убеждению, ста-



новится модель родительского поведения, характеризующаяся стремлением оградить свое чадо от всевозможных трудностей, даже разумных и нетравматичных. Социальная инфантильность юношества добралась уже и в вузовскую среду – преподаватели в последнее время стали часто сталкиваться с благонамеренными родителями, старающимися помочь своему ребенку-студенту написать реферат или выполнить задание! Ребенок на протяжении взросления формирует восприятие себя как центра мироздания, привыкает к урегулированию родителями его конфликтов, считает нормальным избегание родительскими стараниями (порой безнравственными и незаконными) наказания за проступки или получение безосновательных общественных льгот. Учителя, преподаватели, психологи образовательных учреждений сталкиваются с широким распространением у подопечных внешне благополучных семей неконструктивных стратегий совладания со стрессом, с трудными жизненными ситуациями.

Перейдем к другой категории затруднений педагогической профилактики суицидальных явлений. Она связана с организацией и реализацией собственно суицидопревентивной работы в образовательном учреждении.

1. Суицидологическая компетентность работников системы образования представляется очень низкой. Парадоксально, но сами педагоги в один голос утверждают об их чрезмерном пресыщении суицидальной тематикой и последовавшем личностном отторжении суицидологической информации. Нечто подобное наблюдалось ранее с темой наркомании. Педагогов, особенно, школьных, уже замордовали всевозможными памятками, инструктажами, совещаниями, обучающими курсами на тему суицида. При этом опросы педагогов и выпускников педагогических вузов (факультетов) показывают преобладание пафосно-морализаторских суждений о явлении, наличие в сознании мифов о суициде, слабое понимание факторов, видов, динамики и симптоматики суицидального поведения. Таким образом, обнаруживается слабость суицидопревентивной (да и девиантологической в целом) подготовки педагогических кадров.

Последующие трудности так или иначе связаны с предыдущей.

2. В педагогической среде имеется рассогласование в понимании возможностей и границ влияния на суицидальное поведение. Так происходит путаница в компетенции учителей, школьных психологов при первичной, вторичной и третичной профилактике самоубийств. Сложилось представление, на наш взгляд, абсолютно неверное, что педагогические действия необходимы на стадии сформированных суицидальных мыслей и намерений. Т. е. усилия педагоги видятся на этапе вторичной профилактики (интервенции). Поэтому ранее упомянутые памятки, рекомендации, совещания, семинары наполнены статистической или клинико-психологической, психиатрической информацией. Не отметая необходимость в умениях педагогов оказывать экстренную психологическую помощь, считаем, что педагогический потенциал востребован на уровне первичной профилактики, т. е. до формирования антивитальных переживаний. По нашему убеждению, педагогике предстало сосредоточиться на формировании личностных ресурсов совладания с суицидогенными обстоятельствами, на формировании жизнеутверждающей ценностно-смысловой сферы у детей, подростков. Педагогическому сообществу (особенно органам управления образованием) требуется просвещение о приоритетности, о прерогативе психиатрической, клинико-психологической работы на уровне вторичной и третичной профилактики. Педагоги, конечно же, могут быть привлечены в качестве помощников, но ни в коем случае подменять собой психиатра-суицидолога, самонадеянно не обращаясь к квалифицированной суицидологической помощи. Такое положение дел осложняется желанием родителей скрыть сигналы о суицидальной активности ребенка с целью избегания «возможного психиатрического клейма на всю жизнь».

3. Приходится наблюдать вменение обществом и всевозможными государственными органами вины образовательному учреждению за аффективные суицидальные попыт-



ки учащихся, суицидальные акты у учеников с незарегистрированными психическими заболеваниями. После такого происшествия на образовательное учреждение обрушивается шквал родительской и медийной критики, всевозможных проверок, комиссий. И, как следствие, на скорую руку «усиливается» суицидопревентивная работа.

4. Отдельно стоит отметить неправомерное или неквалифицированное использование школьными психологами методик суицидологической диагностики, пригодных для использования только специалистами-суицидологами. Был период, когда психологи образовательной сферы, получив очередное предписание из профильных ведомств, бросались массово тестировать школьников доступными из интернета психиатрическими тестами, содержащими вопросы о суицидальных мотивах, о степени готовности к суицидальной попытке и т. п. В лучшем случае результаты такого тестирования оказывались бесполезными, ведь оставалось неустановленным, как ребенок, на момент тестирования счастливый, поведет себя при столкновении с трудной жизненной ситуацией, как он субъективно оценивает трудности, конструктивны ли его навыки совладания, сможет ли он асертивно сопротивляться вовлечению в виртуальные «группы смерти». Но мы никогда точно не сможем подсчитать скольким детям «на грани» дали подсказку такими тестами. Удивляет и уверенность школьных психологов в достаточной диагностической эффективности проективных методик без уточнения другими способами сбора данных о суицидальном риске. Радует, что последние несколько лет ситуация улучшилась, например, ряд региональных органов управления образованием разработали квалифицированные указания об использовании безопасных и корректных методик выявления суицидального риска.

5. По сути однородным с предыдущим затруднением является некорректное конструирование в образовательных учреждениях суицидопревентивных мероприятий. Излишняя фиксация на темах смерти и суицида, непреднамеренная героизация и романтизация

суицидальных случаев, подспудное информирование о средствах, способах суицидов, воплощается в организации ученических дискуссий («Суицид: слабость или осознанный нравственный выбор?»), конкурсов стенгазет (Стоп-суициду!) и т. п. Мы далеки от запрета суицидальных тем в подростково-молодежной среде, но против чрезмерного внимания к ним, против излишней детализации в обсуждении суицидальных происшествий, против отсутствия яркого жизнеутверждающего противовеса в содержании мероприятий.

6. Еще одной трудностью выступает ожидание всеми взрослыми участниками образовательного процесса (педагогами, управленцами, родителями) стойкого превентивного эффекта после одного-двух мероприятий. Находятся псевдоспециалисты, обещающие быстро подготовить педагогов к такой же быстренькой профилактике с помощью «волшебного» фильма («после просмотра которого ни один человек не захочет покончить с собой») или чудодейственного тренинга. Плановая педагогическая суицидопревентивная работа должна быть встроена в комплексную первичную профилактику девиантного поведения и должна реализовываться в течение всего периода обучения-воспитания подопечного. Это требование подкрепляется взаимосвязью, взаимовлиянием различных форм, воплощений девиантного поведения.

Отдавая себе отчет в объективном наличии вышеперечисленных трудностей, нами несколько лет ведется разработка педагогических способов первичной профилактики суицидального поведения в условиях образовательного учреждения.

Свою эффективность показала авторская программа воспитания жизнестойкости школьников-подростков [15]. Сразу оговоримся, что речь ведется о программе профилактики истинного или демонстративно-шантажного вида суицидального поведения. Основанием проектирования стала обнаруженная зеркальность, противоположность характеристик суицидально предрасположенной и жизнестойкой личности. Изучение феномена жизнестойкости показало, что жизнестойкая лич-



ность не сколько эффективно преодолевает трудности, а столько по особому их воспринимает – как вызов себе, требующий принятия; как испытание, имеющее смысл; как повод для саморазвития. Выявленные S. R. Maddi [2] жизнестойкие аттитюды (принятие вызова, интернальный локус контроля, установка на социальную включенность и поддержку) оказались тесно связанными с такими личностными особенностями, как адекватная самооценка; развитые коммуникативные умения; ценностно-смысловая регуляция, ориентированная на личностное саморазвитие и развитие референтных групп; социальная компетентность (социальный интеллект); развитость волевых качеств; самостоятельность; устойчивость к фрустрации. В соответствии с выявленными установками и связанными с ними характеристиками, подбирались педагогические развивающие мероприятия. Суицидальная тематика в содержании отсутствовала, хотя иногда она косвенно и необъемно фигурировала, например, в мини-сочинениях «Мои представления о жизнестойкой личности» некоторые школьники затрагивали суицидальность как один из антиподов жизнестойкости. Помимо небольшого числа целевых тренингов упор был сделан на включение учителями-предметниками в дидактический материал информации о примерах жизнестойкого поведения (литературных героев, выдающихся ученых и общественных деятелей). Учителя ОБЖ усиливали материал о конструктивном поведении и, главное, помощи другим людям, в экстремальных ситуациях. Учителя физической культуры несколько увеличили объем упражнений, развивающих волевые качества. Классные часы велись на тему важности компонентов жизнестойкости и способов их самовоспитания; дискуссии затрагивали ценностно-смысловые ориентации молодежи в аспекте их конструктивности для личностного и социального развития. Показавшая свою эффективность программа в условиях школы через несколько лет была адаптирована и успешно реализована в условиях высшего образовательного учреждения МВД России среди курсантов [14].

Еще одной нашей авторской разработкой, полезной для первичной профилактики

суицидального поведения, стала методика обучения школьников, студентов, родителей и педагогов девиантологическому анализу медиапродукции [16]. После краткого и доступного информирования о феноменологии девиантности (причинах, последствиях, видах) проводится обучение критическому и асертивному анализу различных медиапродуктов (мультфильмов, фильмов, музыкальных клипов, компьютерных игр, контента виртуальной группы и др.). Анализируемый медиапродукт предлагается оценить с позиций Золотого правила нравственности, соответствия макросоциальным ценностям, отсутствия манипулятивных приемов при подаче информации. Также предлагается выявить сцены, темы, сюжеты с девиантным поведением, и самое важное – определить провоцируемое к этому поведению отношение у потребителя медиапродукта: одобрение – принятие как нормального, игнорирование–безразличие, отрицание–отвержение. Респондент должен оценить, предупреждает ли производитель медиапродукции о личностном и социальном ущербе от такого поведения. Это является первым ключевым воспитательным требованием при разработке медиапродукции для подрастающего поколения. Оценивается, соответствует ли медиапродукт второму воспитательному требованию – равнозначному и привлекательному противопоставлению просоциального героя девиантному. После аналитического разбора медиапродукта предлагается составить мнение о допустимости просмотра (чтения, игры, прослушивания) данного медиапродукта маленьким ребенком-дошкольником, младшим школьником, подростком, юношей. Подчеркнем, что цель анализа не в цензуре, не в возрастном маркировании медиапродукции, а в обучении асертивному, критическому осмыслению. Проведенные последующие замеры показали, что даже изредка актуализируемое использование методики формирует установку на такое осмысление, закрепляет в сознании единицы анализа и осознанное восприятие медиапродукта в аспекте девиантогенности или социальной приемлемости.

В настоящее время ведется усовершенствование авторской матрицы суицидологичес-



кого оценивания интернет-контента (группы, личной страницы, форума). Пилотное использование матрицы осуществлялось студентами специальности «Педагогика и психология девиантного поведения» Кубанского государственного университета для латентного анализа персональных интернет-страниц студентов одного из факультетов, где было зафиксировано несколько суицидальных происшествий. С помощью матрицы выявлялись симптомы антивитальных переживаний, тематика смерти и суицида, тематика самообвинений, одиночества и иных индикаторов суицидального риска, отображаемых владельцем странички в статусе, в подборе фото, видео, песен, подписки на группы и в остальных элементах страницы. Кроме того, в матрицу включен поиск антисуицидальных барьеров. Использование матрицы позволило выявить группу риска, с которой стали возможны более «прицельные» формы работы. Дальнейшая доработка матрицы видится перспективной в виду тотальной самопрезентации (на грани эксгибиционизма) в виртуальных сетях детско-юношеской категории населения.

Подводя итоги рассмотрения осложнений и возможностей первичной педагогической профилактики суицидального поведения в условиях образовательного учреждения, сформулируем выводы.

Организация эффективной педагогической профилактики суицидального поведения в условиях образовательных учреждений возможна лишь при тщательном научном осмыслении и учете специфических изменений в социализации современного детства-отрочества-молодежи. К этим специфическим вкритизирующим обстоятельствам следует отнести недостаточную медиабезопасность, изменение мотивации поведения под влиянием консюмеризма, распространение моббинговых явлений, рост социальной инфантильности и неконструктивных копингов среди подрастающего поколения.

Недостаточная эффективность педагогической профилактики суицидального поведения в условиях образовательных учреждений

обусловлена ошибками в организации диагностических и превентивных мероприятий, что является следствием некорректной подготовки к такой работе педагогов, школьных психологов, администраторов образования.

Эффективность в рамках первичной педагогической профилактики суицидального поведения в условиях образовательных учреждений показали программа воспитания жизнестойкости личности, методика обучения девиантологическому анализу медиапродукции; использование матрицы суицидологического анализа веб-контента.

АННОТАЦИЯ

В статье анализируются осложнения в педагогической профилактике суицидального поведения. Первая категория трудностей связана со специфическими изменениями социализации подрастающего поколения. Вторая категория трудностей детерминирована низким уровнем суицидологической компетентности педагогических работников. Характеризуются способы эффективной первичной профилактики суицидального поведения в условиях образовательного учреждения: программа воспитания жизнестойкости; обучение методике девиантологического анализа медиапродукции, использование матрицы суицидологического анализа веб-контента.

Ключевые слова: суицид, педагогическая профилактика, дети, подростки, молодежь.

SUMMARY

Compositions in pedagogical prophylaxis of suicidal behavior are analyzed. The first category of complications is associated with changes in the socialization of children and youth. The second category of complications is determined by the low level of competence of pedagogical workers. The methods of effective primary prevention of suicidal behavior in an educational institution are described: education of vitality; Training in deviant analysis of media products, use of the suicide analysis of web content

Key words: suicide, prevention education, children, teenagers, youth.

ЛИТЕРАТУРА

1. Grollman E. A. Suicide: Prevention, Intervention, Postvention. – Beacon Hill Press, 1988. – 151 p.



2. Maddi S. R., Khoshaba D. M. Hardiness and Mental Health // *Journal of Personality Assessment*. – Oct., 1994. – Vol. 63. – № 2. – P. 265–274.
3. Shneidman E. S. The suicidal mind. – New York; Oxford: Oxford Univ. Press, 1996. – 187 p.
4. Амбрумова А. Г. Социальная дезадаптация и суицид: сб. тр. // НИИ психиатрии им. Асатиани. – 1974. – Т. 19–20. – С. 47–49.
5. Арламов А. А. Педагогические риски первичной профилактики девиантной активности // Феноменология и профилактика девиантного поведения: материалы II Всероссийской научно-практической конференции. – Краснодар: КрУ МВД России, 2008. – С. 34–43.
6. Арламов А. А. Методологические проблемы педагогического исследования девиантного поведения в контексте деятельностного подхода // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2010. – № 2. – С. 42–48.
7. Вихристюк О. В. Что нужно знать родителям о подростковых суицидах? – М.: МГППУ, 2013. – 67 с.
8. Галеев И. А. Подготовка курсантов высших военно-учебных заведений к работе с военнослужащими, склонными к суицидальным явлениям: автореф. дисс. ... канд. пед. наук // Казан. фил. Челяб. танкового ин-та. – 2000. – 19 с.
9. Дюндик Ю. Н. Педагогическая профилактика суицидальных явлений среди личного состава кораблей ВМФ: автореф. дисс. ... канд. пед. наук // Воен. ун-т. – 1998. – 25 с.
10. Ефремов В. С. Основы суицидологии. – СПб.: «Издательство «Диалект», 2004. – 480 с.
11. Змановская Е. В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения. – М.: «Академия», 2003. – 288 с.
12. Кий Н. М. Педагогическая профилактика суицидального поведения подростков: дисс. ... канд. пед. наук. – Петропавловск-Камчатский, 2005. – 252 с.
13. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 159 с.
14. Книжникова С. В. Воспитание жизнестойкости у курсантов вуза МВД как первичная профилактика суицидального поведения. – Краснодар: КрУ МВД России, 2010. – 152 с.
15. Книжникова С. В. Педагогическая профилактика суицидального поведения на основе формирования жизнестойкости подростков в условиях общеобразовательной школы: дисс. ... канд. пед. наук. – Краснодар, 2005. – 191 с.
16. Книжникова С. В. Подготовка подростков к осознанному выявлению в медиапродукции девиантных установок. – Краснодар: ООО «Экоинвест», 2014. – 152 с.
17. Кулишов В. В. Особенности смысловой регуляции подростков с «потребительским синдромом» // Акмеология. – 2014. – № S1-2. – С. 127–128.
18. Лапа О. В. Социально-педагогическая профилактика суицидального поведения сельских детей и молодежи [Электронный ресурс] // *Universum: Психология и образование: электрон. науч. журн.* – 2014. – № 12. – URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/1775>.
19. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения. – М.: Медпресс, 2001. – 445 с.
20. «О направлении методических рекомендаций по профилактике суицида»: письмо Минобрнауки России от 18 января 2016 г. № 07-149 // Методические рекомендации по профилактике суицидального поведения детей и подростков в образовательных организациях.
21. «Об утверждении плана мероприятий Министерства образования и науки Российской Федерации по профилактике суицидального поведения среди обучающихся образовательных учреждений на 2011–2015 гг.»: приказ Минобрнауки России от 26 октября 2011 г. № 2537.
22. Старшенбаум Г. В. Суицидология и кризисная психотерапия. – М.: «Когито-Центр», 2005. – 376 с.
23. Шнейдер Л. Б. Девиантное поведение детей и подростков. – М.: Академический Проект; Трикста, 2005. – 336 с.
24. Юнацкевич П. И. Педагогическая теория и методика формирования антисуицидального поведения военнослужащих: дисс. ... д-ра пед. наук // МВД России, С.-Петербург. У-нт. – 2000. – 373 с.



И. А. Ерина

УДК: 159.9:316.356.2; 159.9:64

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ГОТОВНОСТИ МОЛОДЕЖИ К БРАКУ И СЕМЕЙНЫМ ОТНОШЕНИЯМ

Актуальность данной статьи обусловлена фактором повышения численности непродолжительных браков, сопровождающихся рядом трудностей. Задача укрепления брачного союза и усовершенствования супружеского взаимоотношения обретает важную роль на государственном уровне.

Брак – это официально оформленные супружеские отношения, однако «семейная жизнь» – более широкое понятие, нежели брак, и является сложной, комплексной, многофункциональной, социальной системой, формой жизнедеятельности людей, определяющейся существующими общественно-экономическими и юридически-правовыми нормами.

Семья считается одним из важных социальных институтов. Традиционно семья определяется как основанное на браке и кровном родстве объединение людей, связанное общностью быта и взаимной ответственностью.

Базой семейных взаимоотношений является брак как исторически меняющаяся общественная модель взаимоотношений между девушкой и мужчиной, с помощью которой общественность упорядочивает и санкционирует их сексуальную жизнедеятельность и определяет их брачные и родственные полномочия, а также прямые обязанности.

Обычно семья представляет значительно усложненную систему взаимоотношений, так как имеет возможность включать не только супругов, но и их детей, а также других родственников. Исходя из этого, семью нужно изучать не только в рамках супружеской пары, но и с учетом комплекса взаимосвязей,

взаимодействий и отношений личностей, исполняющих функции воспроизводства человеческого рода [3; 7].

Универсальность семейных отношений выражается в большом количестве выполняемых функций, а именно: репродуктивной, воспитательной, хозяйственно-бытовой, эмоциональной, духовного общения, первичной социализации, сексуально-эротической [3, с. 130].

Цель статьи – рассмотреть и изучить психологические условия готовности юношей и девушек студенческого возраста к браку в российских и зарубежных исследованиях. Задачи: уточнить понятия «брак», «семейная жизнь», «психологическая готовность»; представить результаты проведенного исследования.

Семье и браку посвящается значительное количество российских и зарубежных исследований. Особое внимание уделялось ее структуре, в которой были рассмотрены мотивы вступления в брак, причины семейных конфликтов и разводов, функции семьи, методы семейной терапии, супружеские и детско-родительские отношения (А. Г. Харчев, В. Н. Дружинин, Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий, В. Сатир, Г. Навайтис и др.) [2, с. 4].

В психологии готовность к заключению брака определяется основной предпосылкой гармонии в отношениях супругов и жизни семьи в общем. Рассматривая публикации современных авторов по данной проблеме, можно говорить о том, что ее разработкой занимались психологи разных сфер деятельности: спортивной (П. А. Рудик, А. Ц. Пуни, В. А. Платиенко), космической и инженерной (Е. С. Вересоцкий, М. И. Дьяченко), возрастной психологии и педагогики (Е. А. Савченко, С. В. Ковалев, В. П. Кравец и др.), социальной (Л. Я. Гозман, О. О. Кроник, А. Фернхем, П. Хейвен) и остальных отраслей психологии. О формировании готовности молодых людей к браку и семье говорили Е. Б. Бреева, С. Н. Бурова, Т. А. Гурко, И. В. Игнатова, К. С. Дзгакоева, Е. М. Черняк, Н. Л. Юркевич и другие ученые. И. В. Гребенников отмечает, что готовность молодежи к браку и семейным отношениям – это комплексное образование, состоя-



щее из таких компонентов, как физическая, социальная зрелость, этико-психологическая готовность [1, с. 103].

Э. Эриксон рассматривал психологическую готовность к супружеским отношениям как сложнейший социально-психологический процесс, смысл которого заключается в моральной и духовной зрелости личности, в выборе партнера не только для интимной, но и душевной, психологической близости.

И. В. Дубровина говорила о психологической готовности к супружеству как о понимании и осознании своих ролей, обязательств в браке, принятии ответственности как родителей.

По определению Л. Б. Шнейдера, готовность к браку является комплексной категорией, в которую входит ряд аспектов, в частности, подготовленность коммуникативных навыков; сохранение супружеской верности в браке, физиологического и морального единства женщины и мужчины; умение находить выход из конфликтов, разрешать проблемы [4, с. 37].

Исследования В. П. Кравец и других ученых свидетельствуют об отсутствии специальной психологической подготовки молодежи к созданию семьи, что приводит к негативным последствиям, таким как трудности семьи с воспитательной функцией и увеличению количества неполных семей [3, с. 112].

Условия готовности к брачно-семейным отношениям определяют по компонентам готовности к браку и создания семьи; к ним относят:

– социальные условия (наличие у молодых людей образования, ведение трудовой деятельности);

– экономически-бытовые условия (финансовая независимость, наличие жилья, способность обеспечить всех членов семьи материальными благами);

– физиологические условия (связаны с физическим здоровьем, репродуктивной функцией молодых людей);

– психологические условия (личностные особенности молодых людей), этические условия (моральные нормы; культура поведения, сексуальных отношений);

– правовые условия (знание гражданских и семейных прав, юридических аспектов).

Период ранней взрослости является наиболее благоприятным с точки зрения физиологической и психологической готовности для создания семьи и рождения детей. Одним из основных условий этого возрастного периода также является возникновение нового роста жизненных позиций и установок, и это находит свое выражение в сознательном строительстве личной жизни как проявлении начала поиска ее смысла.

Браки в большинстве случаев проявляют высокую степень сплоченности на основе общих интересов, групповой идентичности, определенной субкультуры и образа жизни. Но в то же время слабая социальная готовность молодых людей к браку и семейной жизни, психологические перегрузки, завышенные требования к брачному партнеру часто приводят к конфликтам, которые разрушают семью [1, с. 31].

Изучением психологической готовности к вступлению в брак занимались такие ученые, как Т. В. Андреева, И. В. Гребенников и В. А. Сысенко; они выделяют три главные ступени готовности молодежи к браку [3,4]:

1. Физическая зрелость. Ученые полагают, что приход допустимого для супружеской жизни периода свидетельствует о завершении физиологического формирования человека. Подросток становится взрослым человеком, и у него наступает брачный возраст, согласно которому вступление в брак является законным и не противоречит обычаям и традициям той или иной страны.

На данный момент не существует принятого определенного возраста вступления в брак. Каждая пара вне зависимости от возраста сама для себя определяет, когда заключать брак.

Нормы взаимодействия призывают каждого человека к способности осознания состояния окружающих людей. Данный факт имеет существенное значение в формировании семейных отношений. Нежное, осторожное обращение к личности важного человека, свободное выражение своего мнения и спо-



способность демонстрировать и разяснять собственные эмоции могут стать причиной становления доверительных отношений с возможным супругом. Не менее значимы толерантность и честность для оценки друг друга.

Начинающиеся супружеские взаимоотношения зачастую усложняет, в том числе приводит к разрыву, психическая противоречивость – расхождение мнений о совместной жизни, характер и пр. Согласно чему, в какой мере будет присутствовать «психологическая готовность» к семейной жизни.

В психологических и педагогических исследованиях существует разнообразие взглядов к определению понятия «психологическая готовность». Сюда можно отнести [2, с. 103]:

– особенное состояние психики, предшествующее любой деятельности, определяющееся наличием у субъекта образа структуры определенного действия и целенаправленности сознания на его реализацию;

– значимый признак установки, целостное психическое явление, в которое включены знания и умения личности относительно исполнения конкретного вида деятельности;

– качество, формируемое на основе внешних и внутренних условий. Под внешними условиями предполагается та конкретная обстановка, где осуществляется деятельность, а под внутренними – устойчивые психические особенности, относящиеся к определенной личности;

– устойчивая характеристика особенностей человека (точнее стойкой подготовки личности, которая существует долгое время и которую не нужно формировать каждый раз с целью выполнения поставленной задачи), качество, объединяющее знания, умения, навыки, настрой на конкретные действия.

Брачные отношения являются основой семьи, именно в этих отношениях отображают проявление как естественная, так и социальная природа человека; как материальная, так и духовная сферы его жизни. Центром современных брачно-семейных отношений являются супружеские. Они обычно создают ритм последующих внутрисемейных отноше-

ний. Супружеская пара – это основной элемент, составляющий основу развития и функционирования всей системы семьи, реализации семьей ее основных функций. В современном брачном союзе возрастает значение личного, интимного общения, основанного на любви, уважении, внимании, заботе, ощущении ценности своей личности. Брак в современном виде выступает как психологическое отношение между супругами.

Таким образом, в 16–20 лет юноши и девушки, не задумываясь о возможных последствиях, склонны принимать важные решения, принимая влюбленность за настоящее чувство любви. В 20–30 лет человек начинает адекватно воспринимать себя и окружающую его ситуацию. Обычно этот возрастной период связан с построением своей карьеры и личной жизни. Это время больших возможностей и чаще всего нет желания сковывать себя узами брака, а также обязанностью заботиться о супруге и детях.

После 30 лет уже присутствует значительный уровень знаний и опыта, человек хорошо понимает, чего ожидает от жизни. На первый взгляд может показаться, что это тот самый отличный возраст для заключения брака. Но возникает другая сложность – слишком много прожито самостоятельно и теперь не просто пустить в свою зону комфорта другого человека, практически невозможным является соответствие желаниям другого.

Заключать брак желательно для девушки в возрасте от 18 до 23 лет. К этому времени завершается ее половое созревание, она уже не только физически, но и нравственно подготовлена к материнству. Наилучший брачный возраст мужчин признан от 22 до 25 лет.

2. Социальная зрелость. Принято считать, что для вступления в брак человек должен уже получить или быть в процессе получения высшего образования, приобрести профессию, и найти работу – стать экономически независимым. Это важно в связи с тем, что с момента вступления в брак пара делит между собой ответственность за материальное обеспечение своей семьи. Благодаря успешному становлению социальной зрелости человек



становится самостоятельным и самодостаточным.

3. Этико-психологическая готовность к браку. Молодые люди не являются подготовленными к заключению брака, если в их сознании нет понимания идеала современной семьи, цели вступления в брак, семейных ценностей, ответственности, которую требуют от них супружество и родительство. Супруги должны быть уверены друг в друге. Только совместными усилиями можно создать поистине счастливую семью [4, с. 87].

Семью нужно изучать не только в рамках супружеской пары, но и с учетом комплекса взаимосвязей, взаимодействий и отношений между супругами, исполняющими функции воспроизводства человеческого рода [3, с. 166].

С целью диагностики сформированности психологической готовности молодых людей к вступлению в брак, а именно компонентов: когнитивного, мотивационного, эмоционального, операционального, И. В. Дубровиной было проведено анкетирование «Готовность к браку и семейной жизни» по методике «Рольевые ожидания и притязания в партнерах» [2, с. 149].

Проведенное исследование среди студентов Гуманитарно-педагогической академии показало, что основным мотивом для вступления в брак современных молодых людей является любовь и желание создать семью.

Для половины респондентов семейная жизнь родителей – это образец для подражания, что свидетельствует о том, что основное формирование готовности к браку происходит в семье и закладывается на протяжении всего взросления.

Рольевые ожидания и притязания в браке показали, что внешняя привлекательность в большей степени для парней, чем для девушек, играет важную роль при выборе партнера, а хозяйственно-бытовая и родительско-воспитательная сферы отошли на второй план.

Девушки и парни стремятся в своей будущей семье предоставить второй половине эмоциональную и моральную поддержку.

Молодые люди ориентируются на брак как на психологически благоприятную среду,

но не уделяют должного внимания роли отца (матери), не считают родительство значимой ценностью.

Большинство молодых людей – 38 человек (76 %) – имеют достаточно сформированную психологическую готовность для вступления в брак и создания семьи, в частности, для этих молодых людей образцом для подражания семейной жизни является родительская семья.

Проведенное исследование показало, что у 12 студентов (24 %) готовность к вступлению в брак и семейным отношениям недостаточно сформирована, а именно – выявлена узость представления о функциях семьи, семейных ролях и их распределении между мужем и женой, качествах идеальных супругов; не хватает педагогических знаний по обучению и воспитанию будущих детей.

Такие результаты свидетельствуют о необходимости проведения профилактической работы среди молодежи с целью формирования у них понимания особенностей брачно-семейных отношений. Система мероприятий по формированию понимания психологических особенностей брачно-семейных отношений должна включать теоретический и практический блоки.

Использование эффективных методов активного обучения, а именно: дискуссии, мозговой штурм, рольевые игры, просмотр и обсуждение фильмов, индивидуальные и групповые упражнения и т. п. помогут решить ряд важных задач:

- способствовать формированию, осознанию молодыми людьми нравственно-духовных семейных ценностей;
- формирование кровных ценностей семьи: кровное родство, дети, материнство, отцовство, домашний очаг, здоровье, семейный уклад;
- формирование понимания функций семьи;
- формирование понимания семейных ролей и их распределения между супругами;
- формирование умения правильно строить внутрисемейные отношения;
- формирование навыков психологического анализа собственного поведения и пове-



дения других людей, управления поведением в различных жизненных ситуациях.

Наличие у молодых людей положительного отношения к браку, семейным отношениям, к противоположному полу, опыт гармоничных отношений в родительской семье, а также согласованность семейных ценностей и ролевых позиций внесут вклад в формирование их психологической готовности к семейной жизни.

В заключении подчеркнем, что психологическая готовность к браку среди молодежи приобретает в современном обществе особую актуальность. Способствуют этому современные реалии общества, такие как снижение престижа семьи, изменение в ценностных ориентациях и в самой системе подготовки молодежи к брачным отношениям.

Вопрос готовности студенческой молодежи к браку и семейной жизни включает в себя самые разные особенности воспитания, в том числе нравственного, правового и физического, что имеет важный психологический смысл. Даже при условии, что каждый уровень зрелости будет качественно сформирован, нет гарантии удачных семейных отношений, так как число разводов постоянно увеличивается и наблюдается нестабильность системы поведенческих норм в сфере брачных отношений, представлений о них.

Наблюдается также неудовлетворенность эмоционально-психологическим климатом в семьях; растет число асоциальных семей.

Физическая и социальная зрелость играет важную роль в становлении полноценной счастливой семьи. Заключение брака должно быть осознанным решением каждого из супругов. Пара должна быть готова к встрече с возможными трудностями и стрессами.

Подготовка молодых людей к браку и семейной жизни является важнейшим направлением практического психолога. Наиболее эффективной его работа будет, если при формировании готовности молодых людей к браку и семейной жизни будут использоваться методы активного обучения в качестве психологических условий. Проведение различных тренинговых мероприятий, направленных на

повышение уровня готовности к созданию здоровых семейных отношений помогут молодым людям отработать свою психологическую готовность к семейной жизни.

АННОТАЦИЯ

В статье раскрыта проблема психологической готовности к семейной жизни юношей и девушек студенческого возраста. Определены понятия «брак», «семейная жизнь». Изучены взгляды ученых к определению понятия «психологическая готовность». Проанализированы российские и зарубежные исследования по изучаемой проблеме. Рассмотрены психологические условия, три ступени готовности молодежи к браку. Выделена суть физической и социальной зрелости, понятие этико-психологической готовности к браку. Представлены результаты проведенного исследования с использованием анкеты «Готовность к браку и семейной жизни» и методики «Ролевые ожидания и притязания в партнере».

Ключевые слова: семья, студенческая молодежь, брак, психологическая готовность к семейной жизни.

SUMMARY

The article reveals the problem of psychological readiness for family life of boys and girls of student age. Definitions of "marriage", "family life" identified. The points of view of scientists on the concept of "psychological readiness" been studied. Russian and foreign studies of the problem analyzed. Psychological conditions, three stages of youth's readiness for marriage considered. The essences of physical and social maturity, the concept of ethical and psychological readiness for marriage singled out. The results of the conducted research using the questionnaire "Willingness for marriage and family life" and the methodology "Role expectations and claims to partners" presented.

Key words: family, youth, marriage, psychological readiness for family life.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гребенников И. В. Основы семейной жизни: учеб. пособие. – М.: Просвещение, 2009. – 158 с.
2. Дубровина И. В. Проблемы психологической подготовки студенческой молодежи



к семейной жизни // Вопросы психологии. – 2015. – № 4. – С. 146–161.

3. Кравец В. П. Теория и практика подготовки ученической молодежи к семейной жизни. – М.: Класс, 2011. – 386 с.

4. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений: курс лекций. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЁНЫХ





О. А. Рудакова

УДК 159.955.1

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ НАУЧНОГО МЫШЛЕНИЯ

Современная наука трактует мышление как некую систему интеллектуальных операций, непосредственным образом объединенных с выполнением конкретного действия, протекающего на уровне генетики. При этом проблема, связанная с изменениями, которые происходят в предметном содержании мышления – процессуальном контексте мыслительных операций, остается открытой и требующей решений. В свое время было доказано, что при выполнении интеллектуальных задач человек использует уже имеющиеся у него мыслительные операции, – таким образом, примеряет их к новым возникшим объектам и их характеристикам, а также к взаимоотношениям между новыми и имеющимися объектами. Так, в процессе операционного исследования мышления не решаются основные интересующие науку вопросы, такие как какие закономерные изменения происходят в предметном содержании мыслительной деятельности, каким образом изменяется предметное восприятие и осознание человеком содержания интеллектуальных задач в результате ее решения.

Вышесказанное указывает на очевидный отрыв в изучении механизмов человеческой деятельности от ее непосредственного содержания. Данное упущение приводит к «ренессансу» феноменологического подхода к исследованию научного мышления, а именно возникает возможность постигнуть сам процесс изменений в контексте восприятия человеком интеллектуальных задач, отходя от содержательной стороны занятия, способствующего формированию этих изменений.

Понятие «феноменология» в контексте «основательного и обоснованного изучения при явно обнаруженных и апробированных характеристиках изучаемого процесса» [1, с. 35] было усвоено из философского знания еще в начале XX века и активно применялось психологией в формировании своей методологии.

Немецкий философ Э. Гуссерль считает основателем феноменологического направления, который представил новую форму исследования в призме соотношений интерпретации человеком значения с предметными референтами его содержания, смыслов и структур переживаемого, механизмов восприятия и сознания, которые приводят к увязанию, осмыслению и сохранности данного опыта [1, с. 34].

Э. Гуссерлем, а также его последователями были проведены дескриптивные исследования, обращенные к изучению процессов восприятия, мышления, значения и суждения, интуиции и воображения, символичности репрезентаций, ценностей и временной субъектности [1, с. 74]. На основании представлений ученых можно говорить об основных суждениях, которые задают значение предметной области психологической науки и базируются на обыденности субъективного опыта, а также остаются смешанными, многозначными и резкими для научной трактовки. Так, каждое понятие, за которым стоит определение психического феномена, свидетельствует о наличии разнообразных явлений, их составных долей и сторон, которые остаются в невидении научных исследований как неотрефлексированные научным сообществом.

В связи с этим цель феноменологического подхода в изучении научного мышления заключалась в детальном, дескриптивном и аналитическом установлении различий, а также формировании четкости в понимании феноменов сознательной жизни человека. Феноменология выступает, прежде всего, в качестве особого метода познания.

Феноменологический подход оказал колоссальное воздействие на исследователей в сфере гештальт-психологии, при этом в своих работах приверженцы феноменологии применяют методы и разработки гештальт-психологов в построении собственной научной сис-



темы. Так, М. Вертхаймер, К. Коффка и К. Дункер применяли феноменологический способ познания к исследованию процесса восприятия, а в последствии и продуктивного мышления [2]. Таким образом, феноменологический метод стал основным в психологических исследованиях гештальт-психологии, оставляя позади общепсихологические методы, такие как наблюдение, эксперимент и измерение.

На сегодняшний день феноменологический подход в изучении научного мышления частично отображен в работах микрогенетической школы и в теории голландского психолога Ван де Гера, где процесс мышления рассматривается как порядок осознаваемых человеком фигур, фиксируемых сознанием.

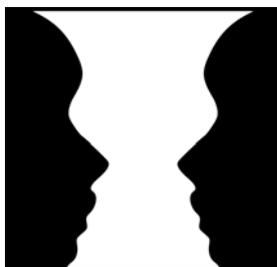


Рис. 1. Фигура и фон в сознании человеком полноценного образа фигуры

При этом, в отличие от гештальт-психологии, современные представители феноменологического направления делают попытки синтезировать свои учения с бихевиористским направлением. Так, Ван де Гер в своей исследовательской работе предпринял попытку объединить гештальт, бихевиоризм и феноменологию для изучения мышления [2]. Представители микрогенетического анализа обращаются к бихевиоральной формуле «стимул – реакция» в построении своей теории.

Микрогенетический анализ основывается на представлениях немецкого гештальт-психолога Ф. Крюгера [5]. В отличии от классической гештальт-психологии Ф. Крюгер ключевым положением своей теории выдвинул изучение самого процесса образования психических явлений. Согласно теории ученого, фигура предмета отображается в человеческом сознании не сразу, отображение кон-

кретной фигуры постигается через ряд закономерных и поступательных стадий, которые в обыденных ситуациях не подвергаются интроспекции, а выявляются лишь в процессе мыслительной деятельности и преднамеренно выстроенных условиях (рис. 1.). А. Зандер, последователь Ф. Крюгера, на основании его теории выявил основные стадии формирования в сознании человеком полноценного образа фигуры:

1. Изначально фигура выступает как диффузное, недифференцированное целое (т. е. неотделимое, с целостной структурой);

2. Потом происходит дифференциация (отделение) образа «фигуры» от «фона» (при этом содержательный компонент и строение образа-фигуры воспринимается аморфно);

3. Далее очертание фигуры становится яснее, где контур фигуры начинает дифференцироваться в сознании, т.е. фигура отделяется от фона и становятся разделимы элементы внутри фигуры;

4. Зарождается четкий образ целостного объекта.

В своей совместной работе «Микрогенетический анализ мышления» Дж. Флейвел и Дж. Драгенс [7] подчеркивают, что смыслообразующие фигуры в процессе мышления являются характерными реакциями на действующие стимулы-раздражители. При этом в их концепции отбрасывается деятельность, которая обуславливает процесс образования реальных образов окружающей действительности.

Мыслительная деятельность, согласно Дж. Флейвелу и Дж. Драгенсу, проходит аналогичные этапы [7]:

1. Научное мышление, как и любая другая мыслительная операция, начинается с целостной смысло-схемы.

2. Затем происходит ее дифференциация, выделение фигуры от фона, первичной цели от задач и т.д.

В изначальной целостной смысло-схеме центральным звеном обнаруживается диффузная цель, что приводит к организации разрозненных периферий мысли и образованию в сознании отдельных символов, знаков и схем,



побуждающих к поиску нужного для решения задач. В процессе поиска решений возникает определенное отношение между основными перифериями мыслей, где отражается существующее разногласие между конечной целью и средствами, что приводит решению или новому поиску средств.

Ван де Гер в своих исследованиях стремится преодолеть отрыв в изучении мышления и объективной действительности, данная попытка опирается на идеи «растворения человека и проблемной ситуации в одном феноменальном поле» [2, с. 65]. Таким образом, сам процесс решения проблемной задачи представляется в виде устойчиво-трансформирующихся феноменальных ситуаций, где в основе осознания феноменологической модели мышления заложена интуиция. При этом само рассмотрение протекания когнитивных процессов ученый выводит за пределы феноменологического метода, где основная мысль базируется на данных полученных в результате объективного метода исследования мышления [6].

Теорию мышления Ван де Гера можно рассмотреть через призму результатов анализа процессов восприятия. Согласно ученому, человек способен воспринимать только одну категорию объекта (фигуры), которая заключает в себе обозначения и направляет к другим сокрытым характеристикам, вероятным показателям объекта.

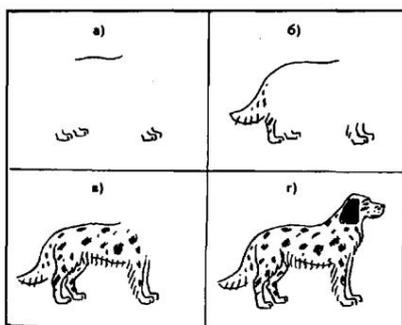


Рис. 2. Осознание человеком полноценного образа фигуры

Данный механизм позволяет человеку воспринимать фигуру (объект, ситуацию) как целостное, имеющее ряд качественных пока-

зателей. С целью объяснения данного факта ученый обращается к работе М. Мерло-Понти [4], в которой говорится о «скрытых от человека в данный момент аспектах объектов, что являются теми характеристиками, которыми объект обращен к другим объектам, таким образом, каждый объект является зеркалом любого другого» (рис. 2.) [4, с. 45]. Из этого следует, что скрытые компоненты объектов существуют, и мы их отображаем в сознании потому, что они неизменно появляются даже при изменении объекта в своем положении в пространстве или возможно обращение к другим его сторонам. Получается, что прогнозирование результатов действий с предметами является фоном в восприятии этих предметов. Таким образом, особенность феноменологического метода по отношению к изучению научного мышления состоит в том, что сама мыслительная деятельность находится в непрерывном обнаружении утаенных, имплицитных характеристик проблемной ситуации, которые содержатся в воспринимаемом эксплицитном качестве, т. е. человек в процессе мышления постепенно раскрывает скрытые характеристики, открывает условия и приходит к решению. При этом вновь появившиеся характеристики ситуации или задачи не в состоянии повлиять самостоятельно – так возникает необходимость в конкретных действиях субъекта мышления, обращающих имплицитные качества в эксплицитные. А условием, устанавливающим избирательное обнаружение сознанием утаенных компонентов задачи, оказывается, по мнению Ван де Гера, цель, которая побуждает решение. При этом изначальная задача не тождественна цели – для нее нужно выработать ряд промежуточных целей для распознавания первоначальной проблемы. Истинное решение достигается лишь в том случае, если обнаруживается взаимосвязь между целью и задачами ситуации, и решение приходит постепенно с распознаванием условий или цели, или того и другого одновременно. Проблемная ситуация, в которой определено только одно звено – цель или условия задачи, решается экстраполяционно [6].

Таким образом, в процессе научного мышления случается изменение восприятия ок-



ружающей действительности, посредством постепенного сведения условий и требований решаемой задачи. Также следует отметить, что в данном подходе остается не затронутой одна из ведущих операций мышления, т.е. самоумственное действие, которое является основой хода научного мышления.

Опираясь на некоторые труды Ван де Гера, американский психолог Е. Джона [3] разработал методику изучения мышления, которая позволяет более детально изучить мыслительный процесс. Результаты проведенных им исследований подтвердили теорию Ван де Гера о том, что решение задачи можно изобразить как процесс разворачивания данной ситуации в ходе выявления других качеств и характеристик.

Отличие идей Е. Джона заключается в том, что особое внимание определяется процессуальным действием при решении проблемной ситуации или задачи, т.е. чередующиеся этапы мыслительных операций анализа и синтеза. Использование методики позволило Е. Джону проанализировать производимые человеком мыслительные действия, а также способствовало восстановлению процесса решения задач и описанию путей и этапов мыслительных операций человеком, при которых происходит четкое восприятие, осмысление и осознание путей решения задачи.

Оперативный анализ характеристик и условий задачи включает в себя их сопоставление, переход от постижения доступных к менее доступным. Подобный анализ способствует тому, что вся структура задачи принимает совершенно другой вид, а также определяются взаимоотношения между ранее несвязанными характеристиками объекта. Данный синтез приводит к расширению и углублению изучения показателей пока те не станут явными во всех отношениях, необходимых для решения. Исследования показывают, что возникающие неожиданно и причинно характеристики никак не связаны с осознательным этапом и являются итогом активной поисково-анализирующей деятельности в процессе мышления.

Таким образом, феноменологический подход к изучению научного мышления имеет

прогрессивное значение в теоретико-методологическом познании мышления. К сожалению, при помощи лишь феноменологического метода пока не разрешается эта задача, феноменология делает попытки предоставить полное описание научного мыслительного процесса человека, объясняя его. Задачу, которая стоит перед данным направлением, это изучить не результаты научного мышления и его зависимость от условий, а мыслительный процесс в целом, благодаря которому возникает решение, т.е. результат.

АННОТАЦИЯ

В статье представлен анализ феноменологического подхода к изучению научного мышления, а также приведены основные исследования и подходы к пониманию процесса мышления при решении человеком проблемной задачи. Определены ключевые задачи, которые стоят перед данным направлением.

Ключевые слова: феноменология, мышление, восприятие, гештальт-психология, метод.

SUMMARY

The article deals with the analysis of the phenomenological approach to the study of scientific thinking as well as with basic research and approaches to understanding the process of thinking when solving a human problem. The key tasks that are facing this direction are identified.

Key words: phenomenology, thinking, perception, gestalt-psychology, method.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гуссерль Э. Идея феноменологии: Пять лекций / пер. с нем. Н. А. Артеменко: вступ. ст. и коммент. И. И. Мавринского. – СПб.: ИЦ «Гуманитарная Академия». 2008. – 224 с.
2. Вертгеймер М. Продуктивное мышление: Пер. с англ. / общ. ред. С. Ф. Горбова и В. П. Зинченко; вступ. ст. В. П. Зинченко. – М.: Прогресс, 1987. – 336 с.
3. John E. R. Contributions to the Study of the Problem-Solving Process // Psychological Monographs, 1957. – Vol. 71. – N 18. – Pp. 447.
4. Merleau-Ponty M. Phenomenologie de la Perception. – Paris, 1945. – 533 p.
5. Krueger F. The Essence of Feeling: Outline of a Systematic Theory / Feelings and emo-



tions. – Worcester, Mass.: Clark University Press, 1928. M. L. Reymert. (Ed.). – 393 p.

6. Sander F. Structures, Totality of Experience and Gestalt / Psychologies of 1930. – Worcester, Mass., Clark University Press, 1930. C. Murchison. (Ed.). – 242 p.

7. Flavell J. H., Draguns J. A Micro-Genetic Approach to Perception and Thought // Psychological Bulletin. – 1957. – V. 64. – N 3. – Pp. 197–217.



А. А. Мишин

УДК 159.922.2

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ, ВЫБИРАЮЩИХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ СОВЛАДАНИЯ

Одной из важнейших задач современной системы подготовки педагогических кадров является формирование у них общих и профессиональных компетенций, которые позволят будущим педагогам быть успешными не только в осваиваемой ими специальности, но и в повседневной жизни. В этой связи перед современной системой профессионального образования стоят задачи создания такой образовательной среды, которая бы способствовала не только качественному профессиональному становлению молодых специалистов, но и максимально полному раскрытию их внутриличностного потенциала, содейст-

вовала направлению будущих педагогов по пути самореализации, построению ими адекватного индивидуального стиля жизни и деятельности, становлению их как зрелых, готовых к преодолению жизненных трудностей личностей.

Сегодняшние условия профессиональной деятельности и повседневной жизни педагогов предъявляют все более высокие требования к их способности преодолевать жизненные трудности, вырабатывать новые стратегии поведения, которые позволили бы им адаптироваться к современным условиям, так как именно от умения гибкого регулирования людьми своего поведения и психоэмоционального состояний во многом зависит эффективное выполнение их задач во всех сферах жизнедеятельности. Неспособность или неумение педагога справляться с трудными ситуациями является одной из причин расстройств здоровья, ухудшения качества жизни и социальной виктимизации. В этой связи актуальными представляются исследования личностных качеств будущих педагогов с точки зрения изучения их влияния выбор адаптивных либо неадаптивных стратегий совладания. Результаты таких исследований позволят очертить направления психокоррекционной работы с будущими педагогами на этапе их профессиональной подготовки с целью формирования и развития у них эффективных стратегий совладания.

Целью настоящей статьи является обзор и анализ исследований и публикаций, посвященных изучению различных аспектов феномена совладания, а также анализ результатов собственного эмпирического исследования взаимосвязи отдельных личностных качеств будущих педагогов с их выбором стратегий совладающего поведения.

Совладание, или копинг, является формой поведения, позволяющей личности приспособляться к меняющимся обстоятельствам, и предполагает сформированное умение использовать определенные средства для преодоления эмоционального стресса, что крайне необходимо педагогам. Совладание подразумевает постоянно изменяющиеся когнитивные, эмоциональные и поведенческие попыт-



ки справиться со специфическими внешними или внутренними условиями и требованиями, которые оцениваются как превышающие личностные ресурсы, возможности человека преодолеть их. Эффективно выбираемые педагогами стратегии совладания существенно помогают им преодолевать стрессы, качественно изменять ситуации. В силу этого представляется необходимым исследование индивидуальноличностных качеств, влияющих на выбор тех или иных стратегий совладания.

Теоретические, методологические и практические вопросы проблематики совладающего поведения нашли отображение в работах ученых разных стран, сторонников и представителей различных теоретических подходов и концепций. Это, прежде всего, Дж. Амирхан, В. Я. Апчел, А. Биллингс, В. А. Бодров, Д. Брайт, Дж. Вентрауб, Х. Вебер, Дж. Вэйллант, Д. С. Гринберг, Ф. Джонс, Ч. Карвер, Т. Л. Крюкова, И. К. Кряжева, Е. В. Куфтык, Р. Лазарус, С. Мадди, Р. Моос, Г. Райт, Н. А. Сирота, Э. Скиннер, Б. Спенсер, Д. Тери, С. Фолкман, Э. Фрайденберг, Н. Хаан, Э. Хэйм, Дж. Шефер и многие другие.

Среди наиболее известных разработок зарубежных ученых необходимо отметить, прежде всего, классификации стратегий и стилей копинг-поведения (Дж. Амирхан, Р. Лазарус, С. Фолкман и др.); категория «семейство копингов» (Э. Скиннер); вопросы адаптивности, продуктивности, эффективности совладающего поведения (Э. Фрайденберг, Э. Хэйм и др.); эмоциональная компонента совладания (Х. Зальцман, Дж. Коннор-Смит, А. Томсен и др.); ситуативный контекст и диспозиционный контекст совладания (Р. Моос, С. Холахан и др.).

Отечественные ученые традиционно отдают предпочтение исследованию характеристик копинг-поведения у людей, работающих в условиях стресса, в частности, у сотрудников различных подразделений МЧС и МВД (А. А. Бобрищев, А. А. Земскова, Н. А. Кравцова, Е. А. Левкова, Д. Л. Огарков, В. А. Рогачев и др.), у сотрудников налоговых служб (Н. А. Воронина, А. Ш. Широкова и др.), у военнослужащих (Е. В. Лапкина и др.), у спортсменов (В. Э. Булутов, Т. Ц. Дугарова и др.) и

параспортсменов (Н. М. Лыкова, К. И. Марцих и др.), у руководителей, менеджеров и предпринимателей различного уровня (О. А. Ковалёва, Е. С. Милосердова, Е. Б. Петрушихина и др.), у медицинских работников (И. В. Костакова и др.), у представителей различных профессий (А. А. Бехтер, С. Б. Величковская, Ю. Постылякова и др.). При этом исследователи отмечают, что в условиях длительного воздействия стрессогенных факторов для сохранения физического и психического здоровья, а также для повышения эффективности профессиональной деятельности крайне необходим выбор человеком адаптивных и конструктивных стратегий совладания, адекватных его индивидуально-личностным качествам [10, с. 128].

Безусловно, при изучении копинг-механизмов, особенностей выбора тех или иных стратегий совладающего поведения важно выявлять их детерминанты. В этом контексте представляют интерес исследования соотношения и особенностей функционирования защитно-совладающих механизмов (Л. И. Анцыферова, А. В. Либин, А. В. Либина, Д. М. Никифорова и др.), а также социально-психологических факторов (К. Ю. Ануфриюк, В. М. Бызова, Л. Д. Дёмина, Е. Р. Исаева, О. Ю. Коренкова, Е. Л. Николаев, М. В. Сапоровская, Т. С. Табурова и др.) и индивидуально-личностных характеристик (Н. Н. Авраменко, А. М. Богомолов, О. Ю. Олейник, И. В. Шагарова и др.), влияющих на выбор человеком определенных стратегий совладания. Внимание исследователей проблематики совладания направлено на широкий спектр индивидуально-личностных детерминант выбора копинг-стратегий, среди которых: ценностные и смысло-жизненные ориентации (Н. М. Лыкова, М. Р. Г. Маррокин, К. Ю. Романов и др.), самоактуализация и самоотношение (И. В. Дробышевская, Н. В. Матяш и др.), толерантность к неопределенности (И. Н. Леонов и др.), оптимизм / пессимизм (С. Н. Моисеева и др.), локус контроля (С. Б. Величковская, С. А. Яковлева и др.), рефлексивность (А. А. Бехтер и др.), активность личности (Т. С. Медведская и др.) и коммуникативная активность (С. А. Васюра, Я. П. Коробейникова и др.), лидерство



(С. А. Хазова и др.), интеллект (И. В. Борисова, Т. Н. Цыганкова и др.), логическая память (Е. В. Башкина, Т. Ю. Полозова и др.), гибкость и креативность (А. А. Земскова, Т. Е. Левицкая и др.), акцентуации характера (Н. Н. Авраменко и др.). В отдельный блок необходимо выделить исследования связи совладающего поведения с тревожностью и нейротизмом (Д. А. Бирюкова, Г. Ш. Габдреева, Т. В. Ледовская, Л. П. Петухова и др.), эмоциональными состояниями и эмоциональным поведением (М. В. Богданова, Ю. В. Потапова, И. Терехова и др.) и эмоциональным интеллектом (С. А. Хазова, Н. А. Чипеева и др.).

Можно констатировать, что в ответ на вызовы реалий современной жизни в последнее десятилетие исследователи стали уделять пристальное внимание феномену совладания. Вместе с тем необходимо отметить, что на фоне возрастающего интереса ученых к данному феномену, все еще недостаточно охваченной соответствующими исследованиями остается система образования в целом и особенности безопасного совладающего поведения педагогов в частности. Появляются отдельные публикации, посвященные исследованию особенностей совладающего поведения у педагогов дошкольных образовательных учреждений (О. С. Мирошникова [5]), у педагогов-дефектологов (В. Д. Брагина, В. Н. Поникарова [3]), изучению взаимосвязи совладания педагогов и будущих педагогов и факторов жизнеспособности (Е. Г. Шубникова [11]) и жизнестойкости (Т. В. Володина, Н. В. Калинина [4]), особенностей копинг-поведения в зависимости от уровня готовности педагогов к инновационной деятельности (Г. Ж. Болотова [2]), вопросов безопасного совладающего и защитного поведения студентов вуза и педагогов (А. А. Бойко, Д. М. Никифорова [9]), а также некоторые другие аспекты.

Между тем имеющихся на сегодняшний день результатов исследований явно недостаточно для обеспечения безопасного совладающего поведения в системе образования и, в частности, решения задач виктимологии совладания [6], особенно на этапах профессионального становления и развития педагогов

[7]. Именно профессиональная деятельность педагогов сопряжена с огромным количеством стрессогенных, конфликтных, виктимных ситуаций, что накладывает на них большую ответственность в плане эффективного и безопасного (для себя и учащихся, их родителей и т.д.) совладания с ними. Более того, именно педагогические работники выполняют учебно-воспитательные функции, что предполагает не только владение учителями навыками безопасного копинга, но также и обучение своих воспитанников конструктивным, продуктивным и безопасным стратегиям совладания. При этом анализ результатов проведенных нами исследований свидетельствует о том, что будущие педагоги выбирают преимущественно неадаптивные и недостаточно эффективные копинг-стратегии [8], что коррелирует с их склонностью к разным видам виктимного поведения [1].

В силу сказанного считаем актуальными и необходимыми исследования индивидуально-личностных детерминант выбора тех или иных копинг-стратегий будущими педагогами, что позволит выявлять и своевременно нивелировать негативную детерминацию неадаптивного и небезопасного совладающего поведения педагогов. С этой целью нами было проведено пилотное исследование влияния отдельных психологических качеств личности на выбор стратегий совладания у будущих педагогов. В эмпирическом исследовании приняли участие 25 испытуемых женского пола, студентов педагогического колледжа. Мы предположили, что студентки колледжа в силу возрастных и гендерных предпосылок, а также недостаточности знаний и жизненного опыта более склонны к эмоциональным формам реагирования в трудных жизненных ситуациях, чем к их когнитивному переосмыслению.

В качестве рабочих гипотез нами были выдвинуты следующие предположения: 1) у будущих педагогов доминируют стратегии совладания, ориентированные на эмоциональное реагирование; 2) будущим педагогам, выбирающим эмоциональные копинг-стратегии, присущи такие качества личности, как экстерсальность, экстраверсия и нейротизм.



Для эмпирической проверки гипотез нами использовались следующие психодиагностические методики: методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (С. Норман, Д. Ф. Эндлер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер в адаптации Т. Л. Крюковой); методика «Индикатор стратегий преодоления» (Дж. Амирхан; адаптация: В. М. Ялтонский, Н. А. Сирота); «Личностный опросник ЕРІ» Г. Айзенка; «Методика изучения уровня субъективного контроля» (УСК) Дж. Роттера. На первом этапе исследования изучались доминирующие стратегии совладания будущих педагогов; на втором – индивидуально-личностные характеристики студентов.

Анализ результатов, полученных с помощью методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях», позволил выявить следующие тенденции

Высокий уровень преобладания копинг-стратегий, ориентированных на решение задачи, выявлен у 72 % испытуемых. У 16 % показатели частоты выбора данной стратегии находятся на среднем уровне. И 12 % испытуемых имеют показатели низкой выраженности предпочтения данной стратегии.

Реакции эмоционального реагирования в ситуациях совладания наиболее часто выбирают 12 % испытуемых, у которых показатели по этой шкале превышают средние значения. Средний уровень предпочтения данных стратегий зафиксирован у 32 % студентов; низкий – у 56 %.

Стратегии избегания, отвлечения, наиболее часто выбирают 16 % студентов выборки, о чем свидетельствуют превышающие среднюю норму показатели. Среднестатистические показатели в выборе данной стратегии выявлены у 52 %, ниже средних – у 32 % испытуемых.

Обобщая полученные данные, делаем вывод, что из преобладающих стратегий, исследуемых с помощью методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях», наиболее частым выбором в ситуациях совладания у будущих педагогов является стратегия ориентации на решение задачи.

Исследование структуры совладающего поведения с помощью методики «Индикатор

стратегий преодоления» позволило получить следующие результаты: по частоте использования когнитивные стратегии преобладают у 100 % будущих педагогов; на втором месте по предпочтению эмоциональные стратегии у 68 % студентов; поведенческие копинг-стратегии выбирают лишь 32 % испытуемых. Таким образом, изучение структуры совладающего поведения с помощью методики «Индикатор стратегий преодоления» также показало преобладание в применении к данной выборке испытуемых когнитивных стратегий совладающего поведения у будущих педагогов.

В ходе изучения индивидуально-психологических особенностей будущих педагогов по методике «Личностный опросник ЕРІ» Г. Айзенка получены следующие данные:

- 24 % испытуемых выборки были отнесены к типу интровертов;
- 48 % студентов были отнесены к типу экстравертов;
- 28 % будущих педагогов были отнесены к типу амбивертов.

Высокие оценки по шкале нейротизма были получены у 36 % студентов данной выборки, следовательно, они обладают высоким уровнем эмоциональной лабильности, эмоциональной неустойчивостью, неуравновешенностью. Другой полюс, низкие значения показателей, – у 28 % испытуемых, которых можно охарактеризовать как эмоционально-стабильных, спокойных, уравновешенных, уверенных, решительных. И 36 % студентов данной выборки были отнесены к типу нормостеников, то есть для них характерна средняя эмоциональная устойчивость.

Следующим этапом нашего исследования было проведение «Методики изучения уровня субъективного контроля» Дж. Роттера, позволяющей оценить уровень общей интернальности. У 76 % испытуемых зафиксированы высокие значения показателя по данной шкале, что соответствует интернальности и высокому уровню субъективного контроля, а значит, эти студенты считают, что большинство событий в их жизни есть результат их собственных действий, и они могут управлять этими событиями, чувствуют собственную от-



Таблица 1.

**Личностные качества студентов, предпочитающих различные стратегии
(по методике «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях»)**

<i>Стратегии ориентации на решение задачи</i>		
44,4 % интровертов	33,3 % экстравертов	22,2 % амбивертов
33,3 % эмоц.лабильных	22,2 % стабильных	44,4 % сред. эмоц. уст.
66,7 % высокий ур. суб. контроля		33,3 % низкий ур. суб. контроля
<i>Стратегии эмоционального реагирования</i>		
0 % интровертов	100,0 % экстравертов	0 % амбивертов
66,7 % эмоц.лабильных	0 % стабильных	33,3 % сред. эмоц. уст.
0 % высокий ур. суб. контроля		100,0 % низкий ур. суб. контроля
<i>Стратегии избегания, отвлечения</i>		
25,0 % интровертов	50,0 % экстравертов	25,0 % амбивертов
50,0 % эмоц.лабильных	50,0 % стабильных	0 % сред. эмоц. уст.
50,0 % высокий ур. суб. контроля		50,0 % низкий ур. суб. контроля

ветственность за них и за свою жизнь в целом. У 24 % студентов выявлены низкий показатели по шкале I_0 , что соответствует экстернальности и низкому уровню субъективного контроля, то есть эти испытуемые не видят взаимосвязи между значимыми для них жизненными событиями и своими действиями, считая происходящее результатом действий окружающих или случая, чаще всего не способны осуществлять контроль за развитием событий в своей жизни.

С целью проверки второй части рабочей гипотезы мы сопоставили результаты исследования по методикам: «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (С. Норман, Д. Ф. Эндлер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер; адаптация Т. А. Крюковой) (методика 1), «Личностный опросник ЕРІ» Г. Айзенка и «Методика изучения уровня субъективного контроля» Дж. Роттера. При анализе результатов, полученных с помощью методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях», учитывалась следующая предложенная авторами методики классификация стратегий совладания: ориентация на решение задачи, эмоциональное реагирование и избегание. Сравнительный анализ частоты выбора студентами тех или иных копинг-стратегий с личностными качествами позволил выявить следующие тенденции (Таблица 1).

1. Высокий уровень выраженности ориентации на решение задачи продемонстрировали 72 % испытуемых. Из них 44,4 % интровертов, 33,3 % экстравертов, 22,2 % амбивертов. При этом 33,3 % испытуемых эмоционально лабильны, 22,2 % эмоционально уравновешенны и у 44,4 % отмечается средний уровень эмоциональной устойчивости. У 66,7 % студентов данной подвыборки диагностируется высокий уровень субъективного контроля над значимыми ситуациями; 33,3 % студентов можно отнести к экстернальному типу.

2. Реакции эмоционального реагирования в ситуации совладания на высоком уровне у 12 % испытуемых. Из них все – экстраверты и все – экстерналы с низким уровнем субъективного контроля. У 66,7 % испытуемых выражена эмоциональная лабильность, у 33,3 % – средний уровень эмоциональной устойчивости.

3. Стратегии избегания, отвлечения доминируют у 16 % студентов, из которых 50,0 % экстравертов, 25,0 % интровертов и 25,0 % амбивертов; 50,0 % эмоционально лабильны и 50,0 % эмоционально стабильны. По данным методики изучения уровня субъективного контроля, 50,0 % студентов данной подвыборки имеют высокий уровень субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями; 50,0 % испытуемых можно отнести к



Таблица 2.

**Личностные качества студентов, предпочитающих различные стратегии
(по методике «Индикатор стратегий преодоления»)**

<i>Когнитивные стратегии</i>		
24,0 % интровертов	24,0 % интровертов	24,0 % интровертов
36,0 % эмоц.лабильных	28,0 % стабильных	36,0 % средняя эм. уст.
76,0 % высокий ур. суб. контроля		24,0 % низкий ур. суб. контроля
<i>Эмоциональные стратегии</i>		
23,5 % интровертов	23,5 % интровертов	23,5 % интровертов
47,1 % эмоц.лабильных	47,1 % эмоц.лабильных	47,1 % эмоц.лабильных
70,6 % высокий ур. суб. контроля		29,4 % низкий ур. суб. контроля
<i>Поведенческие стратегии</i>		
37,5 % интровертов	37,5 % интровертов	37,5 % интровертов
50,0 % эмоц.лабильных	50,0 % эмоц.лабильных	50,0 % эмоц.лабильных
50,0 % высокий ур. суб. контроля		50,0 % низкий ур. суб. контроля

экстерналам, так как они продемонстрировали низкий уровень субъективного контроля.

С целью проверки рабочей гипотезы мы сопоставили результаты исследования по методикам: «Индикатор стратегий преодоления», «Личностный опросник ЕРІ» Г. Айзенка и «Методика изучения уровня субъективного контроля» Дж. Роттера. Результаты, полученные с помощью методики «Индикатор стратегий преодоления» (методика 2), осуществлялся в соответствии с предложенной Е. Хеймом классификацией, включающей три типа копинг-стратегий: когнитивные, эмоциональные и поведенческие. Сравнительный анализ частоты выбора студентами тех или иных копинг-стратегий с личностными качествами позволил выявить следующие тенденции (Таблица 2).

1. Когнитивные копинг-стратегии в трудных жизненных ситуациях преимущественно выбирают 100 % студентов выборки, среди которых 24,0 % интровертов, 48,0 % экстравертов и 28,0 % амбивертов. Из них 36,0 % эмоционально нестабильных, 28,0 % эмоционально уравновешенных, 36,0 % со средним уровнем эмоциональной устойчивости. Высокий уровень субъективного контроля над значимыми ситуациями имеют 76,0 % студентов, а 24,0 % испытуемых характеризуются

низким уровнем субъективного контроля, экстернальностью.

2. На втором месте по частоте использования – эмоциональные копинг-стратегии – у 68 % испытуемых. Из них 23,5 % интровертов, 58,8 % экстравертов, 17,7 % амбивертов. Также среди студентов этой подвыборки 47,1 % эмоционально лабильных, 23,5 % эмоционально уравновешенных и 29,4 % со средним уровнем эмоциональной устойчивости. Высокий уровень субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями имеют 70,6 % испытуемых выборки, а 29,4 % студентов отличаются низким уровнем субъективного контроля.

3. Поведенческие копинг-стратегии лица студенческого возраста выбирают реже остальных – в 32 % случаев. Из числа испытуемых, предпочитающих поведенческие стратегии совладания, 37,5 % интровертов, 37,5 % (3 чел. из 8) экстравертов, 25,0 % амбивертов. Также 50,0 % из них эмоционально нестабильны, 37,5 % эмоционально уравновешены и 12,5 % имеют средний уровень эмоциональной устойчивости. У 50,0 % студентов данной подвыборки отмечается высокий уровень субъективного контроля, остальные 50,0 % испытуемых подвыборки имеют низкий уровень субъективного контроля.



Так как нас интересовали личностные качества студентов, выбирающих стратегии эмоционального реагирования, мы решили обобщить, проанализировать и сравнить полученные данные (Таблица 3).

Сравнительный анализ свидетельствует, что доля экстравертов и эмоционально лабильных типов среди испытуемых, выбирающих эмоциональные стратегии совладания, достаточно высока. При этом показатели низкого уровня субъективного контроля по двум методикам выражены по-разному. То есть наше предположение о том, что испытуемым, выбирающим эмоциональные копинг-стратегии, присущи экстраверсия и нейротизм, – в этой части гипотезы подтвердилось. Предположение о преобладании у них экстернатности нельзя считать доказанным, то есть эта часть гипотезы не подтвердилась.

Таблица 3.

Соотношение показателей личностных качеств студентов, выбирающих стратегии эмоционального реагирования (по двум методикам), %

Личностные качества	По методике 1	По методике 2
Экстраверсия	100,0	58,8
Интраверсия	–	23,5
Амбиверсия	–	17,7
Эмоц. лабильность	67,7	47,1
Средн.ур.эмоц. устойчив.	33,3	29,4
Эмоц. стабильность	–	23,5
Экстернатность	100,0	29,4
Интернатность	–	70,6

Выводы. Особенности эффективности выбора будущими педагогами стратегий совладания требуют дальнейших исследований, результаты которых будут актуальными для разработки рекомендаций по обеспечению безопасности поведения участников учебно-воспитательного процесса. Предположение, выдвинутое нами для эмпирической проверки, подтвердилось частично. Несмотря на возрастные особенности и недостаточный жиз-

ненный опыт, у будущих педагогов в трудных ситуациях стратегии эмоционального реагирования, как мы предположили, не являются доминирующими. Вторая часть выдвинутой гипотезы подтвердилась частично:

– среди избирающих эмоциональные копинг-стратегии 100% и 58,8% экстравертов (что подтверждает наше предположение);

– 67,7% и 47,1% – эмоционально нестабильных студентов (что подтверждает наше предположение);

– экстернатный локус контроля присущ 100% и 29,4% студентов, предпочитающих эмоциональные копинг-стратегии (что не подтверждает наше предположение).

Таким образом, не выявлено прямой связи между выбором эмоциональных стратегий совладания и эмоциональной лабильностью, экстраверсией и низким уровнем субъективного контроля у будущих педагогов. При этом мы отдаем себе отчет в том, что проведенное исследование было пилотажным, а для выявления более четкой зависимости выбора стратегий совладания от индивидуально-личностных характеристик личности необходимы дальнейшие, более тщательные исследования с использованием широкого комплекса психодиагностических методик и методов математико-статистической обработки результатов.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме изучения связи между выбором будущими педагогами копинг-стратегий эмоционального реагирования и их личностными качествами. Показаны наиболее изученные аспекты, в частности, связь выбора стратегий совладания с социально-психологическими и индивидуально-личностными особенностями представителей различных возрастных и профессиональных групп. На основе теоретического анализа обосновывается актуальность и недостаточная изученность личностных детерминант выбора копинг-стратегий будущими педагогами. Представлены и проанализированы результаты собственного эмпирического исследования связи между выбором будущими педагогами эмоциональных стратегий совладания и таким личностными качествами, как экстра-



версия, нейротизм и уровень субъективного контроля.

Ключевые слова: копинг, копинг-стратегии, стратегии эмоционального реагирования, эмоциональные копинг-стратегии, стратегии совладания будущих педагогов.

SUMMARY

The article is devoted to the problem of studying the relationship between the choice of future teachers coping strategies of emotional response and their personal qualities. The most studied aspects are shown, in particular, the connection of the choice of coping strategies with the socio-psychological and individual-personal characteristics of representatives of different age and professional groups. On the basis of theoretical analysis the author substantiates the relevance and lack of study of personal determinants of the choice of coping strategies by future teachers. The results of our own empirical study of the relationship between the choice of future teachers of emotional coping strategies and such personal qualities as extroversion, neuroticism and the level of subjective control are presented and analyzed.

Key words: coping, coping strategies, emotional response strategies, emotional coping strategies, coping strategies of future teachers.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бовть О. Б. Исследование характеристик защитно-совладающего и виктимного поведения будущих педагогов / О. Б. Бовть, А. А. Мишин // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2018. – Т. 4. – № 1. – С. 19–29.
2. Болотова Г. Ж. Особенности совладающего поведения педагогов в зависимости от уровня готовности к инновационной деятельности // Вестник Бурятского государственного университета. – 2011. – № 5. – С. 157–162.
3. Брагина В. Д. Особенности копинг-поведения педагогов-дефектологов на разных этапах профессионального становления личности / В. Д. Брагина, В. Н. Поникарова // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2008. – № 6 (20). – С. 94–102.
4. Калинина Н. В. Психологические факторы жизнестойкости педагога / Н. В. Кали-

нина, Т. В. Володина // Известия Самарского научного центра РАН. 2009. – Т. 11. – № 4 (2). – С. 398–403.

5. Мирошникова О. С. Влияние норм социализации на формирование копинг-стратегий воспитателей дошкольных образовательных учреждений // Научный результат: сетевой научный журнал [Электронный ресурс]. – 2015. – Т. 1. – Вып. № 2. – URL.: <http://trmedicine.ru/journal/article/561/> (дата обращения: 17.06.2018).

6. Мишин А. А. Актуальные направления развития виктимологии совладания // Психологическое обеспечение деятельности силовых структур: Материалы межведомственной научно-практической конференции (г. Севастополь, 22 ноября 2017 г.) / под ред. А. В. Гришиной, З. З. Екимовой. – Севастополь: «РИБЕСТ», 2017. – С. 37–40.

7. Мишин А. А. Задачи виктимологии совладания в профессиональном развитии педагога // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: Материалы V Всероссийской научно-практической конференции / под общ. ред. А. В. Черной. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2017. – С. 565–569.

8. Мишин А. А. Исследование копинг-стратегий у студентов психолого-педагогического направления // Общество, наука, образование: тенденции и перспективы развития: коллективная монография. – Уфа: Аэтерна, 2018. – С. 265–270.

9. Никифорова Д. М. Модель безопасного защитного и совладающего поведения педагогов / Д. М. Никифорова, А. А. Бойко // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 3. – С. 90–96.

10. Огарков Д. Л. Причины возникновения стресса и пути совладания с ним у сотрудников МЧС // Психологическое обеспечение деятельности силовых структур: Материалы межведомственной научно-практической конференции (г. Севастополь, 22 ноября 2017 г.) / под ред. А. В. Гришиной, З. З. Екимовой. – Севастополь: «РИБЕСТ», 2017. – С. 123–128.

11. Шубникова Е. Г. Развитие жизнеспособности в период ранней зрелости: анализ моделей совладающего поведения будущих педагогов // Горизонты зрелости: сб. тезисов



участников Пятой всероссийской научно-практической конференции по психологии развития / Ред. Л. Ф. Обухова, И. В. Шаповаленко, М. А. Одинцова. – 2015. – С. 118–122.



И. С. Лучинкина

УДК 159.99

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОВОКАТИВНОГО КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ

Интернет-пространство – современный институт социализации, который содержит разнообразие информации, оказывающей воздействие на коммуникативное поведение интернет-пользователей, в том числе на процесс восприятия и фильтрации данной информации [3].

Согласно данным ВЦИОМ, в Российской Федерации около 75 % населения являются пользователями Интернета, среди них 64 % используют интернет-пространство для коммуникации, 60 % – для новостного серфинга, 54 % – для развлечений, 49 % – для самообразования. Увеличение числа интернет-пользователей, реализующих потребность в общении, поиске информации, развлечении, указывает на актуальность социально-психологического исследования социальных сетей в интернет-пространстве.

Многообразие социальных сетей, интернет-сообществ, форумов, чатов содержит многогранный контент, часто предлагающий противоречивую, непроверенную информацию [6]. Не принимая во внимание тех интернет-пользователей, для которых троллинг является средством заработка, отметим, что все чаще участники обсуждений становятся жертвами фейковых новостей, провокативных комментариев, троллинг-атак, оказывающих влияние на коммуникативное поведение личности [6]. При этом стоит отметить, что существует ряд пользователей, устойчивых к информационным влияниям и не поддающихся провокативным воздействиям. Мы связываем подверженность троллингу, фейкам, провокациям с наличием у личности определенных когнитивных ошибок, что искажает ее коммуникативное поведение в интернет-пространстве.

Проблема заключается в поиске когнитивных механизмов коммуникативного поведения личности в интернет-пространстве, что позволит предупредить возникновение когнитивных ошибок личности и искажения в ходе восприятия информации в социальных сетях. Целью статьи является изучение особенностей когнитивных механизмов коммуникативного поведения личности в интернет-пространстве.

Психологический механизм определяется как разносторонняя особенность функционирования психики человека, имеющая индивидуально-типологическую, социальную, психофизиологическую базу. Рассмотрим действие когнитивных механизмов применительно к интернет-пространству. Во-первых, это поведенческие механизмы поиска информации пользователями и отбора информации. М. Varajas, В. Jones в своих трудах описывают механизмы поиска информации, выделяя пользователей с разными поисковыми стратегиями [13].

К когнитивным относятся механизмы восприятия, фильтрации, адаптации, видоизменения, внедрения информации. Когнитивные механизмы личности позволяют не только воспринимать, но и «защищаться» от информации, влияют на информационно-коммуникативное поведение пользователя, опосредуют



межличностные взаимоотношения в тематических интернет-сообществах, форумах, чатах и т. д. [17].

А. Бек предложил классификацию когнитивных искажений, возникающих в ходе восприятия информации преимущественно на индивидуальном уровне (однако отмечаются и на групповом) [1; 8]:

Дихотомическое мышление: убеждение личности о существовании двух крайностей оценивания происходящих событий. Катастрофизация: убеждение личности о негативности будущего, о будущих неприятных ситуациях, вызывающих тревогу, страх, ступор. Нежелание учитывать более позитивные исходы ситуаций. Обесценивание позитивного: положительные компоненты ситуации игнорируются, предпочтение отдается негативным составляющим. Эмоциональное обоснование: игнорирование логических доказательств, предпочтения отдаются эмоциям, чувствам. Личность обосновывает ситуацию, исходя из паттерна ощущений. Навешивание ярлыков: переход к быстрым выводам, предпочтение наделять себя или других характеристиками, не учитываемыми доказательствами. Обращение к своему опыту либо существующим знаниям (без рассматривания новых). Мысленный фильтр: трактовка новых ситуаций исходя из негативного опыта. Полная картина ситуации не учитывается. Чтение мыслей: оперирование возможными, недоказанными мыслями других людей. Персонализация: представление личности о себе как о факторе поведения окружающих, негативных событий. Личность уверена, что его просчеты являются публичными, заметными всем. Долженствование: представление личности о том, как должны себя вести окружающие, либо сама личность. Сверхгенерализация: утверждение обобщающих выводов личностью, которые выходят за пределы определенной ситуации [8].

Таким образом, направление коммуникации и ее содержание напрямую связано с когнитивными механизмами и их проявлениями, что ставит перед исследователем задачу выбора методики для изучения этих механизмов. На сегодняшний день наиболее близки-

ми к обозначенной нами цели является «Шкала (тест-опросник) депрессии» А. Бека, однако данный метод составлен с учетом клинической картины депрессивного расстройства и предполагает изучение общей когнитивной картины депрессии личности, в большей степени – отношения к миру [8; 10].

Методика «Cognitive Biases Questionnaire for Psychosis» (R. Peters, S. Moritz, M. Schwannauer и др.) предполагает исследование когнитивных искажений в поведении личности, однако она ограничена следующими факторами: учитывается фактор только реального пространства, рассматривается поведение личности на примере западного менталитета. Важными особенностями данного опросника являются клиническая направленность и рассмотрение некоторых когнитивных ошибок по А. Беку, в том числе дихотомическое мышление, персонализация, катастрофизация, эмоциональное обоснование, навешивание ярлыков.

Учитывая недостаточность опросников и методик, исследующих когнитивные механизмы и необходимость исследовать влияние когнитивных ошибок на коммуникативное поведение личности, отметим необходимость создания соответствующего опросника.

Авторский исследовательский опросник «Когнитивные ошибки в ходе интернет-общения» включает вербальные и невербальные составляющие коммуникативного поведения в интернет-пространстве. В первую очередь мы определились с критериями исследования. Опросник включает в себя 40 вопросов с вариантами ответов, которые объединены в десять блоков согласно когнитивным ошибкам по модели А. Бека [8]: дихотомическое мышление, катастрофизация, обесценивание позитивного, эмоциональное обоснование, навешивание ярлыков, мысленный фильтр, чтение мыслей, персонализация, долженствование, сверхгенерализация. Наличие когнитивной ошибки, тенденции к когнитивной ошибке, либо отсутствие (минимальные значения) по заданным шкалам определяется суммой баллов по следующим вопросам:

Каждый блок содержит свою направленность мышления личности в ходе коммуни-



кации. Бланк методики содержит текст опросника, бланк ответов и инструкцию. При выполнении задания каждому респонденту в реальном пространстве были предоставлены индивидуальный стимульный материал, отдельное место для прохождения психодиагностической работы. В интернет-пространстве диагностические задания были размещены в социальной сети «ВКонтакте», социальной сети «Facebook» с соответствующим обращением к респондентам.

Следующим этапом работы стало проведение апробации и проверки валидности, на-

Таблица 1.

Распределение вопросов согласно заданным шкалам

№ п/п	Тип когнитивного искажения	№ вопроса
1	Дихотомическое мышление	1, 11, 21, 31.
2	Катастрофизация	2, 12, 22, 32.
3	Обесценивание позитивного	3, 13, 23, 33.
4	Эмоциональное обоснование	4, 14, 24, 34.
5	Навешивание ярлыков	5, 15, 25, 35.
6	Мысленный фильтр	6, 16, 26, 36.
7	Чтение мыслей	7, 17, 27, 37.
8	Персонализация	8, 18, 28, 38.
9	Долженствование	9, 19, 29, 39.
10	Сверхгенерализация	10, 20, 30, 40.

дежности авторского исследовательского опросника «Когнитивные ошибки в ходе интернет-общения» для выявления когнитивных искажений по модели А. Бека в ходе восприятия информации, онлайн-коммуникации. Методика «Cognitive Biases Questionnaire for Psychosis» (R. Peters, S. Moritz, M. Schwannauer и др.) использовалась для исследования статистической корреляции по шкалам: дихотомическое мышление, персонализация, катастро-

физация, эмоциональное обоснование, навешивание ярлыков.

В исследовании приняли участие 436 человек, в том числе 180 человек, ведущих в социальных сетях провокативную коммуникативную деятельность (по мнению экспертов). В качестве экспертов привлекались специалисты аналитических отделов СМИ, психолингвисты.

Стандартизация авторского исследовательского опросника проходила в несколько этапов. На первом этапе мы рассчитали коэффициент линейной корреляции между частями опросника, на втором этапе нами была изучена константность опросника. Для проверки стабильности признаков было проведено повторное исследование через 2 месяца после основного исследования. Кроме того, для проверки надежности опросника нами был применен α -коэффициент Кронбаха. Расчетные значения α -коэффициента Кронбаха находились в пределах 0,7–0,76, что свидетельствует о разработанности опросника, уравновешенности его частей и возможности его оценки как надежного диагностического инструмента.

Статистические данные по валидации и определению надежности опросника приведены в таблице 2.

Валидизация опросника также состояла из нескольких этапов. На первом этапе была определена содержательная валидность опросника. С помощью экспертных оценок были дополнены и изменены шкалы «Чтение мыслей», «Обесценивание позитивного». Затем опросник проверили на социально и психологически однородной выборке. Оценки по методике были сопоставлены с формализованными оценками комиссии экспертов. В качестве экспертов выступали психологи-ученые и психологи-практики с опытом работы 5 и более лет. По анализу результатов сравнения был рассчитан коэффициент линейной корреляции (таблица 2).

На втором этапе нами была определена критериальная валидность опросника. В качестве внешнего критерия были выбраны экспертные психолингвистические оценки относительно включенных в методику когни-



тивных ошибок и их взаимосвязи с коммуникативным поведением личности в интернет-пространстве (таблица 3).

Таким образом, как видно из таблицы 2, $\rho_{\text{эксп}}$ превышает теоретическое значение коэффициента линейной корреляции для уровня достоверности 0,05 и уровня достоверности 0,01, что свидетельствует о высокой валидности предложенного опросника. Экспериментальные коэффициенты константности, стабильности и надежности измерительного инструмента также превышают теоретическое значение, что свидетельствует о надежности опросника.

На основе кривой распределения нами были выявлены достоверные значения для каждой из шкал. Так, было отмечено, что отсутствие (либо низкая выраженность) когнитивной ошибки соотносится со значением в 0–4 балла; наличие тенденции к когнитивной ошибке соотносится со значением в 5–8 баллов; наличие когнитивной ошибки соотносится со значением в 9–12 баллов, где 0–4 балла – отсутствие (либо низкая выраженность) когнитивной ошибки; 5–8 баллов – наличие тенденции к когнитивной ошибке; 9–12 баллов – наличие когнитивной ошибки.

Кроме того, нами была проведена адаптированная для русскоязычных пользователей методика «Cognitive Biases Questionnaire for Psychosis» (R. Peters, S. Moritz, M. Schwannauer и др.) для сопоставления шкал в авторском исследовательском опроснике. Так, по результатам статистического анализа были получены следующие данные: существует корреляция между шкалами опросников «Дихотомическое мышление» – при $r=0,87$; «Персонализация» – при $r=0,91$; «Катастрофизация» – при $r=0,87$; «Эмоциональное обоснование» – при $r=0,93$; «Навешивание ярлыков» – при $r=0,95$.

Таким образом, авторская методика «Когнитивные ошибки в ходе интернет-общения» успешно реализует свою цель: исследование когнитивных ошибок в ходе коммуникативного поведения в интернет-пространстве.

В интернет-пространстве личность способна удовлетворять свои коммуникативные,

познавательно-поисковые потребности. Выстраивая коммуникативный ход, личность реализует свои мотивы, потребности, интересы, а также социально-психологические особенности, которые проявляются, в том числе в когнитивных механизмах коммуникативного поведения.

Увеличение популярности и функциональности интернет-пространства привело к расширению поля информации. Информация, которую интернет-пользователь воспринимает или предлагает в ходе общения, может включать ненадежный, провокативный контент. Учитывая, что одним из основных источников информации является Интернет, нами была определена важность исследования когнитивных составляющих восприятия информации в сети.

Стоит отметить, что нами не были обнаружены стандартизированные методики исследования когнитивных ошибок личности, которые бы в полном объеме затрагивали специфику онлайн-пространства, специфику коммуникативного поведения, основной блок когнитивных ошибок. В ходе эмпирического исследования нами был предложен авторский исследовательский опросник «Когнитивные ошибки в ходе интернет-общения», стандартизация которого проходила в два этапа.

Мы рассчитали коэффициент линейной корреляции между частями исследовательского опросника, а также доказали константность, надежность опросника. Нами были проведены методики интент-анализа рассказов интернет-пользователей по теме «Мое онлайн-общение», адаптированная для русскоязычных пользователей методика «Cognitive Biases Questionnaire for Psychosis» (R. Peters, S. Moritz, M. Schwannauer и др.) для сопоставления шкал с оригинальной методикой. Стоит отметить, что коэффициент линейной корреляции находится в пределе 0,87–0,95, что также доказывает содержательную и критериальную валидность, константность, надежность предложенной авторской методики.

Данные, полученные на всех этапах исследования, позволяют определить методику «Когнитивные ошибки в ходе интернет-об-



щения» валидной, надежной и репрезентативной.

АННОТАЦИЯ

В статье отмечается недостаточность существующих методик для исследования когнитивных составляющих коммуникативного процесса. Автор предлагает исследовательский опросник «Когнитивные ошибки в ходе интернет-общения» для выявления когнитивных искажений по модели А. Бека в ходе восприятия информации, онлайн-коммуникации. В ходе эмпирического исследования автором обосновывается валидность, надежность, константность исследовательской методики с помощью статистического анализа. По результатам исследования также определены шкалы (по модели А. Бека), имеющие свои статистически достоверные значения: дихотомическое мышление, катастрофизация, обесценивание позитивного, эмоциональное обоснование, навешивание ярлыков, мысленный фильтр, чтение мыслей, персонализация, должествование, сверхгенерализация.

Ключевые слова: когнитивные механизмы, когнитивные ошибки, восприятие информации, коммуникативное поведение, интернет-пространство, онлайн-коммуникация.

SUMMARY

The article notes the inadequacy of existing methods for studying the cognitive components of the communicative process. The author suggests a research questionnaire "Cognitive biases in the course of Internet communication" to identify cognitive distortions by A. Beck's model during the perception of information, online communication. In the course of the empirical study, the author substantiates the validity, reliability, and consistency of the research method with the help of statistical analysis. According to the results of the study, scales (A. Beck's model) with their statistically significant values are also determined dichotomous reasoning, catastrophization, disqualifying the positive, emotional reasoning, labeling, filtering, reading of thoughts, personalization, pursuing, and overgeneralization.

Key words: cognitive mechanisms, cognitive biases, information perception, communicative behavior, Internet space, online communication.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александров А. А. Современная психотерапия: курс лекций. – СПб.: Академический проект, 1997. – 335 с.
2. Демина Л. Д., Ральникова И. А. Психическое здоровье и защитные механизмы личности. – Алтай: Издательство Алтайского государственного университета, 2000. – 123 с.
3. Лучинкина А. И. Психологический анализ отклонений в процессе интернет-социализации личности // Гуманитарные науки. – 2016. – № 1 (33). – С. 54–62.
4. Лучинкина А. И. Специфика мировоззрения интернет-пользователей // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 51-1. – С. 311–317.
5. Лучинкина А. И. Специфика мотивации интернет-пользователей // Перспективы науки и образования. – 2014. – С. 105–109.
6. Лучинкина И. С. Методологические проблемы исследования коммуникативного поведения пользователей в интернет-пространстве // Гуманитарные науки. – 2017. – № 4 (40). – С. 42–46.
7. Arestova O. Psychological Research of Computer-Mediated Communication in Russia / O. Arestova, L. Babanin, A. Voiskounsky // Behaviour and Information Technology. – 1999. – 18 (2). – P. 141–147.
8. Beck A. T. Cognitive Therapy of Personality Disorders / A. T. Beck, A. Freeman. – New York: Guilford Press, 2003. – 506 p.
9. Beck A. T. An Inventory for Measuring Depression // A. T. Beck, J. Mock, J. Erbaugh // Archives of General Psychiatry. – 1961. – 4 (6). – P. 561–571.
10. Clark D. A. Scientific Foundations of Cognitive Theory and Therapy of Depression / D. A. Clark, A. T. Beck. – New York: Wiley, 1999. – 504 p.
11. Donath J. Identity and Deception in the Virtual Community // Communities in Cyberspace. – 1999. – P. 29–59.
12. Gackenbach G. Psychology and the Internet: Intrapersonal, Interpersonal, and Transpersonal Implications. – San Diego et al.: Academic Press, 2007. – 392 p.
13. Harris R. A Cognitive Psychology of Mass Communication. – New Jersey: L. Erlbaum Associates, 2008. – 464 p.



14. Riva G. Mind, Cognition and Society in the Internet Age. – Washington: IOS Press, 2001. – 311 p.

15. Siegel J. Group Processes in Computer-Mediated Communication / J. Siegel, S. Kiesler // Behavior and Human Decision Processes. – 1986. – № 37. – P. 157–187.

16. Wenzel A. Group Cognitive Therapy of Addictions / A. Wenzel, A. T. Beck. – New York: Guildford Press, 2012. – 255 p.



Т. В. Милюкова

УДК 159.9

ЭФФЕКТЫ МЕЖГРУППОВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ КРЫМСКО-ТАТАРСКОГО И РУССКОГО ЭТНОСОВ В КРЫМУ

Эффекты межгруппового общения, заключающиеся в разном отношении, разной оценке и отличающихся действиях в отношении своей и чужой групп, называются межгрупповой дифференциацией. В соответствии с направленностью межгрупповую дифференциацию разделяют на два феномена (эффекта) – аутгрупповую дискриминацию и ингрупповую фаворитизм [2]. В обоих эффектах можно выделить когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты, связанные, соответственно, с более высокой оценкой представителей ингруппы и приписыванием им более позитивных качеств по срав-

нению с представителями чужих групп, переживанием более позитивных эмоций по отношению к ингруппе, чем к аутгруппе, и различиями в поведении по отношению к членам ингруппы и аутгруппы [8; 10; 11; 12]. В различных ситуациях могут преобладать разные компоненты межгрупповой дифференциации [2].

Факторы проявления межгрупповой дифференциации разделяют на индивидуальные, групповые и ситуационные, а также на когнитивные и ситуативные (социальные) [1; 2]. К индивидуальным относятся такие особенности субъекта, как идентичность, ценности, мотивация, сходство с прототипом, понимание зависимости от своей группы, эмоциональное состояние, предпочитаемые стратегии взаимодействия, неопределенность представления о себе, самооценка, возраст и уровень образования [2]. Когнитивный подход, опираясь на теорию социальной идентичности Г. Теджфела, предполагает, что именно идентичность обуславливает межгрупповую дифференциацию, и в качестве факторов рассматриваются ее сила и выраженность [13].

К групповым факторам дифференциации относят гомогенность ингруппы и аутгруппы, проницаемость границ, сплоченность ингруппы и степень сходства между ингруппой и аутгруппой [2]. Кроме того, в качестве фактора, влияющего на межгрупповую дифференциацию, рассматривают культурно обусловленную склонность к индивидуализму или коллективизму, однако экспериментальные исследования пока не дают однозначного подтверждения этой взаимосвязи [4; 7; 13]. Имеются расхождения и в результатах исследования статуса и размера группы как факторов межгрупповой дифференциации [7; 2; 3]. В исследованиях реальных групп эти два фактора зачастую взаимосвязаны, идентичность у представителей меньшинства, обладающего более низким статусом, сильнее выражена и значима, они более позитивно оценивают свою группу и чувствуют большую связь с ней, чем члены большинства. Связанные с идентичностью предубеждения у групп меньшинства больше направлены на ингруппу,



чем аутгруппу, это в большей мере ингрупповой фаворитизм, чем аутгрупповая дискриминация, тогда как у групп большинства выраженная идентичность связана с обоими аспектами межгрупповой дифференциации [14]. Гомогенность ингруппы и аутгруппы, проницаемость границ, сплоченность ингруппы и подобие между ингруппой и аутгруппой также рассматриваются в качестве групповых факторов межгрупповой дифференциации [2].

В исследованиях межгрупповой дифференциации необходимо учитывать особенности исторического взаимодействия изучаемых групп. История, культура и сложившиеся обстоятельства играют важную роль и в формировании идентичности, и в межгрупповых отношениях [14]. Известно, что неблагоприятные социально-исторические условия могут изменять взаимосвязь позитивной идентичности и аутгрупповой толерантности [5]. В. С. Агеев подчеркивает, что для понимания феномена межгрупповой дифференциации необходимо помимо когнитивных учитывать также детерминанты социального порядка, что подтверждается экспериментальными данными, демонстрирующими способность людей оценивать ситуацию, выходя за рамки фактора группового членства [1]. Особенности реальных взаимоотношений между группами, в частности, возможность или наличие конфликта и ощущение угрозы, являются ситуационными факторами межгрупповой дифференциации. В ситуации конфликта или возможного конфликта, когда члены группы воспринимают угрозу, связь между выраженностью идентичности и эффектами межгрупповой дифференциации сильнее, чем в неугрожающих ситуациях [13]. Также к ситуационным факторам межгрупповой дифференциации относят присутствие членов ингруппы или аутгруппы в ситуации оценки; нормы ингруппы, связанные с идеей равенства, и нормы, предписывающие межгрупповую дифференциацию; реакцию членов аутгруппы на действия представителя своей группы; неопределенность критериев межгруппового сравнения и общую неопределенность; ясность оценок ингруппы и аутгруппы; особенности рас-

пределяемых ресурсов; успех и неудачу ингруппы и свободу выбора группы [2].

Таким образом, когнитивные факторы межгрупповой дифференциации, ее обусловленность категоризацией, идентификацией и межгрупповым сравнением, можно вслед за В. С. Агеевым рассматривать как фон, который всегда присутствует, но не является единственной детерминантой межгрупповой дифференциации. Для понимания происходящих в межгрупповом восприятии процессов необходимо анализировать также и объективно существующие социальные условия, рассматривать целостный комплекс индивидуальных, групповых и ситуационных факторов, определяющий межгрупповую дифференциацию в каждом конкретном случае.

Основной целью данного исследования было изучение феноменов межгрупповой дифференциации у представителей русского и крымско-татарского этносов в Крыму и их связей с такими показателями, как выраженность этнической идентичности, переживание статусной депривации и количество контактов с аутгруппой.

Гипотеза 1. Выраженность межгрупповой дифференциации положительно связана с выраженностью идентичности, переживанием статусной депривации и отрицательно связана с количеством контактов с представителями аутгруппы.

Гипотеза 2. Различия в проявлении межгрупповой дифференциации у представителей крымско-татарского и русского этносов в Крыму обусловлены различиями в выраженности идентичности, переживании статусной депривации и количестве контактов с представителями аутгруппы.

Выборка. Общая выборка исследования (выборка А) состояла из 253 испытуемых различной профессиональной принадлежности и уровня образования, обоих полов, проживающих в Крыму. Часть выборки А (выборка Б), состоявшая из 60 испытуемых, прошла дополнительный опрос. Средний возраст испытуемых 31 год, 34.2 года в крымскотатарской выборке и 29.9 лет в русской, 68% – женщины, 32% – мужчины.



Обработка данных. При математико-статистической обработке результатов исследования применялся корреляционный анализ (коэффициент Спирмена) и непараметрический метод сравнения двух независимых выборок (критерий Манна-Уитни).

Выраженность этнической идентичности. Для измерения этого показателя в выборке А использовалась шкала экспресс-оценки выраженности этнической идентичности (Н. М. Лебедева): «В какой степени вы ощущаете себя представителем своего народа?» (Ответы: 1 = совсем не ощущаю, 5 = ощущаю в полной мере) [6]. В выборке Б для измерения выраженности этнической идентичности нами использовалась также методика измерения этнической идентичности Дж. Финни [6]. Примеры вопросов: «Я провел много времени, стараясь узнать как можно больше о своей этнической группе, о ее истории, традициях, обычаях», «Я активен в организациях или социальных группах, которые включают преимущественно членов моей этнической группы» и т. д. (Ответы: 4 = абсолютно согласен, 1 = абсолютно не согласен).

Эффекты дифференциации. Создание анкеты для исследования этих феноменов основывалось на методолого-теоретических представлениях о когнитивных, аффективных и поведенческих компонентах ингруппового фаворитизма и аутгрупповой дифференциации. Вопросы были разделены на следующие шкалы и показатели:

– когнитивный компонент межгрупповой дифференциации. Примеры вопросов: «Люди моего этноса не лучше людей из другого этноса» (Ответы: 0 = согласен полностью, 4 = полностью не согласен). Также анализировался показатель дифференциации в приписывании успеха своего и чужого этноса внутренним либо внешним факторам, который основывался на разнице показателей относительно своей и чужой групп. Примеры вопросов: «Я считаю, что успех людей из моего этноса больше зависит от их внутренних качеств, чем от случая и везения» (Ответы: 0 = согласен полностью, 4 = полностью не согласен), «Я

считаю, что успех людей из другого этноса больше зависит от их внутренних качеств, чем от случая и везения» (Ответы: 0 = согласен полностью, 4 = полностью не согласен);

– эмоциональный компонент межгрупповой дифференциации. Показатель дифференциации основывается на разнице между отношением к своему и чужому этносам, примеры вопросов: «Каково ваше отношение к людям из вашего этноса?», «Каково ваше отношение к людям из другого этноса?» (Ответы: -3 = негативное, +3 = позитивное);

– поведенческий компонент межгрупповой дифференциации: проанализированы различия в поведенческих установках, в готовности респондентов действовать тем или иным образом, а также то, как они сами видят свое реальное поведение. Рассматривались готовность прийти на помощь представителям своего и чужого этносов, стремление общаться в большей мере с представителями своего, чем чужого этноса, в целом отличие поведения по отношению к ингруппе от поведения по отношению к аутгруппе. Примеры вопросов: «Если я вижу, что у двух людей одинаковые проблемы, то я скорее помогу тому человеку, который принадлежит к моему этносу, чем представителю чужого этноса» (Ответы: 0 = это утверждение неверно, 4 = это утверждение абсолютно верно), «Я стремлюсь общаться больше с людьми из моего, чем из другого этноса» (Ответы: 0 = это утверждение неверно, 4 = это утверждение абсолютно верно).

Социальная желательность. Для измерения социальной желательности применялась шкала лжи, позволяющая определить степень искренности респондента. Максимум по данной шкале составляет 10 баллов, приближение к нему свидетельствует о недоверии к нему результатов по другим шкалам. Анкеты респондентов, набравших шесть и более баллов, считались недоверенными и в дальнейшем исследовании не использовались. На основании данной шкалы из 300 анкет, изначально составлявших общую выборку, было отсеяно 47, в дальнейшем исследовании использовались анкеты 253 испытуемых. При-



меры вопросов: «Я всегда выслушиваю все спорящие стороны» (Ответы: + = согласен с ответом), «Я всегда прихожу в точно назначенное время» (Ответы: + = согласен с ответом).

Дополнительные параметры: возраст, образование, пол. Для измерения этих параметров использовались соответствующие закрытые и открытые вопросы.

Количество контактов с представителями другого этноса. Для измерения использовались закрытые вопросы о количестве людей из другого этноса, проживающих в районе респондента, и о количестве близких соседей из другого этноса.

Переживание статусной депривации. Для измерения использовалась интегральная шкала, включающая вопросы об ущемлении этноса в религиозных, культурных, языковых и других правах. Примеры вопросов: «Считаете ли Вы, что, в сравнении с другим этносом, ваш этнос ущемлен в правах, касающихся развития культуры» (Ответы: 1 = считаю, 0 = не считаю), «Считаете ли Вы, что, в сравнении с другим этносом, ваш этнос ущемлен в правах, касающихся исповедования религии» (Ответы: 1 = считаю, 0 = не считаю).

Избегание общения с другим этносом. Для измерения использовалась интегральная шкала. Примеры вопросов: «Бывает, что вы избегаете общения с человеком из-за того, что он принадлежит к другому этносу?» (Ответы: 0 = никогда, 4 = очень часто), «Я избегаю общаться с представителями другого этноса» (Ответы: 0 = всегда, 4 = никогда).

Корреляционный анализ показал, что когнитивный компонент дифференциации связан с тремя исследуемыми факторами: выраженностью этнической идентичности ($r = 0,399$; $p < 0,001$), количеством контактов (количеством близких соседей из другого этноса) ($r = 0,155$; $p < 0,005$) и переживанием статусной депривации ($r = 0,130$; $p < 0,005$), сила корреляции в последних двух случаях очень слабая, однако тут и в дальнейшем все же можно говорить о тенденции к положительной взаимосвязи. Различия в объяснении успеха своего и чужого этносов коррелировали при этом только с переживанием статусной де-

привации ($r = 0,130$; $p < 0,005$). Эмоциональный компонент дифференциации связан с выраженной идентичностью ($r = 0,134$; $p < 0,005$) и возрастом респондентов ($r = -0,134$; $p < 0,005$). Показатели готовности помогать скорее представителю своей, чем чужой группы, коррелировали с фактором контакта, с обоими его показателями: количеством людей из другого этноса, живущим в районе респондента ($r = -0,169$; $p < 0,001$) и с количеством его близких соседей ($r = -0,176$; $p < 0,001$). Корреляция была обратной, следовательно, респонденты с большим количеством контактов были менее склонны к дифференциации. Также готовность помогать скорее своим, чем чужим, связана с полом респондентов – у женщин в меньшей степени проявлялся этот аспект дифференциации ($r = 0,208$; $p < 0,001$). Показатели стремления общаться больше с представителями своей, чем чужой группы коррелировали с экспресс-шкалой выраженности этнической идентичности ($r = 0,168$; $p < 0,001$), с количеством контактов с представителями другого этноса, с обоими его показателями: количеством людей из другого этноса, живущим в районе респондента ($r = -0,200$; $p < 0,001$) и с количеством его близких соседей из другого этноса ($r = -0,158$; $p < 0,005$) и восприятием своего этноса в качестве большинства ($r = 0,160$; $p < 0,005$). Ответы на прямой вопрос относительно того, отличается ли поведение респондента по отношению к своему и чужим этносам, коррелировали с переживанием статусной депривации ($r = 0,210$; $p < 0,001$) и выраженностью идентичности. ($r = 0,295$; $p < 0,001$) Были выявлены значимые корреляции между всеми тремя компонентами дифференциации ($p < 0,001$).

Показатель переживания статусной депривации связан с большей выраженностью этнической идентичности ($r = 0,345$; $p < 0,001$). Выраженность этнической идентичности коррелировала также с количеством соседей из другого этноса ($r = 0,132$; $p < 0,005$). Показатель внешней атрибуции успеха чужой группы коррелировал с такими факторами, как выраженность идентичности ($r = 0,147$;



$p < 0,005$) и переживание статусной депривации ($r = 0,220$; $p < 0,001$), респонденты с более выраженной идентичностью и переживанием статусной депривации чаще приписывали успех аутгруппы случайности, а не личным характеристикам. Показатели выраженности идентичности по методике Дж. Финни и экспресс-шкале выраженности идентичности коррелировали между собой ($r = 0,363$; $p < 0,001$). В статье мы рассматриваем обобщенный результат корреляций показателей по обоим методикам. Избегание общения с представителями другого этноса не связано с выраженностью идентичности, но связано с обоими показателями контакта, с количеством близких соседей ($r = -0,168$; $p < 0,001$) и количеством людей из другого этноса, живущим в районе респондента ($r = -0,238$; $p < 0,001$), связано с когнитивным компонентом дифференциации ($r = 0,190$; $p < 0,001$), эмоциональным компонентом ($r = 0,290$; $p < 0,001$), ощущением статусной депривации ($r = 0,129$; $p < 0,005$).

Критерий Манна-Уитни для независимых выборок подтвердил значимость отличий между выборками русских и крымских татар по показателям: выраженности идентичности по экспресс-шкале (Sig=0,000); выраженности идентичности по методике Дж. Финни (Sig=0,000); готовности помогать скорее представителю своего, чем чужого этноса (Sig=0,002); избегания общения с другими (Sig=0,003); ощущения статусной депривации (Sig=0,000); количества контактов с представителями аутгруппы (Sig=0,000). Также критерий Манна-Уитни подтвердил значимость различий между мужской и женской выборками в готовности помогать скорее представителю своей, чем чужой этнической группы (Sig=0,001).

Критерий Манна-Уитни для независимых выборок не подтвердил значимость отличий между выборками русских и крымских татар по показателям когнитивного и аффективного компонентов дифференциации и восприятия отличий в своем поведении по отношению к ингруппе и аутгруппе.

Результаты исследования показали, что межгрупповая дифференциация у представи-

телей русского и крымскотатарского этносов в Крыму связана с такими показателями, как выраженность этнической идентичности, переживание статусной депривации, количество контактов с представителями другого этноса, возраст и пол респондентов, однако компоненты дифференциации связаны с этими показателями по-разному и при этом коррелируют между собой и представляют целостный комплекс.

Только один из компонентов межгрупповой дифференциации – когнитивный – связан со всем исследуемыми факторами: показателем выраженности идентичности, переживанием статусной депривации и количеством контактов с аутгруппой, с первыми двумя положительно, с последним – отрицательно. Аффективный компонент дифференциации увеличивается с выраженностью этнической идентичности, уменьшается с возрастом респондентов и никак не связан с восприятием статусной депривации и количеством контактов с представителями чужой группы. Относительно готовности к разному поведению по отношению к своей и чужой группе выявлено, что различные ее показатели связаны с разными тенденциями. Так, стремление общаться больше с представителями ингруппы, чем аутгруппы, возрастает с выраженностью идентичности и снижается с количеством контакта с аутгруппой. Готовность помогать своим скорее, чем чужим, уменьшается с возрастанием контакта с представителями аутгруппы и связана с гендером респондентов – женщины менее склонны к дифференциации, чем мужчины. Восприятие отличий между своим поведением по отношению к ингруппе и к аутгруппе связано с выраженностью идентичности и с переживанием статусной депривации. Выявлена положительная корреляция выраженности идентичности и ощущения статусной депривации, тогда как связь количества контактов с представителями чужой группы и выраженности идентичности остается под вопросом.

Существуют значимые различия между этносами по ряду параметров. Выраженность этнической идентичности выше у крымских татар, чем у русских, что согласуется с дан-



ными предыдущих исследований [4; 9]. В выборке русских представлены оба полюса шкалы выраженности идентичности, тогда как у крымских татар полюс невыраженной идентичности представлен значительно меньше, и критерий Манна-Уитни подтвердил значимые различия между группами по этому показателю по обоим методикам. Ощущение статусной депривации также выше у крымских татар, чем у русских, хотя в целом ни один из этносов не ощущал большой ущемленности (средние показатели по шкале от 0 (min) до 7 (max) были 1.25 у русских и 2.48 у крымских татар). Количество контактов с представителями аутгруппы выше у крымских татар по обоим показателям. В проявлении когнитивного компонента между этносами не выявлено значимых различий, возможно, потому, что на него действуют разнонаправленные факторы: выраженность идентичности и переживание статусной депривации усиливают дифференциацию, а количество контактов или какой-то другой связанный с ним фактор, следствием которого является готовность контактировать с аутгруппой – снижает. Не отличаются у этносов и показатели аффективного компонента дифференциации, хотя он связан только с выраженностью идентичности и ожидалась, соответственно, большая его выраженность у крымских татар. Готовность помогать представителям ингруппы скорее, чем представителям аутгруппы связана с количеством контактов с представителями чужого этноса, последний показатель у крымских татар был выше и, соответственно, дифференциация в готовности помогать у них проявлялась в меньшей степени, хотя в целом средние показатели обоих этносов были сдвинуты ближе к полюсу невыраженной дифференциации (по шкале от 0 до 4 среднее для русских 1.45, для крымских татар — 0.96). При том, что стремление общаться скорее с представителями ингруппы, чем аутгруппы, связано положительно с выраженностью идентичности и отрицательно – с количеством контакта с аутгруппой, крымские татары как группа, имеющая больше контактов с аутгруппой, проявляли такую дифференциацию в

меньшей степени, несмотря на более выраженную идентичность. Аналогичная тенденция наблюдалась относительно общего стремления избегать контактов с аутгруппой, которое также связано с выраженностью идентичности и количеством контакта с аутгруппой и было выше у представителей русского этноса. Что касается восприятия респондентом различий в своем поведении относительно ингруппы и аутгруппы, между этносами не выявлено значимых различий, хотя этот компонент дифференциации связан с выраженностью идентичности и переживанием статусной депривации, которые были выше у крымских татар.

Итак, проявления межгрупповой дифференциации у представителей русского и крымско-татарского этносов в Крыму возрастают с выраженностью идентичности, переживанием статусной депривации и снижаются при увеличении количества контактов с представителями аутгруппы. Выраженность идентичности коррелирует со всеми компонентами дифференциации, а переживание статусной депривации и количество контактов с аутгруппой – только с когнитивным и установочным компонентами. Аффективный компонент связан с возрастом и проявляется больше у молодых респондентов, а различия в готовности помогать представителям своей и чужой группы выше у мужчин, чем у женщин.

Этническая идентичность и переживание статусной депривации сильнее выражены у крымских татар, представители этого этноса также имеют больше контактов с другим этносом. Различия между этносами в проявлении когнитивного и аффективного компонентов дифференциации не обнаружены, но выявлены тенденции к поведенческим различиям на уровне установок. Русские отмечают меньшее количество контактов с представителями аутгруппы и проявляют большую межгрупповую дифференциацию в готовности общаться и помогать. Таким образом, являющаяся более индивидуалистской [4] группа большинства в данном случае проявляет больше межгрупповой дифференциации на уровне установок, чем более коллективист-



ское меньшинство, чьи идентичность и ощущение статусной депривации при этом выше.

АННОТАЦИЯ

Статья содержит описание и результаты исследования эффектов межгрупповой дифференциации у представителей русского и крымско-татарского этносов в Крыму. Рассматриваются такие факторы эффектов межгрупповой дифференциации, как выраженность социальной идентичности, переживание статусной депривации и количество контактов с представителями другой группы.

Ключевые слова: этническая идентичность, эффекты межгруппового восприятия, межгрупповая дифференциация, ингрупповой фаворитизм, аутгрупповая дискриминация, межгрупповые предубеждения.

SUMMARY

The paper contains the description and results of intergroup differentiation effects studies among Russian and Crimean Tatar ethnoses' representatives in Crimea. Social identity salience, feeling of status deprivation and number of contacts with representatives of the other group are considered as factors of intergroup differentiation effects.

Key words: ethnic identity, intergroup perception effects, intergroup differentiation, ingroup favoritism, outgroup discrimination, intergroup bias.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агеев В. С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. – М.: Издательство Московского университета 1990. – 240 с.
2. Гулевич О. А. Межгрупповая дифференциация: условия возникновения и последствия // Социальная психология: актуальные проблемы исследований: Сборник научных трудов. – М.: Фонд Л. С. Выготского, 2007. – С. 97–142.
3. Гулевич О. А. Психология межгрупповых отношений. – М.: Издательство Юрайт, 2008. – 341 с.
4. Коростелина К. В. Научно-теоретические проблемы изучения социальной идентичности. Выпуск 2. Исследование социальной идентичности на пути к примирению в Крыму. – Симферополь: Доля, 2003.

5. Лебедева Н. М. Социально-психологические факторы этнической толерантности и стратегии межгруппового взаимодействия в поликультурных регионах России / Н. М. Лебедева, А. Н. Татарко // Психологический журнал. – Т. 24. – 2003. – № 5. – С. 31–45.

6. Татарко А. Н. Методы этнической и кросскультурной психологии. Учебно-методическое пособие / А. Н. Татарко, Н. М. Лебедева. – Издательский дом Высшей школы экономики Москва, 2011. – 163 с.

7. Перспективы социальной психологии / Пер с англ. – М.: Изд-во «ЭКСМО-Пресс», 2001. – 688 с.

8. Тейлор Ш. Социальная психология (Мастера психологии) / Ш. Тейлор, Л. Пипло, Д. Сирс. – СПб.: Питер, 2004. – 767 с.

9. Черный Е. В. Психология моделирования поликультурного образования. Монография. – Симферополь: Сонат, 2010. – 540 с.

10. Abrams D. Comments on the Motivational Status of Self-Esteem in Social Identity and Intergroup Discrimination / D. Abrams, M. A. Hogg // European Journal of Social Psychology. – 1988. – Vol. 18. – P. 317–334.

11. Dovidio J. Intergroup Contact: The Past, Present and the Future / J. Dovidio, S. Gaertner, K. Kawakami // Group Processes & Intergroup Relations. – 2003. – 6(1). – P. 5–21.

12. Hunter J. A. Intergroup Violence and Intergroup Attributions / J. A. Hunter, M. Stringer, R. P. Watson // British Journal of Social Psychology. – 1991. – Vol. 30. – P. 261–266.

13. Lalonde R. N. Testing the Social Identity-Intergroup Differentiation Hypothesis: We're not American eh! // British Journal of Social Psychology. – 2002. – Vol. 41. – P. 611–630.

14. Verkuyten M. J. A. M. The Benefits to Social Psychology of Studying Ethnic Minorities // European Bulletin of Social Psychology. – 2000. – Vol. 42. – P. 5–21.





С. В. Кучеренко, М. Л. Стальмакова

УДК 159.9.07:314.5

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЗАИМОТНОШЕНИЙ СУПРУГОВ В МЕЖЭТНИЧЕСКИХ БРАКАХ

Изучение различных взглядов на проблему межэтнических отношений как предмета научных исследований показало, что сегодня она является одной из важнейших в социальной психологии. В первую очередь, как показывают современные исследования, в сложившихся условиях интенсификации и возможной дестабилизации межэтнического взаимодействия особого внимания требуют межнациональные брачно-семейные отношения, исследование которых является методологически достаточно сложным процессом в силу некоторой закрытости, интимности данной темы.

Цель написания данной статьи: рассмотреть методологические и теоретические основы эмпирического исследования взаимоотношений супругов в межэтнических браках.

Межэтнический брак определяется как добровольный союз мужчины и женщины, принадлежащих к разным этническим группам, целью которого является создание внутрисемейных отношений.

Целенаправленные научные исследования межнациональных браков начались в XX в., и на сегодняшний день существует уже весомый опыт изучения смешанных браков. Однако до XX в. межнациональные браки воспринимались как обычное явление и специально узконаправленному научному осмыслению, как правило, не подвергались.

В современных исследованиях за рубежом межэтническим брачным союзам и сожительству уделяется значительное внимание. Так, в исследовании В. Hohmann-Marriott, P. Amato [17, с. 825] проанализированы факторы,

лежащие в основе различий в качестве отношений между межэтническими и одноэтническими парами. Изучались удовлетворенность отношениями, конфликты между супругами и субъективные оценки нестабильности отношений в брачных и сожительствующих парах. Партнеры в межэтнических союзах обычно сообщали о более низком уровне качества отношений, чем партнеры в одноэтнических союзах. Эти различия существуют как для женщин, так и для мужчин, для супружеских и для сожительствующих пар.

Различия в качестве отношений авторами исследования объяснялись более сложными историями взаимоотношений, меньшим количеством общих ценностей и меньшей поддержкой со стороны родителей. В исследовании Giok Hun Pue & Nidzam Sulaiman [16], основанном на анализе отношений 50 респондентов, имеющих опыт жизни в межэтнических браках, проведенном в 2011 году, утверждается, что источники конфликтов, с которыми сталкиваются супружеские пары, происходят не от самих супругов. Они, как правило, были инициированы различными внешними источниками, которые обусловлены гнетом преобладающей социальной реальности в культивировании социальных различий по жестким этническим линиям в обществе. Источники проблемы, по мнению авторов, связаны с несовместимостью различных социальных субъектов в самом обществе. Так, выделены три основные группы социальных субъектов вне межэтнического брака: третьи лица в семейном кругу, такие как родители и другие родственники; общие социальные субъекты в обществе, которые существуют в социальном пространстве пары, такие как члены сообщества, соседи, чужие и авторитетные деятели, полицейские, учителя и медсестры; субъекты государственного уровня, которые производят некомпетентное законодательство, приводящее к несогласованности в бюрократической системе и создающее дополнительные трудности супругам и их детям.

Философский уровень методологии позволяет нам рассмотреть развитие брачно-семейных отношений в разные исторические



Рис. 1. Межличностные отношения с точки зрения системного подхода (В. А. Ганзен [8, с. 89])

периоды, а также роль института брака и семьи на разных этапах развития общества. Брак и семья рассматривались как общественная микромодель, социальные взаимодействия выводились из семейных, а общество представлялось как увеличенная до крупных масштабов семья. Социально приемлемой считалась патриархальная семья, для которой были характерны субординация и четкая иерархичность, основанная на подчинении женщин мужчинам, младших – старшим.

Платон был первым, кто дал философское определение любви между мужчиной и женщиной в мифе об андрогинах. В своих трудах «Закон» и «Государство» он детально излагает формы брака, которые требуются обществу [13]. Его идеи продолжал развивать в своих трудах Аристотель, который говорил, что брак между мужчиной и женщиной – это такое «общение, возникающее естественным путем для утоления повседневных надобностей» [1, с. 832]. Идеи Аристотеля о функциях, целях, ценностях брака изложены в работе «Политика», где он повествует о том, что

основной функцией брака и связанной с ним семьи является экономическая и даже политическая деятельность.

В XIX в. появляется так называемый эволюционистский подход, в основу которого положены взгляды об исторической изменчивости форм брака и семьи. Представителем данного подхода является Э. Вестермарк, который, исследуя различные типы браков, сделал следующий вывод: «Много брачных запретов распространяется на лиц одной и той же общины, принадлежащих к разным классам и кастам... Религия со своей стороны создала целый ряд препятствий для заключения тех или иных браков. Ни одна магометанка не вправе выходить замуж за христианина, в то время как магометанин, если он не может найти жену среди единоверцев, может жениться на христианке или еврейке, если сильно полюбит. В средних веках у христиан запрещали брак с иудеями. Современная культура все больше уничтожает преграды между расами, нациями, классами и религиями» [4, с. 43]. Эволюционисты, исследуя брак и семью, ис-



кали такие характеристики, которые были сходными для семей при любом общественном укладе в любой исторический период.

На общенаучном уровне методологического знания мы руководствуемся положениями системного подхода, который делает акцент на описании отношений между компонентами системы, которой в данном случае является сам брачный союз представителей различных этносов. Свойства системы не сводятся к сумме свойств партнеров, принадлежащих к разным этносам, то есть система обладает эмерджентным эффектом. Как брачный союз в целом, так и межнациональный брак в частности представителями системного подхода рассматривается как открытая, нелинейная и динамическая система. Рассмотрим аспекты взаимодействия психики с миром по В. А. Ганзену [8] (рис. 1).

Как видно из рис. 1., В. А. Ганзен [8] анализирует категорию «межличностные отношения» с точки зрения функций психики – реактивного и активного отражения, реактивного и активного регулирования, интеграции. Таким образом, мы получили четыре аспекта межличностных отношений супругов с точки зрения системного подхода: взаимное восприятие друг друга, эмоциональная оценка друг друга, взаимопонимание и взаимодействие. Таким образом, диагностика всех вышеназванных аспектов отношений между супругами, принадлежащими к различным этносам, даст нам полное описание данных отношений.

А. В. Верещагина [3] отмечает, что «в современной социологической и этнологической литературе изучение этнически смешанных семей проводится на макро- либо на микроуровне. Такой подход уменьшает возможности получения более глубокого и качественного анализа характера межэтнической адаптации семей этого типа в обществе. Более того, микромир этнически смешанной семьи отражает характер межэтнических отношений на макроуровне, и целесообразно процесс межэтнической адаптации исследовать одновременно на двух уровнях с целью обобщения полученных результатов и выявления степени их взаимовлияния» [3, с. 11].

Согласно Т. Парсонсу [11] и другим функционалистам, любая маленькая группа должна иметь ролевую дифференциацию для того, чтобы эффективно функционировать. Маленькие группы имеют тенденцию к спонтанному развитию структуры структуры смешанных ролей. Мужчинам принадлежит инструментальная роль, они выступают кормильцами семьи. Женская же роль – охранять очаг, т. е. экспрессивная роль. Многие представители данного направления полагают, что разделение труда – это способ обеспечить стабильность структуры семьи.

На уровне методологии психологии (конкретно-научном) исследование взаимоотношений супругов в межнациональных браках – это, прежде всего, изучение отношений со значимым другим. Например, У. Джеймс рассматривал понятие «социального Я» как «своеобразную оболочку социальных навыков, которые создают жизненный порядок, придавая отношениям между людьми надежность и некую предсказуемость» [15, с. 243], Ч. Кули – «зеркального Я», Дж. Мид – «обобщенного другого», Г. Хайман – «референтную группу». В отечественной психологии – это понятие «психологического отношения» В. Н. Мясищева [10, с. 210], которое представляет «целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности. Эта система вытекает из всей истории развития человека. Она выражает его личный опыт и внутренне определяет его действия, его переживания». Кон И. С. [9] понятием «значимые другие» называл ограниченный круг лиц, во взаимодействии с которыми субъект реализует наиболее важные для жизни связи и отношения.

Данным вопросом занимался А. А. Бодалёв, который понятием «значимые другие» обозначал «круг тех людей, которые включаются человеком в категорию «мы» и субъективно значимы для него. У одних число предельно значимых людей сравнительно невелико и не выходит за пределы семьи, а иногда и еще уже» [2, с. 42]. Другой известный советский психолог – А. В. Петровский – пред-



ложил трехфакторную концептуальную модель «значимого другого». В данной модели первым фактором выступает авторитет, заключающийся в признании за «значимым другим» права на принятие важных решений, вторым фактором является эмоциональный статус «значимого другого», а третьим – властные полномочия субъекта [12].

При подборе методов исследования мы руководствовались позициями функционального подхода, который рассматривает супругов как носителей определенных функций и социокультурных ролей. Сторонником данного подхода является А. Н. Волкова [7], которая утверждает, что важнейшим условием крепкой и стабильной семьи является успешное ролевое сотрудничество мужа и жены в сферах, отражающих главные функции семьи:

- сексуальная гармония;
- личностная общность между партнерами;
- хозяйственно-бытовая сфера;
- родительская позиция;
- социальная активность;
- моральная и эмоциональная поддержка;
- сфера внешней привлекательности.

Реализация супругами своих ролей в данных сферах влияет на характер семейных отношений, а качество ролевого сотрудничества между супругами позволяет судить о качестве их семейной жизни, освещает наиболее проблемные компоненты, а также показывает сильные стороны брачных союзов. Мы разделяем мнение автора методики А. Н. Волковой о том, что «супружеская пара – центральный элемент семьи как малой группы. Стабильность семьи, ее развитие, благополучие, педагогический потенциал и многие иные характеристики существенно зависят от особенностей супружеской пары» [7, с. 70].

Исследование сфер межличностного взаимодействия в паре А. Н. Волкова [7] рекомендует проводить с помощью методики «Ролевые ожидания партнеров» (РОП) с целью «уточнения представлений супругов о желаемом распределении ролей между мужем и женой при реализации семейных функций, объединенных шкалой ролевых ожиданий и притязаний (ШРОП)» [5].

Ролевые ожидания автор определяет как «установку мужа и жены на активное выполнение партнером семейных обязанностей, а ролевые притязания – как личную готовность каждого из партнеров выполнять семейные роли [6, с. 45].

С целью определения степени социально-психологического принятия друг друга супругами разной национальности рекомендуется использовать шкалу социальной дистанции Э. Богардус или, как ее еще называют, шкалу социальной приемлемости. Знаменитая установочная шкала Эмори Богардуса является основным инструментом измерения «субъективной» социальной дистанции. Автор методики утверждает, что данная шкала показывает степень психологической близости людей, способствующей легкости их взаимодействия.

Для исследования различных индивидуальных особенностей каждого из исследуемых союзов мы разработали и рекомендуем к использованию авторскую анкету «Я в межнациональном браке», а также для более глубокого понимания специфики полученного материала и точности дальнейшего его анализа следует проводить беседу с респондентами после заполнения ими анкеты.

Итак, межнациональный брак представляет собой супружеский союз представителей двух различных этнических групп, психологическое исследование которого имеет эмпирическую сложность в силу своей специфики.

На уровне философской методологии межнациональные браки рассматривались как возможность диалога культур. На общенаучном уровне такие браки с точки зрения представителей системного подхода являются целостными нелинейными системами, которые обладают эмерджентным эффектом. Отношения между супругами с точки зрения системного подхода предполагают единство четырех аспектов: взаимного восприятия, эмоциональной оценки друг друга, взаимопонимания и взаимодействия. Методология психологии рассматривает отношения со «значимым другим», понимая под этим другим суп-



руга. Весь этот теоретический багаж реализуется в эмпирических методах исследования. Подобранный нами комплекс диагностических методик позволяет исследовать взаимоотношения партнеров в смешанных браках, охватывая важнейшие сферы супружеской жизни: родительство, личностную идентификацию с партнером, моральную и эмоциональную поддержку, хозяйственно-бытовую сферу, внешнюю социальную активность.

АННОТАЦИЯ

В данной статье осуществлен обзор методологических основ исследования взаимоотношений супругов в межэтнических браках на всех уровнях методологического знания, предложен комплекс диагностических методик для исследования взаимоотношений партнеров в смешанных браках.

Ключевые слова: методология, уровни методологии, межэтнический брак, супруги, взаимоотношения, значимые другие.

SUMMARY

The article reviews the methodological foundations for studying the relationship of spouses in inter-ethnic marriages at all levels of methodological knowledge. A set of diagnostic methods for researching the relationships of partners in inter-ethnic marriages is offered.

Key words: methodology, levels of methodology, interethnic marriage, spouses, relationships, significant others.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аристотель. Политика: сочинения в 4 т. – М.: Мысль, 1983. – Т. 4. – 830 с.
2. Бодалёв А. А. Личность и общение. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.
3. Верещагина А. В. Этнически смешанные семьи на Северном Кавказе: Образование и межэтническая адаптация: автореф. дисс. ... канд. социол. наук. – Ростов н/Д., 2003. – 23 с.
4. Вестермарк Э. Половые вопросы / пер. и предисл. О. Норвежского. – Изд. 2-е. – М.: Книжный дом, 2011. – С. 38–43.
5. Волкова А. Н. Методические приемы диагностики супружеских отношений / А. Н. Волкова, Т. М. Трапезникова // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 110–116.
6. Волкова А. Н. Социально-психологические факторы супружеской совместимости. – М.: Речь, 1997. – 236 с.
7. Волкова А. Н. Психологическое консультирование семейных конфликтов // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2000. – № 1. – С. 73–80.
8. Ганзен В. А. Системные описания в психологии. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с.
9. Кон И. С. Психология ранней юности. – М.: Литература, 1989. – 229 с.
10. Мясичев В. Н. Личность и неврозы. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1965. – 208 с.
11. Парсонс Т. Система современных обществ. – М., 1998. – 270 с.
12. Петровский А. В. Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 528 с.
13. Платон. Филеб, Государство, Тимей, Критий. – М.: Мысль, 1999. – 656 с.
14. Почебут Л. Г. Эра толерантности: Социальная психология толпы. – СПб.: Речь, 2004. – С. 173–197.
15. Frager R. Personality & Personal Growth, 5th ed. / Robert Frager, James Fadiman, 2002. – 658 p.
16. Giok H. P. "Choose One!": Challenges of Inter-Ethnic Marriages in Malaysia / Giok Hun Pue & Nidzam Sulaiman. – Asian Social Science. – 2013. – Vol. 9. – No. 17. – P. 269–278.
17. Hohmann-Marriott, B. Relationship Quality in Interethnic Marriages and Cohabitations [Электронный ресурс] / B. Hohmann-Marriott, P. Amato. – Social Forces. – 2008. – Vol. 87. – pp. 825–855. – URL: <https://ourarchive.otago.ac.nz/handle/10523/6630> (дата обращения: 25.05.2018).





А. С. Каткова

УДК 159.9.019

ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Модернизация российского образования обуславливает кардинальные изменения в профессиональной подготовке будущих психологов. Согласно компетентностному подходу профессиональная подготовка психологов включает теоретический, практический и личностный аспекты. В структуре профессиональной подготовки психолога выделяется три компонента: *теоретический* (усвоение знаний, изучение научных подходов), *практический* (овладение эффективными методами и техниками профессиональной деятельности) и *личностный* (личностная готовность к работе, включающая осознание собственных ограничений и внутренних конфликтов) [19]. Современные образовательные стандарты направлены на овладение теоретическим и практическим его компонентами, недостаточное внимание уделяют личностному развитию психолога как необходимой составляющей профессиональной подготовки.

Профессиональная подготовка психологов имеет отличия от подготовки других специалистов в личностном аспекте. Проблема заключается в особенностях формирования профессионально важных психологических и нравственных качеств, специальных практических навыков и умений, которые субъективизированы. В связи с этим целью статьи является необходимость акцентировать внимание на личностном развитии специалиста, поскольку профессиональное становление напрямую связано с этапами самопознания личности и самореализации. Указанная проблема является

актуальной и вызывает необходимость детализированного исследования.

Современные подходы к профессиональному образованию психологов указывают на необходимость интеграции профессионального и личностного аспектов. Обзор современных отечественных научно-психологических исследований свидетельствует о неразрывной взаимосвязи личностного развития специалиста с процессом профессионального становления. Данный тезис находит свое отражение в трудах Г. С. Абрамовой, Б. Г. Ананьева [2], Л. И. Божовича [3], Н. В. Бордовской, Е. А. Климова [10], Г. С. Костюка [11], А. Н. Леонтьева [14], Б. Ф. Ломова [15], Л. М. Митиной, В. Н. Мясищева [17], А. А. Осиповой [19], К. К. Платонова [20], А. П. Ситникова, Д. Сьюпера [26], В. Д. Шадрикова, А. И. Щербакова, Т. С. Яценко [24]. Проблема становления личности исследуется преимущественно с позиции влияния профессиональной деятельности на качественные изменения личности. Благодаря углубленному обзору научно-психологических исследований существует основание рассматривать данный аспект с иной позиции – именно процесс самопознания влияет на успешность профессионального развития и самореализации личности специалиста.

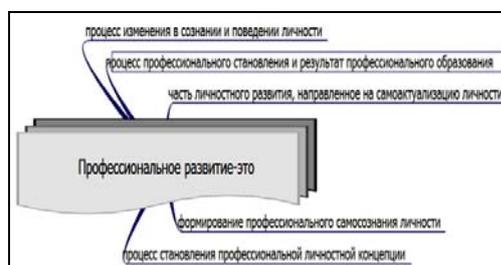


Рис. 2. Интеллект-карта понятия «профессиональное развитие»

Понятие «профессиональное развитие» терминологически взаимосвязано с понятиями «становление», «саморазвитие», «самореализация». Данные понятия синонимичны, поэтому в нашем исследовании мы используем понятие «профессиональное развитие». На основе анализа психолого-педагогической литературы [1; 4; 8; 12; 16; 19; 22; 23] нами си-



стематизировано понятие «профессиональное развитие», семантика которого представлена на рис. 1.

Таким образом, профессиональное развитие определяет становление, содействует самореализации личности путем развития профессионального самосознания личности. В связи с этим необходимо уточнить понятие «профессиональное становление».

Исследователи (К. А. Абульханова-Славская [1], Е. А. Климов [10], Ю. П. Поваренков [21], Н. С. Пряжников, А. И. Щербаков и др. [7, 8]) в своих трудах указывали, что в процессе профессионального становления центральным является формирование личностно-профессиональной сознательности, определяющей степень самореализации. В связи с этим возникла необходимость детально рассмотреть сущность понятия «профессиональное становление», которое схематично представлено на рис. 2.

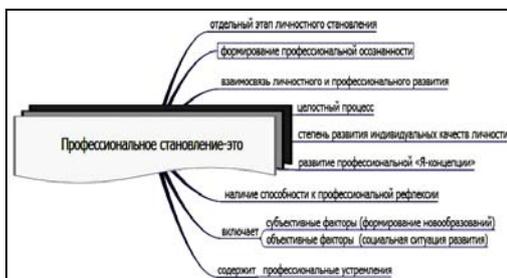


Рис. 2. Интеллект-карта понятия «профессиональное становление»

Профессиональное становление как один из этапов профессионального развития способствует самореализации специалиста, содержит личностно-профессиональные устремления, мотивы и цели, а также является связующим звеном личностного и профессионального самосовершенствования [8; 9; 10; 14; 17].

Таким образом, профессиональное развитие содержит в себе этап профессионального становления и является составной частью личностного развития субъекта, поскольку личность в процессе профессиональной деятельности является носителем профессиональных компетенций. Исследователи кроме профессиональных навыков относят специальные

свойства личности, которые позволяют осуществлять процесс деятельности и получать соответствующие результаты. С другой стороны, формируясь как субъект профессиональной деятельности, осознавая социальную значимость своей профессии, осваивая систему мотивов и формируя отношение окружающих к себе как к специалисту, профессионал развивается как личность.

На основе анализа научно-психологической литературы нами выделены процессуальный, статический, динамический и целостный подход к исследованию личностно-профессионального развития субъекта.

Процессуальный подход объединяет исследования, констатирующие особенности профессионального развития (статическая характеристика) и изучающие динамику процесса развития (динамическая характеристика) (М. В. Бадалова [6], Ю. П. Поваренков [21], Д. Сьюпер [26]).

Социокультурную ситуацию подготовки специалистов-психологов подробно раскрывает М. В. Бадалова [6]. Автор отмечает, что профессиональное становление происходит в условиях преобразования стереотипов традиционных форм профессионализации, поэтому основной задачей является формирование профессионально-личностных качеств психологов, главной из которых является способность к личностно-профессиональной саморефлексии. Автор подчеркивает важность «самопознания и систематического самоанализа с последующей творческой активизацией собственной профессиональной деятельности» [6, с. 28].

Взаимосвязь и взаимная обусловленность личностного и профессионального развития рассматривается Ю. П. Поваренковым. Он выдвинул положение о необходимости рассмотрения личностных ресурсов, позволяющих личности конструктивно оценивать позитивные и негативные аспекты условий собственного профессионального развития, справляться с трудностями, связанными с профессиональным развитием [21].

Д. Сьюпером [26] выдвинуто положение о том, что изменение поведения личности про-



исходит посредством развития его профессиональной «Я-концепции». В своей теории Д. Сьюпер тесно связывает профессиональное развитие с личностным. Он определяет профессиональное развитие, характеризующееся развитием Я-концепции личности, направленностью на построение личностной позиции с помощью собственных способностей и устремлений [21].

К *статическому подходу* можно отнести работы исследователей (Е. М. Иванова [9], Т. Парсонс [25], Дж. Холланд [27]), рассматривающих личность профессионала как стабильную систему, содержащую набор заданных качеств, отдельных психических, психофизиологических свойств и функций, обеспечивающих овладение профессией. Е. М. Иванова в качестве основных этапов профессионального становления выделяет информационно-консультативный этап – формирование интересов к определенной группе профессий; профессионально-учебный этап – формирование конкретных знаний, умений, навыков и отношения к труду; профессионально-консультативный этап выбора рабочего места на производстве; адаптационный этап – реализация личностного интереса и приобретенных знаний и навыков, а также приспособление к организационным и социально-психологическим условиям, в которых происходит деятельность [9].

Т. Парсонс в своей концепции отмечает, что индивидуально-неповторимые качества личности проявляются в процессе профессиональной деятельности. Соотношение требуемых компетенций от специалиста и индивидуальных особенностей субъекта позволяет выбрать конкретную профессиональную деятельность. С одной стороны, такой подход облегчает выявление специфических качеств личности профессионала, предоставляет четкий алгоритм профессионального отбора, с другой стороны, подход не учитывает индивидуально-неповторимой динамики развития субъекта, особенностей его поведения, детерминирующихся личностной проблематикой [25].

В типологической теории профессионального развития Дж. Холланд [27] освещает связь

между личностью и экологией. Исследователь указывает на факторы, ограничивающие процесс профессионального развития: определение самим индивидом личностного типа, к которому он относится; поиски профессиональной сферы, соответствующей типу личности; выбор квалификационного уровня профессиональной сферы определяется развитием интеллекта и самооценки.

Статистический подход показывает, что в соответствии с любым видом деятельности могут быть соотнесены черты личности, которые характеризуются как профессионально важные в данной области. Вместе с тем, отсутствует четкое выделение черт личности, которые должны быть ведущими для той или иной профессиональной деятельности. Личность в данном подходе рассматривается дифференцированно, вне учета целостной психики.

Динамический подход профессионального развития освещается в исследованиях процессуального направления (К. А. Альбуханова-Славская [1], Т. В. Кудрявцев [12], З. А. Оруджев [18]), направленных на изучение развития личности, формирования профессиональных важных качеств, динамику профессионального становления на разных его этапах. К. А. Альбуханова-Славская определяет профессиональное становление как «сложный динамический процесс, в ходе которого личность проходит определенные этапы личностного становления» [1, с. 231]. Этапы содержат характеристики осознанного выбора профессии с учетом индивидуально-психологических особенностей; профессиональную направленность личности; профессиональную идентичность; приобретение профессиональных и личностных качеств, необходимых для практической деятельности; приобретение индивидуального стиля деятельности как высшей формы профессионального мастерства. В процессе прохождения этапов личностного становления субъект самореализуется в профессиональной деятельности.

Т. В. Кудрявцев в своей концепции особое значение придает кризисным ситуациям, которые, по его мнению, способствуют преобразованию Я концепции. Автор выделил четыре основных этапа профессионального



становления: развитие профессиональных намерений, профессиональное обучение, профессиональная адаптация, частичная или полная реализация личности в профессиональном труде. В соответствии с обозначенными этапами рассматривается содержание профессионального самоопределения личности. Данные этапы являются наиболее важными с точки зрения понимания основных механизмов динамики профессионального становления личности и психолого-педагогического воздействия на развитие профессионала [12].

Исследователь З. А. Оруджев, исследуя профессиональное становление специалиста как целостный процесс, выделил следующие этапы: профессиональная ориентация и выбор профессии; адаптация к условиям образовательной организации (учебная деятельность и социальное окружение); формирование в процессе обучения профессиональной готовности (профессиональные знания, навыки, умения, мотивы, волевая готовность и оценочный компонент готовности) профессиональная адаптация; совершенствование профессиональной пригодности в процессе практической деятельности [18].

Проведенный анализ динамического подхода позволяет сформировать общее представление, что личность в процессе ее профессионального развития следует рассматривать как целостную и интегральную систему.

Целостный подход предполагает, что процесс профессионального становления личности всегда является процессом индивидуальным. Данный тезис находит свое отражение в научных трудах Б. Г. Ананьева [2]. Он рассматривал профессиональное становление как единый целостный процесс, который может происходить в течение всей жизни человека.

В нашем исследовании мы опираемся на психодинамическую теорию, разрабатываемую Т. С. Яценко [24], и глубинно-коррекционную практику активного социально-психологического познания (АСПП). Метод АСПП синтезирует научно-практические материалы в различных направлениях психологии (гуманистический, феноменологический, психо-

анализ, бихевиоризм), ориентированные на процесс оказания помощи человеку. Процессуальная диагностика и коррекция в данном методе ориентированы на понимание бессознательных предпосылок внутренних противоречий и трудностей взаимоотношений. Метод АСПП позволяет выявить внутренние противоречия личности и создать основу для коррекции деструктивных тенденций его поведения, содействует оптимизации личностного потенциала, раскрытию смысла эмоциональных переживаний, развитию рефлексии и способностей когнитивного обобщения собственных взаимоотношений с другими людьми. В методе выдвигается положение, что профессия психолога требует личностного развития, сопряженного со стремлением к самореализации. Метод создает предпосылки для оказания благотворной психокоррекционной помощи людям, особенно тем, чье профессиональное становление требует личностного развития, совершенствования [24]. Предпосылкой становления личности психологов, по мнению Т. С. Яценко, является их личностная психокоррекция, ориентированная на выявление глубинно-психологических истоков личностных проблем. Важным является достижение будущим специалистом психологической зрелости, одним из показателей которой является способность к самоанализу, что способствует развитию саморефлексии.

Таким образом, профессиональное развитие личности рассматривается как составная часть личностного развития, что связано с индивидуальной неповторимостью субъекта, занимающегося той или иной профессиональной деятельностью. Обращаем внимание на индивидуальное своеобразие взаимосвязей и соотношения свойств, входящих в структуру личности профессионала. Отмечается, что любой процесс профессиональной деятельности связан с взаимодействием с другими. Для нас важна динамика процесса становления профессионала и этапы формирования личности профессионала в период профессиональной подготовки. В процессе обучения важную роль играют индивидуально-неповторимые характеристики личности, склон-



ность к овладению той или иной деятельностью, творческие устремления личности.

Проблема профессиональной подготовки психолога как составляющей его профессионального становления требует исследования динамики личностного развития будущего специалиста. Анализ научных работ, посвященных личностно-профессиональному развитию личности, показал отдельные разногласия в рассматриваемых концепциях. Выделяют различные этапы профессионального развития и его неотъемлемости от личностного развития. Исследователи, сосредотачиваясь на отдельных аспектах проблемы становления профессионала, делают основной акцент либо на проблеме динамики профессионального развития (процессуальный подход), либо на анализе личностных свойств профессионала (структурный подход). В контексте развития практической психологии значимость приобретает профессиональная подготовка будущих психологов, основным этапом которой является личностное развитие и откорректированность. В контексте исследуемой проблемы для дальнейшего исследования важно определить критерии готовности личности к профессиональной деятельности.

АННОТАЦИЯ

В работе освещена проблема профессионально-личностного развития будущих специалистов-психологов. Раскрыты понятия «профессиональное развитие» и «профессиональное становление», рассмотрены этапы профессионального становления личности. Представлены основные подходы к проблеме исследования личностно-профессионального развития специалиста, особое внимание уделено взаимосвязи и взаимозависимости профессионального развития от личностного развития специалиста. Благодаря глубокому анализу научно-психологических исследований в данной области основным тезисом работы является следующее: личностно-психологическое развитие предусматривает внутреннюю гармонизацию и нравственную организованность личности, развитие самосознания психолога и достижение им личностной зрелос-

ти, способствующее профессиональной самореализации.

Ключевые слова: личностное и профессиональное развитие, становление, профессионализм, самореализация, будущий психолог.

SUMMARY

The problem of professional and personal development of future psychologists discussed. The concepts of «professional development» and «personal development» disclosed, stages of professional personality formation considered. The main approaches to the problem of researching the personal and professional development of a specialist presented, special attention is paid to the interrelation and interdependence of professional development from the personal development of a specialist. Thanks to a deep analysis of scientific and psychological research in this field, the main thesis of the work is the following: personal and psychological development provides for internal harmonization and moral organization of the individual, development of the psychologist's self-awareness and achievement of personal maturity, contributing to professional self-realization.

Key words: personal and professional development, formation, professionalism, self-realization, future psychologist.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдулханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 19–44.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 282 с.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
4. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мецержков, В. П. Зинченко. – М.: АСТ МОСКВА; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 811 с.
5. Борисова Е. М. Индивидуальное своеобразие становления профессионала // Психологические вопросы становления профессионала. – М., 1976. – Вып. 2. – С. 6–18.
6. Брагина В. Д. Представление о профессии и самооценка профессионально важных



- качеств у учащейся молодежи // Вопросы психологии. – 1976. – № 2. – С. 146–150.
7. Гуревич К. М. Овладение профессиональным мастерством как проблема дифференциальной психофизиологии // Психофизиологические вопросы становления профессионала. – М., 1974. – С. 11–27.
8. Дымерский В. Я. Некоторые проблемы формирования личности профессионала. – М.: Наука, 1980. – 123 с.
9. Иванова Е. М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 207 с.
10. Климов Е. А. Психология профессионала: избранные психологические труды. – М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.
11. Костюк Г. С. Некоторые вопросы взаимосвязи воспитания и развития личности // Вопросы психологии. – 1956. – № 5. – С. 3–14.
12. Кудрявцев Т. В. Исследование психологических особенностей профессионального становления личности // Методологические проблемы повышения эффективности психолого-педагогических исследований. – М., 1985. – С. 132–143.
13. Кудрявцев Т. В., Шегурова В. Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 51–59.
14. Леонтьев А. Н. Проблема деятельности в психологии // Вопросы философии. – 1972. – № 9. – С. 95–108.
15. Ломов Б. Ф. Об исследовании законов психики // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3. – № 1. – С. 18–30.
16. Моргун В. Ф. Концепция многомерного развития личности как основа типологии учителей // Вопросы психологии. – 1987. – № 6. – С. 61–62.
17. Мясищев В. Н. Основные проблемы и современное состояние отношений человека // Психологическая наука в СССР. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – Т. 2. – С. 110–125.
18. Оруджев З. А. Психологический анализ динамики профессионального становления студентов педагогического вуза: дисс. ... канд. психол. наук. – Баку, 1985. – 212 с.
19. Осипова А. А. Общая психокоррекция: учебное пособие. – М.: Сфера, 2002. – 510 с.
20. Платонов К. К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 255 с.
21. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: Издательство УРАО, 2002. – 160 с.
22. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
23. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л. Ф. Ильичева. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
24. Яценко Т. С. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога / Т. С. Яценко, А. В. Глузман. – Днепропетровск: Инновация, 2015. – 394 с.
25. Parsons T. Some Problems Confronting Sociology as a Profession // American Sociological Review, 1959. – V. XXIV. – P. 547.
26. Super D. E. A Theory of Vocational Development // Amer. Psychology, 1953. – V. 8. – № 5. – P. 185–186.
27. Holland Y. L. Explorations of a Theory of Vocational Choice // J. Appl. Psychol., 1968





НАШИ АВТОРЫ



Андреев Александр Сергеевич – доктор психологических наук, кандидат физико-математических наук, доцент, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет», г. Симферополь

Белогай Ксения Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, Кемеровский государственный университет

Борисенко Юлия Вячеславовна – кандидат психологических наук, Кемеровский государственный университет

Борозинец Наталья Михайловна – кандидат психологических наук, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь

Бура Людмила Викторовна – кандидат психологических наук, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Волкова Ирина Павловна – доктор психологических наук, Институт дефектологического образования и реабилитации Российского государственного университета им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербурге

Воронова Татьяна Анатольевна – доктор психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации

**Вячеславова**

Екатерина Васильевна – магистрант, Институт дефектологического образования и реабилитации Российского государственного университета им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург

Глузман

Александр Владимирович – доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Густодымова

Вера Сергеевна – кандидат психологических наук, Таврическая академия ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского», г. Симферополь

Дубровина

Светлана Валериевна – кандидат психологических наук, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации

Евсеевкова

Елена Вячеславовна – аспирант, Кемеровский государственный университет

Ерещенко

Юлия Владимировна – кандидат психологических наук, Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского

Ерина

Инобат Аъзамкуловна – кандидат психологических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Жукова

Татьяна Вячеславовна – кандидат психологических наук, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского

Забелина

Екатерина Вячеславовна – кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»

Зюзя

Анна Алексеевна – кандидат педагогических наук, Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского

Каган

Елена Сергеевна – кандидат технических наук, Кемеровский государственный университет

Каткова

Александра Сергеевна – аспирант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Книжникова

Светлана Витальевна – кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар

Колокольникова

Мария Валерьевна – аспирант, Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь

Кучеренко

Светлана Валериевна – кандидат психологических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» в г. Ялте



Лучинкина

Ангелика Ильинична –
доктор психологических наук,
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-
педагогический университет»,
г. Симферополь

Лучинкина

Ирина Сергеевна –
преподаватель,
ГБОУВО РК «Крымский инженерно-
педагогический университет»,
г. Симферополь

Мезенцева

Ирина Александровна –
кандидат педагогических наук,
Брянский государственный
университет имени академика
И. Г. Петровского

Милюкова

Татьяна Викторовна –
ассистент кафедры,
Таврическая академия ФГАОУ ВО «КФУ
им. В. И. Вернадского», г. Симферополь

Мишин

Антон Александрович –
преподаватель,
ГБОУ ПО «Севастопольский
педагогический колледж
им. П. К. Менькова»

Морозова

Ирина Станиславовна –
доктор психологических наук, профессор,
Кемеровский государственный
университет

Мусаэлян

Эмма Суреновна –
студентка,
Таврическая академия ФГАОУ ВО «КФУ
им. В. И. Вернадского», г. Симферополь

Мусхаджиева

Тамара Абдуллавна –
старший преподаватель,
Чеченский государственный
педагогический университет,
г. Грозный

Нижегородцева

Надежда Викторовна –
доктор психологических наук, профессор,
Ярославский государственный
педагогический университет
им. К. Д. Ушинского

Писаренко

Сергей Александрович –
кандидат педагогических наук,
Академия архитектуры и искусств
Южного федерального университета,
г. Ростов-на-Дону

Пономарёва

Елена Юрьевна –
кандидат психологических наук,
профессор,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО «КФУ
им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Рудакова

Ольга Александровна –
ассистент,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО «КФУ
им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

Слободина

Анастасия Алексеевна –
магистрант,
Институт дефектологического
образования и реабилитации
Российского государственного
университета им. А. И. Герцена,
г. Санкт-Петербург

Соколова

Эмилия Александровна –
кандидат медицинских наук, доцент,
УО «Гомельский государственный
университет имени Франциска
Скорины», г. Гомель, Республика Беларусь

Стальмакова

Марина Леонидовна –
магистрант,
Гуманитарно-педагогическая академия
(филиал) ФГАОУ ВО «КФУ
им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

**Токарева****Наталья Геннадьевна –**

кандидат медицинских наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Национальный
государственный университет
им. Н. П. Огарева», г. Саранск

Томчук**Светлана Алексеевна –**

кандидат психологических наук,
доцент, ГАУ ДПО Ярославской области
«Институт развития образования»,
г. Ярославль

Чепурко**Юлия Владиславовна –**

кандидат психологических наук,
ФГБОУ ВО «Иркутский
государственный университет»

Черетаев**Игорь Владимирович –**

кандидат биологических наук,
Таврическая академия ФГАОУ ВО «КФУ
им. В. И. Вернадского», г. Симферополь

Черный**Евгений Владимирович –**

доктор психологических наук, профессор,
Таврическая академия ФГАОУ ВО «КФУ
им. В. И. Вернадского», г. Симферополь

Яшкина**Екатерина Александровна –**

магистрант,
Ярославский государственный
педагогический университет
им. К. Д. Ушинского





Уважаемые коллеги!

Гуманитарно-педагогическая академия в г. Ялте Крымского Федерального университета имени В. И. Вернадского приглашает Вас опубликовать статью в научном журнале «Гуманитарные науки».

С 07.12.2015 г. журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий **ВАК** по специальностям 19.00.00 – психологические науки и 13.00.00 – педагогические науки.

Журнал входит в систему **РИНЦ** (Российский индекс научного цитирования, лицензионный договор №171-03/2014).

Подписной индекс журнала: **64995**.

Журнал зарегистрирован в Международном Центре ISSN в Париже (идентификационный номер печатной версии: ISSN 2409-5591), действующем при поддержке ЮНЕСКО и Правительства Франции.

Основные рубрики журнала:

- Психология
- Педагогика

Рабочие языки журнала – русский, английский

Периодичность издания: 4 раза в год.