



Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского»

ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Новая серия



Научный журнал
2016 Том 5

ISSN 1814-733X
ISSN 2304-9790

Издается с 2001 года

Серия Акмеология образования. Психология развития, выпуск 4(20)

Продолжение «Известий Императорского Николаевского Университета» 1910–1918 и «Ученых записок СГУ» 1923–1962

СОДЕРЖАНИЕ

Научный отдел

Акмеология образования

Романов И. В., Турчин А. С. Психосемиотические особенности учебного поликультурно ориентированного текста как формы объективации информации 289

Антропов Д. И. Факторы развития конкурентоспособности будущих специалистов 293

Теоретико-методологические подходы к исследованию развития психики

Толочек В. А. Пространство и время intersubъективных взаимодействий как ресурсы (постановка вопроса) 299

Левит Л. З. Эвдемонизм против экзистенциализма: еще раз о ценностях и смысле жизни 306

Белкин А. И., Ионесов В. И. Коммуникация в контексте сознания и социодинамики культуры 315

Психология социального развития

Бочарова Е. Е. Этнопсихологические особенности структурной организации субъективного благополучия (на примере этнических групп Саратовского Поволжья) 322

Вагапова А. Р. Соотношение субъективного благополучия и социально-политических представлений этнических групп 330

Михайлова О. Б. Лидерство и жизнестойкость монгольских студентов, обучающихся в России 335

Акименко А. К. Временная перспектива и жизненные ценности старшеклассников городских и сельских школ 341

Костина Л. М., Писаренко И. А. Индивидуальные характеристики психологической безопасности учащихся первых классов в период адаптации к школе 346

Вагапова А. Р., Еськина Е. С. Адаптационная готовность учащихся средней школы 350

Малышев И. В., Ручин В. А. Взаимосвязь социальной компетентности и адаптационных возможностей личности студентов разных специальностей 355

Педагогика развития и сотрудничества

Науменко Ю. В. Методология педагогики физической культуры (социально-культурный подход) 361

Богачева Е. А. Основные сферы жизнедеятельности студентов и их влияние на качество жизни 367

Преображенская Е. В., Черняева Т. Н. Успешность социально-психологической адаптации учащихся в зависимости от образовательных сред 371

Приложение

Хроника научной жизни

Шипова Л. В., Гринина Е. С. Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход (итоги всероссийской конференции) 376

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

Зарегистрировано в Министерстве Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № 77-7185 от 30 января 2001 года. Зарегистрировано в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-56514 от 24 декабря 2013 года

Индекс издания в объединенном каталоге «Пресса России» 84823, раздел 30 «Научно-технические издания. Известия РАН. Известия вузов». Журнал выходит 4 раза в год

Заведующий редакцией
Бучко Ирина Юрьевна

Редактор
Гаврина Марина Владимировна

Художник
Соколов Дмитрий Валерьевич

Редактор-стилист
Степанова Наталия Ивановна

Верстка
Багаева Ольга Львовна

Технический редактор
Ковалева Наталья Владимировна

Корректор
Юдина Инна Геннадиевна

Адрес учредителя и редакции:
410012, Саратов, ул. Астраханская, 83
Тел.: (845-2) 51-45-49, 52-26-89
E-mail: izvestiya@sgu.ru

Подписано в печать 12.12.16.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 11,6 (12,0).
Тираж 500 экз. Заказ 171-Т.

Отпечатано в типографии Саратовского университета.
Адрес типографии:
410012, Саратов, Б. Казачья, 112А

© Саратовский университет, 2016

**ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ**

Журнал принимает к публикации на русском языке общетеоретические, методические, дискуссионные, критические статьи, результаты исследований в области акмеологии образования, психологии развития и связанных с ними отраслей науки и практической деятельности.

Представляемые рукописи должны соответствовать тематике журнала, быть оригинальными, не опубликованными ранее в других печатных или электронных изданиях. Представляя в редакцию рукопись, автор берет на себя обязательство не публиковать представленный текст до опубликования его в журнале. При любом последующем воспроизведении опубликованных в журнале материалов ссылка на журнал обязательна.

Объем публикуемой статьи 10 страниц. Текст статьи может содержать до 5 рисунков и 4 таблиц. Таблицы и рисунки не должны занимать более 20% общего объема статьи. Статья должна быть аккуратно оформлена и тщательно отредактирована.

Последовательность предоставления материала:

на русском языке: УДК; название статьи; фамилия и инициалы автора (-ов); данные об авторах: фамилия, имя, отчество полностью; должность; ученая степень; ученое звание; адресные данные автора (-ов) (организация (-и), адрес организации (-й), электронная почта всех или одного автора; аннотация (резюме); ключевые слова; текст статьи; библиографический список;

на английском языке: название статьи, фамилия и инициалы автора (-ов); данные об авторах: фамилия, имя, отчество полностью; должность; ученая степень; ученое звание; адресные данные автора (-ов) (организация (-и), адрес организации (-й), электронная почта всех или одного автора; аннотация (резюме); ключевые слова; библиографический список в романском алфавите (REFERENCES). Транслитерация на латинице (формат BGN) с последующим указанием названия цитируемой работы – на английском языке.

Структура и содержание статей:

– название статьи должно кратко, но максимально точно отражать затронутую проблему. Рекомендуемая длина названия – не более семи слов (не включая предлоги и союзы);

– аннотация (100–180 слов) должна отражать основное содержание работы и включать: цель исследования, гипотезу, описание участников исследования и применяемых методов, результаты исследования, выводы. Сведения, содержащиеся в заглавии статьи, не должны повторяться в тексте аннотации;

– ключевые слова: 5–7 основных общенаучных или психологических терминов, использованных в тексте, набранных через точку с запятой, с точкой в конце. Их следует упорядочить от наиболее общих, соответствующих проблеме к более дифференцированным.

Редакция приветствует традиционное членение текста на разделы: Введение, Материалы и методы, Результаты, Обсуждение результатов, Заключение (Выводы), выделяемые в статье подзаголовками. Допускается иная структура соответственно специфике конкретной статьи при условии ограниченного объема и четкого именовании разделов.

Более подробную информацию о правилах оформления статей можно найти по адресу: <http://akmepsy.sgu.ru>

Датой поступления статьи считается дата поступления ее окончательного варианта. Возвращенная на доработку статья должна быть прислана в редакцию не позднее чем через три месяца. Материалы, отклоненные редколлегией, не возвращаются.

Адрес для переписки с редколлегией: akmepsy@mail.ru

CONTENTS**Scientific Part****Educational Acmeology**

Igor V. Romanov, Anatoly S. Turchin. Psychosemiotic Features of the Multiculturally Oriented Academic Text as a Form of Information Objectification 289

Dmitry I. Antropov. Development Factors of Future Specialists' Competitiveness 293

Theoretical and Methodological Approaches to Investigations of Psyche's Development

Vladimir A. Tolochek. Space and Time of Intersubjective Interactions as Resources (Research Question Outline) 299

Leonid Z. Levit. Eudaimonism versus Existentialism: Once Again on Values and Meaning of Life 306

Anton I. Belkin, Vladimir I. Ionesov. Communication in the Context of Consciousness and Social Dynamics of Culture 315

Psychology of Social Development

Elena E. Bocharova. Ethnopsychological Peculiarities of the Structural Organization of Subjective Well-Being (a Case Study of Ethnic Groups of the Saratov Volga Region) 322

Alfiya R. Vagapova. Correlation of Subjective Well-Being and Socio-Political Representation of Ethnic Groups 330

Olga B. Mikhailova. Leadership and Viability of Mongolian Students Studying in Russia 335

Anastasiya K. Akimenko. Time Perspective and Life Values of Senior Pupils in Urban and Rural Schools 341

Liubov M. Kostina, Irina A. Pisarenko. Individual Characteristics of Psychological Safety of Primary-School Students during School Adaptation 346

Alfiya R. Vagapova, Elena S. Es'kina. Adaptive Readiness of Secondary School Students 350

Ivan V. Malyshev, Vladimir A. Ruchin. Correlation between Social Competence and Adaptive Capabilities of Students of Different Specialities 355

Pedagogy of Development and Cooperation

Yuri V. Naymenko. Methodology of Physical Education (Sociocultural Approach) 361

Ekaterina A. Bogacheva. The Main Spheres of Students' Life and their Impact on Quality of Life 367

Elena V. Preobrazhenskaya, Tatyana N. Chernyaeva. Success of Socio-Psychological Adaptation of Students as Conditioned by Educational Environment Profiles 371

Appendices**Hronicle of Scientific Life**

Larisa V. Shipova, Elena S. Grinina. Rehabilitation, Habilitation and Socialization: Interdisciplinary Approach (Results of the All-Russian Conference) 376



РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ ЖУРНАЛОВ «ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА. НОВАЯ СЕРИЯ»

Главный редактор

Чумаченко Алексей Николаевич, доктор геогр. наук, профессор (Саратов, Россия)

Заместитель главного редактора

Стальмахов Андрей Всеволодович, доктор физ.-мат. наук, профессор (Саратов, Россия)

Ответственный секретарь

Халова Виктория Анатольевна, кандидат физ.-мат. наук, доцент (Саратов, Россия)

Члены редакционного совета:

Бабков Лев Михайлович, доктор физ.-мат. наук, профессор (Саратов, Россия)

Балаш Ольга Сергеевна, кандидат экон. наук, доцент (Саратов, Россия)

Бучко Ирина Юрьевна, директор Издательства Саратовского университета (Саратов, Россия)

Данилов Виктор Николаевич, доктор ист. наук, профессор (Саратов, Россия)

Ивченков Сергей Григорьевич, доктор социол. наук, профессор (Саратов, Россия)

Коссович Леонид Юрьевич, доктор физ.-мат. наук, профессор (Саратов, Россия)

Макаров Владимир Зиновьевич, доктор геогр. наук, профессор (Саратов, Россия)

Прозоров Валерий Владимирович, доктор филол. наук, профессор (Саратов, Россия)

Устьянцев Владимир Борисович, доктор филос. наук, профессор (Саратов, Россия)

Шамионов Раиль Мунирович, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)

Шляхтин Геннадий Викторович, доктор биол. наук, профессор (Саратов, Россия)

EDITORIAL COUNCIL OF THE JOURNALS «IZVESTIYA OF SARATOV UNIVERSITY. NEW SERIES»

Editor-in-Chief – Chumachenko A. N. (Saratov, Russia)

Deputy Editor-in-Chief – Stalmakhov A. V. (Saratov, Russia)

Executive Secretary – Khalova V. A. (Saratov, Russia)

Members of the Editorial Council:

Babkov L. M. (Saratov, Russia)

Balash O. S. (Saratov, Russia)

Buchko I. Yu. (Saratov, Russia)

Danilov V. N. (Saratov, Russia)

Ivchenkov S. G. (Saratov, Russia)

Kossovich L. Yu. (Saratov, Russia)

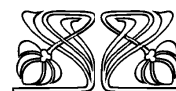
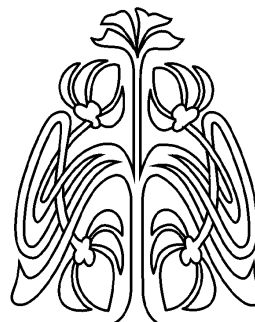
Makarov V. Z. (Saratov, Russia)

Prozorov V. V. (Saratov, Russia)

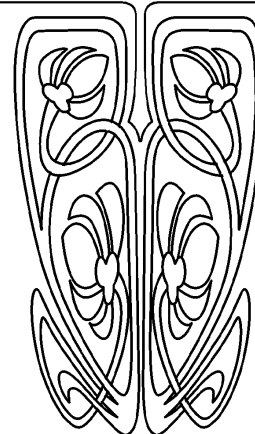
Ustiantsev V. B. (Saratov, Russia)

Shamionov R. M. (Saratov, Russia)

Shlyakhtin G. V. (Saratov, Russia)



РЕДАКЦИОННЫЙ
СОВЕТ



**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА
«ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА. НОВАЯ СЕРИЯ.
СЕРИЯ: АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ»**

Главный редактор

Шамяионов Раиль Мунирович, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)

Заместитель главного редактора

Александрова Екатерина Александровна, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)

Ответственный секретарь

Бочарова Елена Евгеньевна, кандидат психол. наук, доцент (Саратов, Россия)

Члены редакционной коллегии:

Акопов Гарник Владимирович, доктор психол. наук, профессор (Самара, Россия)
Александрова-Хауэлл Мария, M.S., Оклахомский государственный университет (Оклахома, США)

Арендачук Ирина Васильевна, кандидат психол. наук, доцент (Саратов, Россия)

Витрук Эвелин, доктор психол. наук, профессор (Лейпциг, Германия)

Гарбер Илья Евгеньевич, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)

Григорьева Марина Владимировна, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)

Демакова Ирина Дмитриевна, доктор пед. наук, профессор (Москва, Россия)

Домбровскис Валерийс, Ph.D, доцент (Даугавпилс, Латвия)

Знаков Виктор Владимирович, доктор психол. наук, профессор (Москва, Россия)

Леонов Николай Ильич, доктор психол. наук, профессор (Ижевск, Россия)

Панов Виктор Иванович, доктор психол. наук, профессор, чл.-корр. РАО (Москва, Россия)

Поляков Сергей Данилович, доктор пед. наук, профессор (Ульяновск, Россия)

Рахимбаева Инга Эрленовна, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)

Рягузова Елена Владимировна, доктор психол. наук, доцент (Саратов, Россия)

Фулоп Марта, Ph.D, профессор, Университет Этвеш Лорана, Институт когнитивной нейронауки и психологии Венгерской академии наук (Будапешт, Венгрия)

Фурманов Игорь Александрович, доктор психол. наук, профессор (Минск, Беларусь)

Черникова Тамара Васильевна, доктор психол. наук, профессор (Волгоград, Россия)

Янчук Владимир Александрович, доктор психол. наук, профессор (Минск, Беларусь)

**EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL
«IZVESTIYA OF SARATOV UNIVERSITY. NEW SERIES.
SERIES: EDUCATIONAL ACMEOLOGY.
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY»**

Editor-in-Chief – Shamionov R. M. (Saratov, Russia)

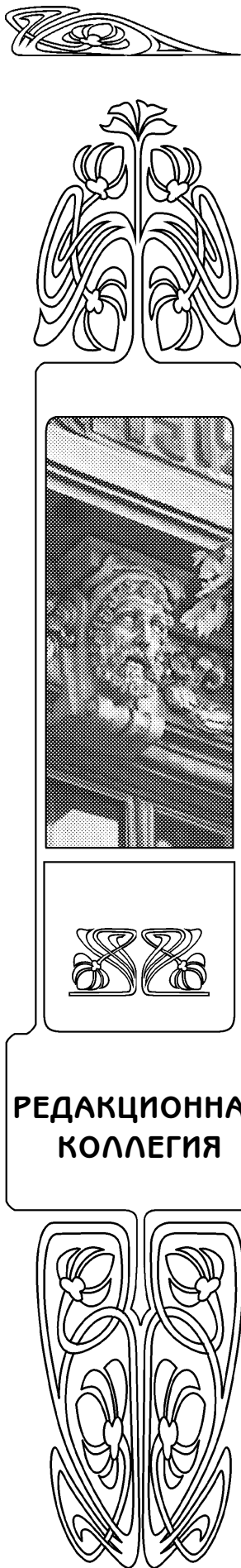
Deputy Editor-in-Chief – Aleksandrova E. A. (Saratov, Russia)

Executive Secretary – Bocharova E. E. (Saratov, Russia)

Members of the Editorial Board:

Akopov G. V. (Samara, Russia)
Aleksandrova-Howell M. (Oklahoma, USA)
Arendachuk I. V. (Saratov, Russia)
Vitruk E. (Leipzig, Germany)
Garber I. E. (Saratov, Russia)
Grigorieva M. V. (Saratov, Russia)
Demakova I. D. (Moscow, Russia)
Dombrovskis V. (Daugavpils, Latvia)
Znakov V. V. (Moscow, Russia)

Leonov N. I. (Izhevsk, Russia)
Panov V. I. (Moscow, Russia)
Polyakov S. D. (Ulyanovsk, Russia)
Rahimbaeva I. E. (Saratov, Russia)
Ryaguzova E. V. (Saratov, Russia)
Fülöp M. (Budapest, Hungary)
Furmanov I. A. (Minsk, Belarus)
Chernikova T. V. (Volgograd, Russia)
Yanchuk V. A. (Minsk, Belarus)





АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.9.07

ПСИХОСЕМИОТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОГО ПОЛИКУЛЬТУРНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ТЕКСТА КАК ФОРМЫ ОБЪЕКТИВАЦИИ ИНФОРМАЦИИ

И. В. Романов, А. С. Турчин

Романов Игорь Владимирович – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Ивановский государственный университет, Россия
E-mail: romanov969@yandex.ru

Турчин Анатолий Степанович – доктор психологических наук, профессор, кафедра общей и прикладной психологии, Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск МВД РФ, Россия
E-mail: ast55@mail.ru

Рассматриваются психологическая схема смыслового восприятия учебных текстов, в контексте поликультурного аспекта представленная в качестве трёхуровневой системы: побуждающего, формирующего функциональной схемы смыслового восприятия, реализующего уровней. Понимание текста с точки зрения его поликультурной направленности – сложный многоэтапный процесс, включающий перцептивно-когнитивно-аффективную переработку воспринимаемой информации. Обосновано, что восприятие и понимание поликультурного учебного текста в свете современных теорий подразумевает активность воспринимающего субъекта, включенность восприятия в систему деятельности, его целенаправленность восприятия и зависимость от таких факторов, как мотивация, контекст среды, предшествующий опыт реципиента, сложность и целостность смысловых связей воспринимающего субъекта.

Ключевые слова: поликультурность, учебный текст, целостность, коммуникация, системная сложность.

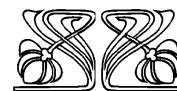
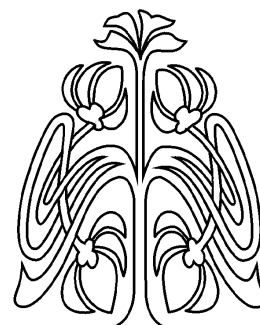
DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-289-293

Введение

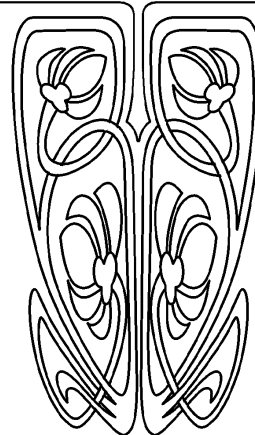
Знаковая среда, объективирующая информацию, определяется совокупностью элементов, в частности: участниками информационного взаимодействия; знаковыми системами, в которых каждый знак обладает собственной структурой и поведением; правилами преобразования знаков; правилами интерпретации. В процессе информационного обмена информация проходит три этапа преобразований, которые определяют ее семантический, синтаксический и прагматический аспекты. Информация в любом виде предъявления обладает свойствами объективности, полноты, достоверности, адекватности, доступности, актуальности; участники информационного процесса могут предъявлять свои требования к информации с точки зрения ее динамического характера, адекватности методов, диалектического взаимодействия этих методов.

Психологическая схема смыслового восприятия учебных текстов в контексте поликультурного аспекта

Психологическая структура информации как знаковой системы представлена в виде триады: знак – значение – смысл. Под знаковой



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





системой в данном контексте понимается организованное множество знаков с отношениями и связями между ними, образующее определенную целостность, а под знаком – средство коммуникационного взаимодействия и мышления. Значение знака – информация, которая несет знак, ее смысл – психологические, глубоко личностные образования. Э. Кассирер назвал человека «символическим животным» (*animal symbolicum*) вместо «разумного животного» (*animal rationale*), и многие современные исследования показали обоснованность такой концепции [1]. Человек одновременно живет в культуре и создает культуру. В этой связи уместно вспомнить, что Ю. М. Лотман определял культуру как текст, и что текстовая деятельность может быть соотносена с высшими уровнями семиозиса [2, с. 72].

Как отмечает Э. М. Спирина [3], означаемое и означающее соотносятся друг с другом. Термин «означаемое» встречается уже у стоиков и средневековых философов. Его содержание выражалось в латинском слове *signatum*. Детальную разработку этот термин получил в концепции Ф. де Соссюра, где главную роль стал играть предмет, воспроизводимый в поле языка. Классической лингвистикой знак выражается через бинарную систему означаемого и означающего [1].

В контексте учебного процесса, ориентированного на поликультурное образование, применяются различные формы фиксации информации, обладающие общими и специфическими характеристиками в плане отражения объективной реальности, степени абстрактности, знаковости и наглядности.

Текст как знаковая система наиболее широко представлен в учебных ресурсах, по отношению к нему описанные выше системы являются поликультурными и комплиментарными. В качестве основных функций текста как знаковой системы выделяют следующие: передачи сообщения, или выражение смысла как информационного потока, и функцию общения, т. е. коммуникативную. Учебные тексты, являясь креолизованными, рассматриваются нами как особый лингвизуальный феномен, в котором вербальные и иконические «высказывания» образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое, оказывающее комплексное прагматическое воздействие на адресата, что имеет большое значение с точки зрения поликультурности образовательного процесса.

Существует и иной подход к проблеме целостности и поликультурных учебных текстов, в частности, предполагающий различение трёх видов связей: строения, функционирования и развития. Он позволяет выделить структурный, функциональный и генетический типы целостности. Первый определяется единой структурой соотношений между элементами или частями целого, второй – взаимосвязью многообразных функций, выполняемых различными элементами

ми системы, третий – наличием порождающего элемента или структуры [4].

По нашему мнению, учебный текст в процессе школьного и вузовского обучения может быть: единицей культуры, поскольку «присвоение основ человеческой культуры», по В. В. Давыдову [5], является специфическим содержанием обучения; средством самообразования и самовоспитания, что означает специальное смысловое наполнение текста, вкладывание в него автором «предсказуемого» варианта «вычерпывания» содержания знаний; средством развития рефлексивного и творческого мышления (чаще всего это тоже тексты, отобранные с учетом требований задачного подхода); средством передачи социального (поликультурного и этнокультурного) опыта, т. е. воспитательным средством; объектом понимания и усвоения, т. е. текстом в функции учебной задачи; средством интеллектуального развития, а также соответствующим психодиагностическим средством; закодированной информацией, требующей от учащегося декодирования с помощью определенного способа, т. е. предполагающей владение специфическим составом учебных умений; идеальной целью для творческой деятельности, когда учащийся способен к самостоятельному порождению новых текстов: не только к декодированию значений и «вычерпыванию» смыслов, но и к самостоятельному смыслопорождению.

Учебные тексты могут быть классифицированы по нескольким критериям: форме предъявления, дидактической направленности, месту и роли в учебном ресурсе и т. п. К учебному тексту, особенно имеющему поликультурную направленность, предъявляются определенные требования, касающиеся обеспечения инвариантности его понимания, оформления, учета закономерностей восприятия, речевой сложности, доступности читателю, содержательной сложности. Все свойства и характеристики учебного текста поликультурной направленности позволяют рассматривать его функционирование в терминах классической универсальной схемы коммуникации (адресант, адресат, контакт, код, сообщаемое, сообщение) и считать текст инвариантом многочисленных и разнообразных речевых актов, дифференцирующихся по сферам, формам и условиям коммуникации в условиях учебного процесса.

Методологически рассмотрение поликультурности учебных текстов осуществляется в рамках системного подхода с учётом многомерности рассматриваемых феноменов, иерархичности строения. Отмеченные требования системности, в частности, в достаточной мере отражает теория деятельности. Системность рассматривается в ней как динамическая система взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых происходит возникновение и воплощение в объекте психического образа, реализация опосредованных им отношений субъекта в предметной действительности.



Отметим некоторые аспекты восприятия знаково-символьной информации в контексте поликультурности восприятия учебных текстов. Во-первых, прием знаково-символьной информации реципиентом начинается с ощущения как отражения отдельных свойств предметов и явлений окружающей действительности. Далее, на стадии опознания, происходит формирование перцептивного образа объекта и сличение его с хранящимися в памяти эталонами, затем идентификация объекта восприятия предусматривает опознание стимула как данного. Декодирование заключается в «перевод» воспринимаемых знаков в те единицы внутренней речи, которые непосредственно связаны с представлениями и мышлением. Поликультурное понимание учебных текстов есть специфический познавательный процесс, в результате которого создаются новые и воссоздаются старые, но по-новому видимые системы концептов и образов, объединяющие в себе собственно продукт этого отражения с соответствующими элементами личных знаний.

Психологическая схема смыслового восприятия учебных текстов в контексте поликультурного аспекта представляется в качестве системы с тремя уровнями: побуждающим, формирующим уровни функциональной схемы смыслового восприятия, реализующим. Понимание текста с точки зрения его поликультурной направленности представляет собой сложный многоэтапный процесс, включающий перцептивно-когнитивно-аффективную переработку воспринимаемой информации. Он требует взаимодействия разных видов знаний: языковых, энциклопедических, явно отражаемых в тексте и латентных, осознаваемых на уровне целостного восприятия субъекта.

Уникальные возможности, с точки зрения значения поликультурности, в современных учебных текстах представляют современные компьютерные обучающие системы. Современные информационные технологии обучения, в частности в области психологии, позволяют: сместить акценты от теоретических знаний к практическим и активизировать учебные процессы. Как отмечает М. А. Бовтенко, для классификации обучающих компьютерных программ используются критерии: целей обучения, возможности интеграции программ с учебным процессом [6].

Предъявленный к восприятию учащимися учебный поликультурно ориентированный текст как объективная реальность является и формой объективации информации, и средством трансляции некоей нематериальной сущности. Текст играет роль посредника между автором и читателем, имманентно содержит такие виды информации, как фактуальная информация, концептуальная и подтекстовая. Понимание поликультурно ориентированного текста представляет собой реализацию процедур, обеспечивающих преобразование информации при переходе от незнания к знанию: интерпретации, реинтерпретации, конвергенции,

дивергенции, конверсии. Для относительно инвариантного понимания поликультурных текстов требуются знания значения слов и словосочетаний, их отношений внутри фразы, определенные знания, на которые опирается содержание текста, умения установить логические отношения между элементами текста. Представляется, что понимание поликультурных текстов в современном мире является необходимым элементом успешности обучения. Восприятие и понимание поликультурного учебного текста в свете современных теорий должно учитывать активность воспринимающего субъекта, включенность восприятия в систему деятельности, его целенаправленность и зависимость от таких факторов, как мотивация, контекст среды, предшествующий опыт реципиента, сложность и целостность смысловых связей воспринимающего субъекта.

Почему возникает дивергенция в понимании текстов, в частности, имеющих поликультурную составляющую? А. Ю. Антоновский [7] отмечает, что существует важное отличие понимания в системах сознания от понимания в системах коммуникации. В последнем случае тематизация понимания служит индикатором торможения этой коммуникации. Другими словами, если обучающийся не понимает, что нужно отвечать на экзамене, проблема возникает не в его сознании, а в сфере коммуникации с преподавателем.

Перспективы исследований вопросов, связанных с поликультурной направленностью учебных текстов, видятся, прежде всего, в рассмотрении вопросов инвариантности смыслов в коммуникативных процессах, в учёте целостности и системной сложности восприятия реципиента при приёме и обработке информации учебных текстов.

Отдельно следует отметить, что практически все современные направления исследований и технологии в той или иной форме находят своё отражение в информационных сетях, что предопределяет необходимость своевременного изучения процессов возникновения и развития новых научно-психологических исследований с активным привлечением возможностей современных информационных систем [8].

Если рассматривать обучение как управляемый семиозис, то в этом случае приходится решать проблему иерархизации и уровней как процесса порождения и функционирования знаковых систем (и текстов, соответственно) в человеческой деятельности, а также рассматривать освоение уровней сформированности семиотической функции (СФ) в качестве акмеологических предпосылок развития личности в поликультурном образовательном пространстве [1].

Порождение и потребление текстов в психологии относят к видам знаковой деятельности, включая их в качестве компонента деятельности более высокого порядка – коммуникативно-познавательной. Наиболее сложной задачей в подготовке профессиональных психологов является



освоение ими высоких уровней знаково-символической деятельности, содержание которой включает применение и преобразование знаково-символических средств. Оперирование ими в разных видах деятельности имеет общую структуру и способ функционирования [1, 5].

Текстовая деятельность представляется нам наиболее важным средством и орудием реализации содержания данной профессии, поскольку постоянно приходится работать с текстами в широком смысле этого слова (принимать и трансформировать чужой текст, выполнять его верификацию и трансформацию таким образом, чтобы порожденный самим психологом текст был адекватно воспринят другими). А значит, требуется эффективно использовать знаково-символические средства в процессе познания и коммуникации, ориентируясь на критерии, принятые в отечественной психосемиотике.

Освоение знаково-символических систем и их развитие совершенствуются для себя и других. Для системы обучения они могут быть представлены как «личностные вклады» различных субъектов в общественный прогресс, т. е. как акмеологические составляющие этого процесса [1].

Заключение

Акмеологический аспект развития семиотической функции, по нашему мнению, может быть конкретизирован следующим образом: уровни освоения семиотической функции зависят, в первую очередь, от перехода к ведущему виду деятельности и могут быть рассмотрены в комплексе с новообразованиями возраста. Так, для раннего возраста наиболее актуальной семиотической системой выступает естественный язык, а для дошкольного возраста – владение средствами (возможность

перехода от реальных, материальных действий к идеальным, умственным) рассматриваемое как один из показателей готовности к школе. С другой стороны, установлено, что отставание от сверстников в общем психическом развитии довольно часто и успешно тестируется (как и невротизация) на основе графических тестов. Компенсирующее обучение обычно в качестве подконтрольной стороны включает семиотический компонент (это относится не только к обучению школьного типа: психологические тренинги часто включают отработку систем вербальной и невербальной коммуникаций).

Публикация подготовлена в рамках поддерживаемого РГНФ научного проекта № 15-06-10082.

Библиографический список

1. Турчин А. С. Акмеология развития субъекта образования в деятельности со знаково-символическими средствами. М. ; Кострома, 2011. 318 с.
2. Лотман Ю. М. Семиосфера. СПб., 2000. 704 с.
3. Спирина Э. М. Философско-антропологическое содержание символа. М., 2012. 336 с.
4. Романов И. В. Сетевая информационная среда как источник порождения новых знаний // Социология образования. 2015. № 9. С. 49–54.
5. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996. 544 с.
6. Бовтенко М. А. Компьютерная лингводидактика : учеб. пособие. М., 2005. 216 с.
7. Антоновский А. Ю. Социоэпистемология : О пространственно-временных и личностно-коллективных измерениях общества. М., 2011. 400 с.
8. Романов И. В. Технологизация современных научных знаний на примере развития гуманитарных технологий // Экономика образования. Кострома. 2015. № 4. С. 102–105.

Образец для цитирования:

Романов И. В., Турчин А. С. Психосемиотические особенности учебного поликультурно ориентированного текста как формы объективации информации // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5, вып. 4 (20). С. 289–293. DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-289-293.

Psychosemiotic Features of the Multiculturally Oriented Academic Text as a form of Information Objectification

Igor V. Romanov

Ivanovo State University
39, Ermak str., Ivanovo, 153025, Russia
E-mail: romanov969@yandex.ru

Anatoly S. Turchin

Saint-Petersburg Military Institute
of Internal Troops of the Interior Ministry
1, Letchika Pilyutova str., St.-Petersburg, 98206, Russia
E-mail: ast55@mail.ru

The paper presents a psychological scheme of semantic comprehension of academic texts. In the context of a multicultural perspective, the scheme is presented as a three-tier system: the inductive level, the formative level of the functional scheme of semantic comprehension, and the realizing level. It is shown that understanding of a text in terms of its multicultural orientation is a complex multi-step process which involves perceptual-cognitive-affective processing of perceived information. The study establishes that, in keeping with modern theories, comprehension and understanding of a multicultural academic text must take into account the activity of the perceiving subject, the involvement of comprehension in the system of activities, the focus of comprehension, its dependence on such factors as motivation, the context of the environment, the recipient's prior experience, the complexity and the integrity of semantic connections of the perceiving subject.

Key words: multiculturalism, academic text, integrity, communication, system complexity.



Referenses

1. Turchin A. S. *Akme-psikhologiya razvitiya sub''ekta obrazovaniya v deyatel'nosti so znakov-simvolicheskimi sredstvami* (Acme-psychology of education subject's development in activities with sign-symbolic means). Moscow; Kostroma, 2011. 318 p. (in Russian).
2. Lotman Yu. M. *Semiosfera* (Universe Of Mind). St.-Petersburg, 2000. 704 p. (in Russian).
3. Spirova E. M. *Filosofsko-antropologicheskoe sodержanie simvola* (Philosophical-anthropological content of symbol). Moscow, 2012. 336 p. (in Russian).
4. Romanov I. V. *Setevaya informatsionnaya sreda kak istochnik porozhdeniya novykh znaniy* (Network information environment as source of generation of new knowledge). *Sotsiologiya obrazovaniya* (Sociology of education), 2015, no. 9, pp. 49–54 (in Russian).
5. Davydov V. V. *Teoriya razvivayushchego obucheniya* (Theory of developing education). Moscow, 1996. 544 p. (in Russian).
6. Bovtenko M. A. *Kompyuternaya lingvodidaktika* (Computer linguodidactics). Moscow, 2005. 216 p. (in Russian).
7. Antonovskiy A. Yu. *Sotsioepistemologiya: O prostranstvenno-vremennykh i lichnostno-kollektivnykh izmereniyakh obschestva* (Socio-epistemology: about space-time and personal-collective dimensions of society). Moscow, 2011. 400 p. (in Russian).
8. Romanov I. V. *Tekhnologizatsiya sovremennykh nauchnykh znaniy na primere razvitiya gumanitarnykh tekhnologiy* (Technologization of modern scientific knowledge at the example of development of humanitarian technologies). *Ekonomika obrazovaniya* (Economics of education), 2015, no. 4, p. 102–105 (in Russian).

Please cite this article in press as:

Romanov I. V., Turchin A. S. Psychosemiotic Features of the Multiculturally Oriented Academic Text as a form of Information Objectification. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2016, vol. 5, iss. 4 (20), pp. 289–293. DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-289-293.

УДК 37.01

ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

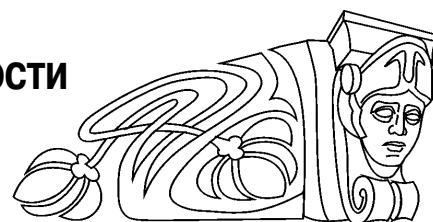
Д. И. Антропов

Антропов Дмитрий Игоревич – аспирант, кафедра управления персоналом и психологии, Саратовский социально-экономический институт (филиал) Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова, Россия
E-mail: antropov_dima@mail.ru

Изложены данные теоретического анализа проблемы формирования конкурентоспособности современного специалиста в условиях изменяющегося общества. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на студенческой выборке (двух академических групп 3-го курса Саратовского социально-экономического института (филиала) Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова ($N = 59$) с применением психодиагностического инструментария: методик «Я – лидер» (А. Н. Лутошкина), «Ценностные ориентации» (М. Рокича). Выявлен индекс лидерского потенциала, описаны иерархии терминальных и инструментальных ценностей, являющиеся основанием конкурентоспособности. Уточнены психолого-педагогические условия, реализация которых в учебно-воспитательном процессе вуза влияет на повышение показателей конкурентоспособности студентов.

Ключевые слова: конкурентоспособность будущего специалиста, психолого-педагогические условия, факторы формирования конкурентоспособности, профессиональные компетенции, профессионализм.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-293-298



К постановке проблемы

Современные условия развития российского общества, включающие в себя, в том числе, и переход к рыночной экономике, привели к необходимости пересмотра направлений подготовки специалистов вузов. Эта необходимость продиктована тем, что выпускники вузов должны стать востребованными и конкурентоспособными на рынке труда и, соответственно, обладать определенными личными качествами и профессиональной компетентностью, которая является одним из критериев качества подготовки выпускников высших учебных заведений согласно ФГОС 3+. Это целенаправленно ориентирует высшие образовательные учреждения на оптимизацию содержания изучаемых дисциплин, на участие студентов в самоуправлении во внеаудиторной и других видах деятельности, которые являются составляющими образовательного пространства вуза [1, с. 325]. В связи с этим все чаще при оценке будущих выпускников используется ранее сугубо экономический термин «конкурентоспособность». Он уже вошел в понятийный аппарат педагогической науки, но еще недостаточно изучен, поэтому подходов и трактовок данного понятия множество.



В исследовании мы будем руководствоваться следующим определением: конкурентоспособность будущего специалиста – это совокупность характеристик, обуславливающих более высокий профессиональный рейтинг специалиста на рынке труда, который определяется качеством и уровнем образования и особенностями личности специалиста. Конкурентоспособность специалиста зависит от соответствия его личных качеств и профессиональной компетентности требованиям и запросам современного общества. Однако стоит обратить внимание на то, что даже при высоком уровне профессиональной компетентности специалист не всегда востребован на рынке труда, соответственно, у него недостаточно хорошо развиты те или иные личностные характеристики.

Таким образом, реформируя систему подготовки будущих специалистов, высшая школа должна ориентироваться не только на обеспечение профессиональных знаний и навыков, но и на развитие личностных характеристик студентов, основанных на психолого-педагогических условиях, которые в дальнейшем помогут выпускникам определиться с направлением профессиональной деятельности и адаптироваться на рынке труда. Задача педагогов заключается в развитии качеств студентов, формирующих профессионализм или, как справедливо заметил А. Маслоу, в актуализации возможности «обнаружить человеку в себе то, что в нем уже заложено» [2, с. 412]. Современная образовательная система должна не просто давать студенту готовое знание, а развивать в нём потребность и необходимость в постоянном совершенствовании полученных знаний и навыков, развивать стремление к покорению все новых и новых профессиональных вершин.

В настоящее время существует бессистемность и фрагментарность при формировании конкурентоспособности студентов. Это происходит по ряду причин, в том числе, и от того, что будущий специалист часто не располагает данными о рынке труда, о требованиях и спросе на специалистов, не знает, как применить полученные профессиональные знания в будущей практической деятельности. Поэтому важным этапом в реформировании образования становится налаживание взаимодействия студента с субъектами его конкурентоспособности: с вузом, работодателями и государством.

Таким образом, при подготовке конкурентоспособных специалистов следует учитывать два вида факторов, влияющих на процесс: внешние и внутренние, которые должны быть взаимосвязаны и дополнять друг друга. При успешном их использовании выпускнику будет проще ориентироваться и адаптироваться на рынке труда. В качестве внешних факторов формирования конкурентоспособности выпускника можно выделить:

– конкуренцию на рынке образовательных услуг, которая должна дать абитуриенту – студенту – выпускнику вуза возможность выбора

специальности, которая будет удовлетворять ценностно-ориентационные потребности человека и обеспечит его трудоустройство в дальнейшем;

– кадровую политику государства, которая должна стать ориентиром для молодежи с учетом развития социально-экономических и политических институтов. Подрастающее поколение должно быть осведомлено о том, в каких специалистах нуждаются государство и общество;

– программы и проекты, направленные на трудоустройство и поддержку начинающих специалистов. Основное предназначение этого направления заключается в том, чтобы, с одной стороны, поддержать специалиста на первых этапах развития его карьеры, с другой – удовлетворить запрос общества на тех или иных специалистов. Например, в Саратовской области реализуются социально ориентированные программы поддержки молодых специалистов, работающих в сельской местности, молодых медицинских работников и других работников бюджетной сферы;

– конкуренцию на рынке труда, которая обеспечивала бы спрос и предложение, а также востребованность подготовленных вузами специалистов;

– демографическую ситуацию, от которой зависит успешное развитие экономики страны с учетом достаточной численности молодежи, способной быстро и качественно овладеть необходимыми знаниями и навыками, а также претворить их в жизнь.

Количество и степень внешнего воздействия на конкурентоспособность будущего специалиста различны и динамичны, зависят от изменяющихся социально-политических и экономических реалий современного общества, поэтому очень важны своевременная реакция на запросы рынка и государства, использование инновационных технологий, а также формирование у будущего специалиста личностных качеств, которые позволят ему выдержать конкурентную борьбу на рынке труда, достичь профессиональных высот и самореализации.

При формировании конкурентоспособной личности будущих специалистов особое внимание необходимо обращать на внутренние факторы, которые обеспечиваются педагогами вузов у студентов. Совершенно очевидно, что при планомерном подходе к процессам формирования личной конкурентоспособности с течением времени будет наблюдаться рост профессиональных знаний и навыков. Зная о требованиях, предъявляемых работодателями, студент должен стремиться их приобщиться [3]. Основным внутренним механизмом в этот момент становится соответствие адекватных представлений студентов о содержании будущей профессиональной деятельности их осознанным жизненным интересам и целям.

Проблема формирования конкурентоспособного специалиста как психолого-педагогическое явление сложна и затрагивает формирование



таких сторон личности, как: ценностные ориентации; профессиональные компетенции; профессионализм.

Профессиональные основы развития конкурентоспособности специалистов закладываются в период профессиональной подготовки, поэтому особенно важным представляется определение психолого-педагогических условий, которые могли бы способствовать повышению эффективности образовательного процесса. На основе проведенного анализа психолого-педагогической литературы выделим основные психолого-педагогические условия формирования конкурентоспособности студентов высших учебных заведений.

Обеспечение вариативности и гибкости образовательных технологий: использование в системе высшего профессионального образования дифференцированных технологий, направленных на формирование у студентов комплекса ключевых компетенций, которые необходимы для саморазвития и самопознания, а также для осуществления межличностных коммуникаций. Гибкость образовательных технологий должна быть основана на следующих принципах: индивидуализации обучения, дифференциации обучения, сотрудничества и развития критичности мышления, тренинго-игровой составляющей, использовании информационных технологий и др.

Установление взаимосвязи общекультурных и профессиональных компетенций [4, 5], которые, в свою очередь, сформируют компетентность будущего специалиста и будут способствовать повышению конкурентоспособности специалиста на рынке труда.

Формирование конкурентоспособности выпускников вузов во взаимосвязи с другими элементами профессиональной подготовки: современный образовательный процесс основан на широкопрофильной подготовке, развитии высокого профессионального мастерства и мобильности специалиста.

Наличие инновационной инфраструктуры вуза, которая включает в себя технопарки, технические центры, учебно-научные центры и др. В указанных центрах будущие специалисты могут применить полученные профессиональные знания на практике, понять, насколько интересна и подходит выбранная специальность им.

Внедрение в воспитательную систему учебного заведения программ работы школы актива, студенческих отрядов и различных форм студенческого самоуправления. В современных условиях развития студенты вузов становятся более активными и мобильными, социальная активность молодежи также постоянно повышается. Одной из таких форм является студенческое самоуправление. Однако по данным различных исследований, сегодня только 3–5% студентов активно принимают участие в деятельности органов студенческого самоуправления, при этом 54% учащейся молодежи считают важным или достаточно важным развитие такого института [6].

Парадоксальным является то, что студенчество – это специфическая социальная группа общества с высокой степенью организованности и сплоченности, обладающая высоким уровнем профессиональной и личностной культуры, активным вниманием к процессам преобразований в России, но в то же время минимально задействованная в них.

Программа эмпирического исследования

В рамках проведенного нами анализа паспортов-характеристик двух академических групп 3-го курса Саратовского социально-экономического института (филиала) Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова, состоящих из 30 и 29 человек, было установлено, что в первой группе 43% обучающихся задействованы не только в учебной, но и во внеаудиторной работе, во второй группе этот показатель ниже – 26%. Активность студентов первой группы превышает показатель второй, что говорит о, возможно, большей амбициозности и целеустремленности; студенты первой группы заинтересованы не только в получении профессиональных навыков, но и в стремлении развивать в себе качества, необходимые для дальнейшего трудоустройства (целеустремленность, коммуникативность, умение работать в команде).

Показатели активности выглядят следующим образом: в спортивной секции занимается только один студент из первой группы, из первой же группы в органах студенческого самоуправления принимают участие два студента, в творческой самодеятельности количество студентов, принимающих участие, в первой группе в два раза больше, чем во второй, что касается актива группы, то здесь показатели одинаковые.

В результате анализа выделены следующие направления активности студентов: участие в спортивных секциях, в творческой самодеятельности, студенческом самоуправлении и в активе группы. В первой группе студенты вовлечены во все представленные сферы активности, в то время как во второй группе они не задействованы в спортивных секциях и студенческом самоуправлении. В активах групп равное количество студентов, что объясняется положением о студенческом совете института, где указано, что в состав актива группы обязательно должны входить староста и профорг группы, рекомендовано наличие в группе заместителя старосты, культурорга, физорга и науковода.

Сегодня приоритетным направлением в работе органов студенческого самоуправления является организаторская деятельность в студенческой среде, защита интересов и прав студентов. Основная направленность деятельности этих органов заключается в решении реальных проблем студентов и получении опыта самоорганизации своей жизни и своего времени.

Именно участие в органах студенческого самоуправления дает будущему специалисту первые



навыки работы в команде, помогает развитию коммуникаций и профессиональных компетенций, что в дальнейшем повышает уровень его конкурентоспособности в борьбе на рынке труда.

Своевременное выявление и учет индивидуальных особенностей личностного роста студентов как будущих субъектов трудоустройства. В данном направлении очень важно взаимодействие педагога и студента. На протяжении всего обучения студент развивает в себе профессиональные, личностные, творческие способности, которые могут трансформироваться при межличностных коммуникациях и взаимодействиях. Выявление и учет индивидуальных особенностей строится на изучении и анализе характеристик студентов, их ценностных приоритетов, мотивации, компетенций, приобретаемых от начального к выпускному курсу, профессионально-этических позиций.

В нашем исследовании мы также использовали психодиагностическую методику «Я – лидер» (А. Н. Лутошкина).

Следует отметить, что у большинства испытуемых такие качества, как «осознание цели», «умения решать проблемы» развиты на высоком уровне, «наличие творческого подхода», «умение работы в группе» – на достаточном, остальные – на более низком уровне. Таким образом, проведенный анализ показал, что шесть из восьми показателей лидерского потенциала в первой группе более высокие, по сравнению со второй. Можно предположить, что занятия спортом, творчеством, участие в жизни вуза способствуют развитию лидерского потенциала.

Стоит обратить внимание, что в первой группе показатели «умение управлять собой», «осознание цели», «умение работать с группой» выше на 15%, чем во второй. Особый интерес представляет показатель «умение работать в группе», который напрямую связан с участием студентов во внеучебном процессе и говорит об эффективной реализации психолого-педагогических условий, направленных на развитие конкурентоспособной личности на рынке труда.

Активизация научно-исследовательской работы студентов позволяет студенту вуза

приобрести навыки исследовательской работы со справочно-информационным материалом, навыки, умение публично выступать, развивать в себе лидерские и управленческие качества. Научная работа также расширяет кругозор студента, позволяет ему найти наиболее интересные темы исследования, обмениваться сведениями и полученными результатами со своими сверстниками, студентами старших курсов, педагогами, представителями других вузов и власти.

Целенаправленная организация производственной практики дает возможность будущему специалисту изнутри увидеть организацию профессиональной деятельности, понять и осмыслить ее основные направления. Во время практики студент может сопоставить полученные в вузе знания и умения с требованиями, предъявляемыми к работникам на практике. Производственная практика позволяет углублять и закреплять теоретические знания студентов.

Проведение систематического психолого-педагогического мониторинга сформированности ключевых компетенций студентов высших учебных заведений заключается в том, что преподавателю необходимо регулярно осуществлять мониторинг развития студенческого коллектива и каждой отдельной личности в целом. Главными задачами здесь становятся: выявление уровня базовой подготовки студентов, анализ пробелов в их знаниях и основных затруднений в усвоении определенной дисциплины. На основе обнаруженных отклонений преподаватель должен корректировать образовательный процесс.

Проанализировать ценностные ориентации студентов можно при помощи методики М. Рокича: она основана на прямом ранжировании списка ценностей и подразделяет их на терминальные (убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться) и инструментальные (какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации) [6].

Обратимся к рассмотрению иерархии терминальных и инструментальных ценностей студентов (таблица).

Содержание ценностных ориентаций студентов

Ранг	Терминальные ценности	Ранг	Инструментальные ценности
1	Здоровье	1	Воспитанность
2	Счастливая семейная жизнь	2	Ответственность
3	Любовь	3	Аккуратность
4	Интересная работа	4	Жизнерадостность
5	Активная жизнь	5	Образованность
6	Материально обеспеченная жизнь	6	Честность
7	Наличие верных друзей	7	Исполнительность
8	Жизненная мудрость	8	Независимость
9	Уверенность в себе	9	Рационализм
10	Развитие	10	Самоконтроль



Окончание таблицы

Ранг	Терминальные ценности	Ранг	Инструментальные ценности
11	Познание	11	Твёрдая воля
12	Общественное призвание	12	Смелость в отстаивании мнения
13	Свобода	13	Широта взглядов
14	Продуктивная жизнь	14	Терпимость
15	Развлечения	15	Чуткость
16	Красота природы	16	Непримиримость к недостаткам
17	Счастье других	17	Эффективность в делах
18	Творчество	18	Высокие запросы

Анализ терминальных ценностей показал, что первую по значимости позицию занимает здоровье. В пятерку лидеров также входят: счастливая семейная жизнь, любовь, интересная работа и активная жизнь. Эти показатели говорят о том, что развитие студентов многогранно и основано на общепринятых человеческих принципах. Однако таким ценностям, как творчество, счастье других, красота природы отведены последние места, что свидетельствует об определенных недостатках духовного развития студентов. Стоит отметить также, что развлечения занимают одно из последних мест в списке, что говорит об относительной зрелости личности, умении контролировать себя, свое время.

Анализ инструментальных ценностей показал, что в пятерку лидеров включены: воспитанность, ответственность, аккуратность, жизнерадостность и образованность. К сожалению, эффективность в делах, чуткость, терпимость попадают в нижние строки ранжира, но такие важные для конкурентоспособности будущего специалиста ценности, как исполнительность, рационализм, самоконтроль находятся в середине списка, сразу после основных ценностей.

Обобщенные полученные данные свидетельствуют о том, что у большинства студентов сложилось свое представление о ценностях, которое близко к общепринятым, и они носят преимущественно нравственный характер. Развитие этих качеств в дальнейшем будет способствовать повышению самосознания будущего специалиста, а также развитию его профессиональных качеств.

Заключение

Подводя итог вышесказанному, отметим, что конкурентоспособность будущего выпускника зависит не только от наличия знаний и умений, но и от системы мотивации и ценностного отношения к выбранной профессиональной деятельности. Образовательным учреждениям, прежде чем сформировать ценностное отношение к специальности у студентов, следует создать определенную

модель конкурентоспособного выпускника, определить комплекс качеств будущего специалиста, который позволил бы эффективно конкурировать на рынке труда и реализовать свой потенциал. Для решения этой задачи образовательным учреждениям необходимо, с нашей точки зрения:

- постоянно информировать студентов о ситуации на рынке труда, о спросе на их будущую специальность, требованиях работодателей;
- обеспечивать постоянное взаимодействие между вузом и потенциальными работодателями;
- создать условия, способствующие развитию внутреннего потенциала студента (участие в творческих студиях, спортивных секциях, научных кружках, в организациях студенческого самоуправления и т. д.).

Библиографический список

1. Нарыкова Г. В. Формирование конкурентоспособности студентов педагогического вуза // Сб. конф. НИЦ Социосфера. URL: http://www.sociosfera.com/publication/conference/2013/215/formirovanie_konkurentosposobnosti_studentov_pedagogicheskogo_vuza/ (дата обращения: 25.07.2016).
2. Педагогическая психология : хрестоматия / сост. В. Н. Карандашев, Н. В. Носова, О. Н. Щепелина. СПб., 2006. 412 с.
3. Студент как будущий работник : формирование конкурентоспособности. URL: <http://www.fondp.ru/527> (дата обращения: 25.07.2016).
4. Студенческое движение в России в начале XXI века. URL: <http://www.mosgu.m/nauchnaya/publications/SCIFNTTICARTICHS/2006/Alekseeva/> (дата обращения: 25.07.2016).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. URL: <http://www.uicde.ru/index.php/article/archive/259/> (дата обращения: 25.07.2016).
6. Шалова С. Ю. Профессиональные ценности в системе ценностных ориентаций студентов педвуза // Наукосведение. 2013. № 3. URL: <http://www.naukovedenie.ru> (дата обращения: 25.07.2016).

Образец для цитирования:

Антропов Д. И. Факторы развития конкурентоспособности будущих специалистов // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5, вып. 4 (20). С. 293–298. DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-293-298.



Development Factors of Future Specialists' Competitiveness

Dmitry I. Antropov

Saratov Social and Economic Institute (branch) of G. V. Plekhanov Russian University of Economics
89, Radishcheva str., Saratov, 410003, Russia
E-mail: antropov_dima@mail.ru

The paper presents the findings of a theoretical analysis of the formation of a specialist's competitiveness in the context of a changing society. It presents the results of an empirical study that involved a sample of students (two academic groups of third-year students of Saratov Socio-Economic Institute (branch) of Plekhanov Russian University of Economics ($N = 59$)) and used the following psychognostic instruments: «I am a leader» (A. N. Lutoshkin) and the Rokeach Value Survey (M. Rokeach). The conducted research identified the index of leadership potential and described the hierarchies of terminal and instrumental values that act as the basis of competitiveness. It also clarified psycho-pedagogical conditions whose implementation in a university's educational process affects the increase in students' competitiveness.

Key words: competitiveness, future specialist, psycho-pedagogical conditions, factors conditioning competitiveness, professional competences, professionalism.

References

1. Narykova G. V. *Formirovanie konkurentosposobnosti studentov pedagogicheskogo vuza* (Formation of teachers university students' competitiveness). *Sbornik konferencii NIC Sociosfera* (Collectors conferences Scientific Research Centre Sociosphere). Available at: http://www.sociosfera.com/publication/conference/2013/215/formirovanie_konkurentosposobnosti_studentov_pedagogicheskogo_vuza/ (accessed 25 July 2016) (in Russian).
2. *Pedagogicheskaya psikhologiya: khrestomatiya* (Pedagogical psychology: the textbook). Eds. Karandashev V. N., Nosova N. V., Shchepelina O. N. St.-Petersburg, 2006. 412 p. (in Russian)
3. *Student kak budushchiy rabotnik: formirovanie konkurentosposobnosti* (Student as future employee: formation of competitiveness). Available at: <http://www.fondp.ru/527> (accessed 25 July 2016) (in Russian).
4. *Studencheskoe dvizhenie v Rossii v nachale XXI veka* (Student movement in Russia in beginning of XXI century). Available at: <http://www.mosgu.m/nauchnaya-publications/SCIFNTGICARTISHS/2006/Alekseeva/> (accessed 25 July 2016) (in Russian).
5. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego professional'nogo obrazovaniya* (Federal state educational standard of high professional education). Available at: <http://www.uicde.ru/index.php/article/archive/259/> (accessed 25 July 2016) (in Russian).
6. Shalova S. Yu. *Professional'nye tsennosti v sisteme tsennostnykh orientatsiy studentov pedvuza* (Professional values in system of teacher university students' value orientations). *Naukovedenie* (Science Studies), 2013, no. 3. Available at: <http://www.naukovedenie.ru> (accessed 25 July 2016) (in Russian).

Please cite this article in press as:

Antropov D. I. Development Factors of Future Specialists' Competitiveness. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2016, vol. 5, iss. 4 (20), pp. 293–298. DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-293-298.



ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ

УДК 159.9.31

ПРОСТРАНСТВО И ВРЕМЯ ИНТЕРСУБЪЕКТНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ КАК РЕСУРСЫ (постановка вопроса)

В. А. Толочек

Толочек Владимир Алексеевич – доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва, Россия
E-mail: tolochekva@mail.ru

Представлен теоретический анализ исторических тенденций эволюции пространства и времени в организации труда как совместной деятельности людей как субъектов. Изменения условий взаимодействия субъектов сопряжены с порождением новых ресурсов. Рассмотрены возможные подходы к изучению пространства и эффектов взаимодействий субъектов. Выделены семь этапов в эволюции взаимодействий субъектов совместной деятельности на протяжении XX в. Анализируются условия и возможности порождения разных эффектов, типичных для определенного типа пространства, этапа развития взаимодействий. Раскрыты возможности актуализации новых условий (пространства и времени) как новых ресурсов. Обсуждается целесообразность дополнения доминирующей парадигмы «свойств субъекта» парадигмой «отношений субъектов». Представлен опыт обращения к системогенетическому подходу в изучении феномена «ресурсы».

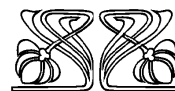
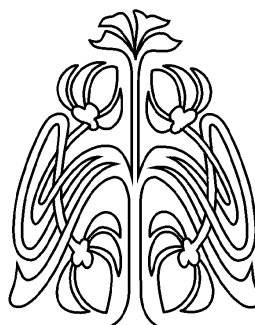
Ключевые слова: пространство, время, субъекты, интересубъектные взаимодействия, ресурсы, становление.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-299-306

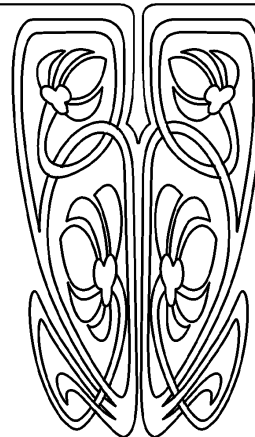
Введение

Вопросы пространства и времени интересубъектных взаимодействий как ресурсов в ранее проводимых исследованиях методологически разрабатывались в контекстах разных научных проблем: активности (деятельности) отдельных субъектов [1–4], взаимодействий партнеров в рабочих группах [5–7]; взаимных восприятий действий коллеги и перспектив организации [7]; классификации профессий [8, 9]. Эти проблемы, как правило, разрабатывались либо в их общей концептуальной постановке, либо в масштабе оптимизации деятельности отдельных организаций, либо – отдельных субъектов. Вопросы успешности (профессиональной, учебной) в психологии традиционно рассматривались преимущественно с опорой на интрасубъектные свойства (способности, мотивацию, ценностные ориентации и пр.). Вопросы ресурсов чаще обсуждаются предельно широко, вне связи с конкретной деятельностью, с профессиональной квалификацией субъекта, с типами организационных культур.

Как уже отмечалось в наших обзорах литературы, в последние десятилетия широко изучаемая в зарубежной и отечественной психологии проблема ресурсов чаще фокусирует внимание ученых либо на интрасубъектные, либо на внесубъектные условия среды как ресурсов [10–14]. Процессы взаимодействия людей, вероятно, порождающие наиболее мощные ресурсы, как-то благополучно ускользали из поля



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





внимания ученых, возможно, вследствие недостаточной методологической разработки вопросов совместной деятельности, проблемы пространства и времени в этих процессах. Наиболее адекватной для решения обозначенных выше задач видится методология экологической психологии. Но ее разработка, как правило, опирается на представления о жестко фиксированных социальных позициях и ролях участников совместной деятельности [4, 15].

Таким образом, вопросы *порождения ресурсов вследствие реорганизаций пространства и времени взаимодействий субъектов совместной деятельности* остаются недостаточно изученными. Информационные и энергетические аспекты, дополняющие феномен «ресурсы» до целостной единицы, согласно пентабазису В. А. Ганзена, мы не обсуждаем вследствие методологической и методической сложности изучения этих составляющих в рамках академической психологии.

Феномен ресурсов: ограничения концептуальных схем и научных задач

Выделим ряд «открытых вопросов» проблемы ресурсов. Количественные характеристики ресурсов (ресурсы как параметры) остаются в области «умолчания»; внимание ученых чаще сосредоточено на самих фактах актуализации/неактуализации ресурсов, на сопоставлении их качественных признаков (например, как более или менее предпочтительных стратегий совладания, как стилей саморегуляции и т. п.) [16, 17]. Как следствие редко обсуждается и должная мера актуализации человеком разных ресурсов (их максимальный и оптимальный уровень, диапазоны использования разных ресурсов и т. п.). Наименее изученными остаются вопросы времени действия тех или иных условий среды как ресурсов: такие эффекты проявляются всегда и постоянно, периодически, эпизодически? Открыты и вопросы валентности условий как ресурсов – они постоянны, амбивалентны, универсальны или специфичны? О ресурсах чаще рассуждают, когда стоит вопрос о необходимости возвращения к «норме» социального функционирования. Например, при изучении эффектов в специфических группах (матери-одиночки, учебная успеваемость и полнота социализации студентов, профессиональное выгорание и т. п.) анализ ограничивается оценкой большей/меньшей успешности решения только данных социальных задач [2–4, 13, 14, 16, 18]. В отношении высших социальных достижений (профессиональных в том числе) мы чаще располагаем лишь предположениями. Открытыми остаются и принципиальные вопросы совместимости, парциальности/интегральности влияния разных условий среды на человека, тема общих и специфических социальных эффектов при актуализации ресурсов. Один из ключевых

вопросов – отличия и «разделительные границы» между «условиями», «факторами», «детерминантами», по Б. Ф. Ломову [19], т. е. условиями среды, проявляющими качественно разные свойства в их воздействии на человека и социальные группы. Эту постановку вопроса можно рассматривать как приближение к решению фундаментальной задачи психологии, выделенной С. Л. Рубинштейном: каковы психологические механизмы отражения «внешних причин» и их преобразования во «внутренние условия»? В контексте поставленных нами задач можно, уменьшая «объем» предмета исследования, вводить уточнения: как условия среды (иначе – «внешние причины») могут преобразовывать «внутренние условия» субъекта таким образом, что вследствие этого преобразования теперь уже выступают в новом качестве – в качестве «ресурсов»? «Как» и «почему» условия среды, изначально предполагающие лишь их отражение и некоторое изменение поведения и деятельности человека, согласно обстоятельствам, изменяют свою «нейтральность», преобразуются, актуализируются в качестве ресурсов?

Одной из причин длительного сохранения этих вопросов как открытых являются типичные *модели* исследования. Как правило, проблема ресурсов рассматривается на моделях учебной успеваемости школьников и студентов, т. е. в отношении сравнительно невысокого нормативного уровня социального функционирования человека [3, 4, 16, 20–22], особенностей социализации молодежи [1, 4, 23], как эффекты, фиксируемые на основании самооценок в учебных, тренинговых, семинарских группах, при обучении социально-психологическим технологиям [2, 24]. Наиболее последовательно и аргументированно эти вопросы изучались как результаты лабораторных экспериментов [5, 6]. Второй причиной можно считать особенности типичных *выборок* испытуемых: ими чаще выступают молодые люди [4, 16, 24], представители массовых профессий с невысокой «профессиональной иерархией» (учителя) [17, 21], лица с не определенными профессиональным опытом и статусом, возрастом, полнотой самореализации в труде и других сферах, с невысокими профессиональными достижениями [2, 16]. Третьей причиной назовем типичные *задачи*: и в социальной психологии, и в психологии труда, и в психологии развития крайне редко обсуждаются вопросы высшего профессионализма. Четвертой причиной являются ограничения методологии и как следствие – особенности постановки научных задач.

Представляется целесообразным изучение именно количественных характеристик условий внешней среды в их потенции становиться ресурсами человека как пути приближения к пониманию феномена «ресурсы», приближения к пониманию механизмов их преобразования из «условий» в «факторы» и «детерминанты». Имеет смысл «фокусировать» научные задачи,



которые позволяют продвигаться в понимании феномена, например, в контексте проблемы *профессионального становления субъекта* (ПСС). Целесообразна ориентация задач исследования на познание факторов профессиональной успешности человека в широком смысле – как *социальной успешности человека* (т. е. на полноту самореализации в разных сферах жизнедеятельности, на психофизиологическую «цену» карьеры, результативности труда и т. п.). С нашей точки зрения, надо формулировать проблему в ее реальном масштабе и пространстве – как множественные феномены совместной деятельности людей, как связи субъектов разных поколений [10, 11, 25, 26]. Подобное «ресурсное» видение проблемы ПСС может предоставить «ключи» для открытия новых закономерностей интеграции человека с новыми обстоятельствами труда и жизни, закономерностей использования интра- и внесубъектных условий как *ресурсов*, а также их роли в развитии человека как субъекта и как личности (а не только лишь как изменения некоторых свойств личности и субъекта в процессах адаптации человека к новым условиям).

Пространство взаимодействия субъектов: исторические тенденции изменений

Развитие концептуальных схем и расширение научных задач: ресурсы как эффекты актуализации внесубъектных условий. Методологическая и прагматическая рефлексия учеными требований *социального заказа* в начале и в середине XX в. вынужденно осуществлялась в рамках *социотехнической* или *сигнономической модели* деятельности субъекта [3]. Но очевидно, что в науке необходима периодическая рефлексия как содержания *социального заказа, эволюции социальных объектов и становления их новых свойств, эволюции отношений субъектов*, так и методологических и методических средств решения научных и практических задач, ставших актуальными [8–10, 25, 26]. С учетом новых реалий в качестве *дополняющей* исторически первые может рассматриваться *социономическая модель*, ориентированная на социономические профессии, акцентирующая внимание не только на деятельности, но и на взаимодействиях, отношениях и поведении субъектов совместной деятельности.

Возможные подходы к изучению пространства и эффектов взаимодействий субъектов. Методологическая разработка вопросов отношений субъектов совместной деятельности предполагает выделение в качестве основополагающих следующих приоритетов: 1) *совместной профессиональной деятельности* людей, а не индивидуальной (абстрагированной, вычлененной из общего); 2) *целостных социальных единиц* (социальных групп), а не отдельных субъектов; 3) *активности* всех взаимодействующих партнеров (как исходной

для объяснения индивидуальных явлений); 4) *динамичности отношений субъектов* (ориентации на изучение процессов, а не на констатацию отдельных фактов); 5) *эволюции социальных объектов* – индивидов и групп (т. е. признания неизбежных изменений, завершенности и цикличности таких процессов); 6) *вариативности условий* и задач (как атрибутов каждой сложной профессиональной деятельности); 7) *динамичности условий среды* (отражения реальности, а не множества абстрагирований); 8) *динамичности изменений пространства деятельности* (социального, социально-психологического, психологического) взаимодействующих людей [12, 25, 26]. В первом приближении под *пространством деятельности* будем понимать формируемую субъектами систему их взаимодействий, связей и отношений в процессах совместной деятельности субъектов.

Преобразования пространства взаимодействия субъектов и ресурсы. В качестве примера рассмотрим более обстоятельно содержание и историю развития отношений людей в процессе общественного производства на протяжении минувшего столетия (А, В), эффекты, обусловленные организацией пространства их взаимодействий (С), потенциальные ресурсы, сопряженные с эффектами их взаимодействия (D).

А. Взаимодействия людей в процессе общественного производства сопряжены с историческим возрастанием активности, роли, прав, эргономических возможностей *субъекта* – субъекта-деятеля, производителя товаров или услуг, *«первого субъекта»*.

В. Взаимодействия людей в процессе общественного производства сопряжены с историческим возрастанием активности, роли, прав, возможностей воздействия на процессы труда и его продукты (товары, услуги) *третьего субъекта* – подчиненного, ученика, слушателя, клиента, пациента. *Второй субъект* – руководитель или заказчик всегда был активным началом, тогда как *третьий* – подчиненный, учащийся, воспитанник, воспитуемый, потребитель товаров и услуг – из прежнего, освященного веками состояния *«объекта воздействия»* быстро перерождается в новое качество *со-субъекта*, все более активно влияющего не только на характеристики предлагаемых товаров и услуг, но и на формы существования самих профессий, перспективы развития профессиональной сферы и самих субъектов-деятелей.

Акцентируем этот принципиальный момент *становления новых сущностных свойств социальных объектов*. Активность субъекта в *социономических профессиях* направлена уже не только на физический объект (предмет труда), но одновременно, параллельно и преимущественно на *другого человека* – субъекта, точнее – *со-субъекта*.

На протяжении истории человечества этот второй, низший по иерархии, «объект-субъект» понимался как пассивный, как только восприни-



мающий, усваивающий, исполняющий воздействия более высокого иерарха – руководителя, преподавателя, учителя, врача, священника – и часто был таковым [25, 26]. В середине XX в. *третий* участник совместной деятельности начинает осмысливаться в философии как *равный*: «... когда человек, вступающий в контакт с другим человеком, видит в нем себе подобного и себе равного, то есть субъекта же, и рассчитывает поэтому на активную обратную связь, на обмен информацией, а не на одностороннее ее отправление или снятие ее с объекта» [18, с. 83]; «... эффект социальности психической деятельности не равнозначен, когда человек предстает перед нами как отдельный и как бы изолированный от других индивид, или же когда он вступает во взаимодействие с другими людьми. <...> мы имеем дело с дополнительным эффектом социальности» [27, с. 43]; «Монологизм в пределе отрицает наличие вне себя другого равноправного и ответно-равноправного сознания, другого равноправного я (ты). При монологическом подходе <...> другой всецело остается только объектом сознания, а не другим сознанием. <...> Монолог совершенно глух к чужому ответу, не ждет его и не признает за ним решающей силы. Монолог обходится без другого и потому в какой-то мере овеществляет всю действительность» [28, с. 318].

Обобщая, сформулируем важное положение: с развитием общества и его институтов третий субъект, *со-субъект* не обязательно должен оставаться тем же пассивным участником общественных процессов – труда, обучения, лечения и пр.: он может в меру возможностей и обстоятельств становиться активным участником разных видов совместной деятельности как *субъект-воспринимающий*, как *субъект-завершающий* процессы совместной деятельности.

С. В исторической эволюции изменений пространства и времени взаимодействий субъектов совместной деятельности на протяжении минувшего столетия на примере отношений со-субъектов в иерархии организации труда и его управлении можно различать *семь этапов*: 1) *традиционный*, реализующий стремление к рациональному использованию индивидуальных возможностей человека (как сокращение издержек производства) при организации труда, основанной на жесткой иерархии: хозяин (заказчик, собственник, вышестоящий руководитель ВР) – руководитель (управляющий Р) – работник, исполнитель – (ВР – Р – И); 2) *управление адаптацией человека к труду* как сокращение издержек производства, как эффективность деятельности отдельного работника вследствие определенности в трудовой деятельности (отражение процессов становления профессии); 3) *использование эффектов аддитивности* – использование возможностей рационального механистического объединения отдельных функций человека и отдельных видов деятельности; усиление *потенциала* работника

вследствие усиления специализации в работе (как отражение процессов становления специализаций, или трудовых постов, по Е. А. Климову); 4) *управление и усиление потенциала специалиста и руководителя* посредством управления профессиональным развитием субъекта; 5) *использование эффектов неаддитивности*: опыты использования спонтанно и целенаправленно возникающих эффектов в совместной деятельности – сработанности, психологической совместимости и т. п.; 6) *целенаправленное использование ресурсов* определенных видов, систематический поиск и привлечение новых ресурсов, актуализация потенциала людей в процессах их взаимодействия; изучение эффектов синергии: рост продуктивности работы субъектов вследствие эффектов развивающего обучения, управления карьерой, использования команд в управлении и т. п.; 7) *использование эффектов оперативного становления и передачи другим технологий* доступа к определенным ресурсам (вследствие расширения мерности пространства деятельности отдельных субъектов, актуализации роли «виртуальных других», фактора периодизации профессиональной карьеры и пр.); профессиональное и психологическое сопровождение процессов становления субъекта как профессионала и как личности. Мы рассматриваем эти исторические изменения отношений партнеров в пространстве и времени на примере производственных отношений, но подобные, хотя и менее выраженные метаморфозы происходят даже в управлении силовых структур.

Д. С учетом исторического изменения свойств социальных объектов доминирующая в современной психологии парадигма «*свойств субъекта*» должна быть дополнена парадигмой «*отношений субъектов*». В контексте двух парадигм можно различать три типа ресурсов человека: интра- (его собственные), интерсубъектные, возникающие во взаимодействиях людей, и внесубъектные, ресурсы физической и социальной среды [10, 11, 22]. В контексте второй парадигмы множество эффектов, сопровождающих совместную деятельность людей (вследствие различия, столкновения, интеграции их целей, активности, ценностей), могут объясняться как эффекты взаимодействия, кумуляции, синергии интра-, интер- и внесубъектных ресурсов [12, 25].

Темпоральные характеристики взаимодействия субъектов и ресурсы

Темпоральные параметры среды (окружения) – вторая большая группа внесубъектных условий, потенциально способных выступать в качестве ресурсов субъекта деятельности. Темпоральные характеристики деятельности субъектов, их взаимодействий, темпоральные характеристики профессиональной карьеры [29] имеют множественные связи с эффективностью



деятельности, успешностью взаимодействий партнеров, успешностью карьеры. Такое сопряжение с индивидуально-психологическими и социально-демографическими особенностями людей проявляется в продолжительности отдельных фаз, интервалов времени работы в определенной должности, работы в организации, в продолжительности разных циклов карьеры, их числе, полноте и завершенности отдельных фаз. При этом многие темпоральные характеристики находятся в сильной зависимости от технологий деятельности, сложившихся традиций в организации и в отрасли, от корпоративной культуры. Эти вопросы сравнительно мало изучены и нуждаются в дополнительном исследовании. Но даже первые пилотажные исследования подтверждают наши ожидания: в изучении пространства и времени взаимодействий субъектов совместной деятельности можно искать и находить ответы на вопросы о генезисе внесубъектных ресурсов и полноте их использования.

Методологические контуры «ресурсного подхода» в психологии

Согласно разрабатываемому А. В. Карповым, Ю. П. Поваренковым, В. Д. Шадриковым системогенетическому подходу, а в его русле – метасистемному подходу надо изучать не только «системы» как собственно предмет научного исследования, но и «метасистемы», в которые данная система включена. Следовательно, в наших рабочих тезаурусах должны находить отражения понятия и определения (*о-предел-ения*) трех уровней – *субсистемного*, *системного* и *метасистемного*. При такой постановке вопроса описания активности отдельных людей следует адресовать к субсистемному уровню, описания их взаимодействий – к системному, описания среды их взаимодействий и отношений – к метасистемному.

С позиций метасистемного подхода целесообразно дифференцирование понятийного аппарата. Как отмечалось выше, он должен включать три уровня рабочих понятий: 1) субсистемный: базовый, включающий понятия, входящие в признанный специалистами тезаурус; 2) системный: рабочий уровень, позволяющий описывать изучаемые факты и процессы; 3) метасистемный: включающий понятия, используемые для построения концептуальных обобщений, формулирования гипотез. Другими словами, *субсистемный* уровень должны образовывать понятия, давно вошедшие в тезаурус современной психологии (следовательно, представленные в психологических словарях и достаточно близкие по содержанию). *Системный* уровень – понятия, устоявшиеся в рамках данной парадигмы как результаты обобщения и согласования опыта изучения данного класса явлений. Понятия *метасистемного* уровня могут заим-

ствоваться из смежных отраслей, привлекаться из философских концепций, вводиться как новые и использоваться для формулирования новых гипотез. Этот класс научных понятий и их наполнение определенным содержанием, вероятно, долго будут оставаться в «компетенции» перспективных научных исследований, а после их освоения дисциплиной и их наполнения определенным содержанием они будут естественно смещаться на теперь уже системный уровень, открывая новые научные горизонты.

Для прояснения излагаемой позиции приведем несколько примеров дифференцирования научных понятий по трем уровням: *субсистемному* – *системному* – *метасистемному*. Так, в разных социальных объектах как предметах психологического исследования можно различать: субъекты – диады и триады, рабочие группы – пространство, среда (мезо- и макросреда). В изучаемой нами профессиональной деятельности также можно выделять три иерархических уровня: трудовые функции (задачи) – профессии – профессиональные сферы как совокупность условий жизнедеятельности – становления, развития, восстановления и реабилитации субъекта деятельности, т. е. типичные формы обучения, досуга и пр.

В «единицах» с различными пространственными параметрами также естественно различается иерархия: действия, акты (поведения) – деятельность, поведение – среда (окружение). В «единицах» с различными темпоральными параметрами естественно напрашивается иерархия: фазы (стадии) – динамика (неравномерность, гетерохронность, синхронизация) – циклы (зарождение, становление, развитие, разрушение). В подходах к решению частных научных задач можно дифференцировать такие уровни, как: индивидуальный – групповой – организационный (в исследованиях поведения и деятельности человека в организации); моменты – ситуации – проблемы (в исследованиях «проблемности» в сложной профессиональной деятельности); компоненты и подструктуры стиля – структуры – пространство деятельности, стилевое пространство (в изучении феномена стиля).

Заключение

В пространстве и времени функционально и личностно взаимодействующих людей имеют место, скорее, необратимые исторические изменения. Исторически возрастающие роли *субъекта-деятеля* и *субъекта-воспринимающего*, *субъекта-завершающего* цикл совместной деятельности по производству товаров и услуг, возрастание роли *субъекта-партнера* сопряжены с изменениями *пространства и времени их взаимодействий*, следовательно, и самой организации совместной деятельности, появления и доступности внесубъектных ресурсов. И пространство, и время все более и более будут включать новые и новые



фрагменты реальности (реальные и виртуальные «другие» люди и рабочие места и т. п.; разное актуализированное время – прошлое, настоящее и будущее; разные социальные процессы и пр.).

Радикальное изменение в совместной деятельности людей пространства и времени – их постепенное расширение и преобразование сопряжены с выходом за пределы технологий производства продуктов и услуг, за границы предприятия или организации. Подобные изменения ставят новые задачи управления человеческими ресурсами, лучшего управления взаимодействиями людей в малых и больших социальных группах, которые порождают новые социально-психологические эффекты и открывают новые возможности человека.

Библиографический список

1. Бочарова Е. Е. Границы социальной активности и субъективное благополучие молодежи // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер. Психологические науки. 2012. № 3. С. 5–11.
2. Водопьянова Н. Е. Ресурсное обеспечение противодействия профессиональному выгоранию субъектов труда (на примере специалистов «субъект-субъектных» профессий) : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2014. 49 с.
3. Дружилов С. А. Психология профессионализма. Инженерно-психологический подход. Харьков, 2011. 296 с.
4. Капцов А. В. Личностное и интеллектуальное развитие студентов в условиях учебной группы современного вуза. Самара, 2011. 214 с.
5. Грязева-Добшинская В. Г. Синергия взаимодействия субъектов в совместной творческой деятельности как механизмы творческого лидерства // Психология интеллекта и творчества : Традиции и инновации. М., 2010. С. 298–308.
6. Городецкий И. Г., Якимович Н. В. К проблеме использования инструментальных методов диагностики работоспособности операторов. Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики / под ред. В. А. Бодрова, А. Л. Журавлева. Вып. 3. М., 2012. С. 287–305.
7. Нестик Т. А. Отношение к времени в малых группах и организациях. М., 2011. 296 с.
8. Леньков С. Л., Рубцова Н. Е. Профессиональное развитие : на перепутье эпох, культур и парадигм // Современные тенденции развития психологии труда и организационной психологии / отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев, А. Н. Занковский. М., 2015. С. 64–73.
9. Рубцова Н. Е. Психологическая классификация современной профессиональной деятельности : интегративно-типологический подход : в 2 кн. Тверь, 2012. Кн. 1. 469 с.
10. Толочек В. А. Профессиональная успешность субъекта : психологические и социальные контексты // Методы исследования психологических структур и их динамики / под ред. Т. Н. Савченко и Г. М. Головиной. М., 2007. С. 69–81.
11. Толочек В. А. Профессиональная успешность : от способностей к ресурсам (дополняющие парадигмы) // Психология. Журн. Высш. шк. экономики. 2009. Т. 6, № 3. С. 27–61.
12. Толочек В. А. Стили деятельности : ресурсный подход. М., 2015. 366 с.
13. Baumeister R. F., Schmeichel B. J., Vohs K. D. Self-regulation and executive function : Self as controlling agent // Social psychology : Handbook of basic principles. Ed. by A. W. Knogianski, E. T. Higgins. New York, 2007. P. 516–539.
14. Taylor Sh. E. Health psychology. Boston, 1995. 153 p.
15. Панов В. И. Экопсихология : Парадигмальный поиск. М. ; СПб., 2014. 384 с.
16. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни. Кострома, 2010. 296 с.
17. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития учителя. СПб., 2014. 376 с.
18. Казан М. С. Человеческая деятельность. М., 1974. 328 с.
19. Ломов Б. Ф. Проблемы и стратегия психологического исследования. М., 1999. 202 с.
20. Волочков А. А. Активность субъекта бытия : интегративный подход. Пермь, 2007. 376 с.
21. Поваренков Ю. П. Психология профессионального становления личности. Саратов, 2013. 258 с.
22. Слепко Ю. Н. Теоретическая и эмпирическая структура отношения учащихся к учителю // Ярослав. пед. вестн. 2012. № 4. С. 252–256.
23. Шамионов Р. М. О некоторых преобразованиях структуры субъективного благополучия личности в разных условиях профессиональной социализации // Мир психологии. 2010. № 1. С. 237–249.
24. Колесникова Е. И. Адекватность оценки сформированности компетентности студента вуза // Инновационные процессы в современном образовании. Новосибирск, 2013. С. 85–102.
25. Толочек В. А. Современная психология труда. СПб., 2010. 432 с.
26. Толочек В. А. Психология труда. СПб., 2016. 480 с.
27. Парыгин Б. Д. Социальная психология. СПб., 2003. 616 с.
28. Бахтин М. М. Эстетическое словесное творчество. М., 1979. 341 с.
29. Толочек В. А. Социально-демографические детерминанты темпоральных характеристик карьеры // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5, вып. 3 (19). С. 219–277.

Образец для цитирования:

Толочек В. А. Пространство и время intersubъектных взаимодействий как ресурсы (постановка вопроса) // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5, вып. 4 (20). С. 299–306. DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-299-306.



Space and Time of Intersubjective Interactions as Resources (Research Question Outline)

Vladimir A. Tolochek

Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences
12, Yaroslavskaya str., Moscow, 129366, Russia
E-mail: tolochekva@mail.ru

The paper presents a theoretical analysis of historical trends in the evolution of space and time in work organization as a collective activity of people as its subjects. Because of changes in conditions of interactions between these subjects, new resources are generated. The paper examines possible approaches to the study of space and the effects of interactions between subjects. It identifies seven stages in the evolution of interactions between subjects of collective activities during the twentieth century. The paper proceeds to examine conditions and possibilities of different effects typical for a specific type of space, the stage of the development of interactions. Possibilities of actualization of new conditions (space and time) as new resources are further explained. The paper also discusses the usefulness of complementing the dominant paradigm of «subjects' properties» with that of «subjects' relations». Finally, it presents an outline of the system genetic approach to the study of the phenomenon of «resources».

Key words: space, time, subjects, intersubjective, interactions, resources, formation.

References

- Bocharova E. E. *Granitsy sotsial'noy aktivnosti i sub'ektivnoe blagopoluchie molodezhi* (Borders of social activity and youth's subjective well-being). *Vestn. Mosk. gos. obl. un-ta. Ser. Psikhologicheskie nauki* (MRSU Magazine. Ser. Psychology), 2012, no. 3, pp. 5–11 (in Russian).
- Vodop'yanova N. E. *Resursnoe obespechenie protivodeystviya professional'nomu vygoraniyu sub'ektivnoy truda (na primere spetsialistov «sub'ektivno-sub'ektivnykh» professiy): avtoref. dis. ... d-ra psikholog. nauk* (Resource support of contrariety to labor subject's professional burnout {by the example of specialists in "subject-subject" professions}: autoref. diss. ... doct. of psychology). St.-Petersburg, 2014. 49 p. (in Russian).
- Druzhilov S. A. *Psikhologiya professionalizma. Inzhenerno-psikhologicheskiy podkhod* (Psychology of professionalism. Engineer-psychological approach). Khar'kov, 2011. 296 p. (in Russian).
- Kaptsov A. V. *Lichnostnoe i intellektual'noe razvitie studentov v usloviyakh uchebnoy gruppy sovremennogo vuza* (Students' personal and intellectual development in conditions of academic group of modern university). Samara, 2011. 214 p. (in Russian).
- Gryazeva-Dobshinskaya V. G. *Sinergiya vzaimodeystviya sub'ektivnoy v sovmeistnoy tvorcheskoy deyatel'nosti kak mekhanizmy tvorcheskogo liderstva* (Synergy of subjects' interaction in common creative activity as mechanisms of creative leadership). *Psikhologiya intellekta i tvorchestva: traditsii i innovatsii* (Psychology of intellect and creativity: Traditions and innovations). Moscow, 2010, pp. 298–308 (in Russian).
- Gorodetskiy I. G., Yakimovich N. V. *K probleme ispol'zovaniya instrumental'nykh metodov diagnostiki rabotosposobnosti operatorov* (To issue of using instrumental methods of diagnosis operators' working capacity). *Aktual'nye problemy psikhologii truda, inzhenernoy psikhologii i ergonomiki* (Actual issues of labor psychology, engineering psychology and ergonomics). Eds. V. A. Bodrov, A. L. Zhuravlev. Iss. 3. Moscow, 2012, pp. 287–305 (in Russian).
- Nestik T. A. *Otnoshenie k vremeni v malykh gruppakh i organizatsiyakh* (Stance on time in small groups and organizations). Moscow, 2011. 296 p. (in Russian).
- Len'kov S. L., Rubtsova N. E. *Professional'noe razvitie: na pereput'e epokh, kul'tur i paradigmat* (Professional development: in crosshairs of epochs, cultures and paradigms). *Sovremennye tendentsii razvitiya psikhologii truda i organizatsionnoy psikhologii* (Current tendencies of development of labor psychology and organizational psychology). Eds. L. G. Dikaya, A. L. Zhuravlev, A. N. Zankovskiy. Moscow, 2015, pp. 64–73 (in Russian).
- Rubtsova N. E. *Psikhologicheskaya klassifikatsiya sovremennoy professional'noy deyatel'nosti: integrativno-tipologicheskiy podkhod: v 2 kn.* (Psychological classification of modern professional activity: integrative-typological approach: in 2 vol.). Tver', 2012, vol. 1. 469 p. (in Russian).
- Tolochek V. A. *Professional'naya uspeshnost' sub'ektivnoy: psikhologicheskie i sotsial'nye konteksty* (Subject's professional successfulness: psychological and social contexts). *Metody issledovaniya psikhologicheskikh struktur i ikh dinamiki* (Methods of researching psychological structures and their dynamics). Eds. T. N. Savchenko, G. M. Golovina. Moscow, 2007. pp. 69–81 (in Russian).
- Tolochek V. A. *Professional'naya uspeshnost': ot sposobnostey k resursam (dopolnyayushchie paradigmy)* (Professional successfulness: from abilities to resources {supplying paradigms}). *Psikhologiya. Zhurnal Vyshey shkoly ekonomiki* (Psychology. Journal of the Higher School of Economics), 2009, vol. 6, no. 3, pp. 27–61 (in Russian).
- Tolochek V. A. *Stili deyatel'nosti: resursnyy podkhod* (Activity styles: recourse approach). Moscow, 2015. 366 p. (in Russian).
- Baumeister R. F., Schmeichel B. J., Vohs K. D. *Self-regulation and executive function: Self as controlling agent. Social psychology: Handbook of basic principles*. Eds. by A. W. Knogianski, E. T. Higgins. New York, 2007, p. 516–539.
- Taylor Sh.E. *Health psychology*. Boston, 1995. 153 p.
- Panov V. I. *Ekopsikhologiya: paradigmalyy poisk* (Ecopychology: paradigm search). Moscow; St.-Petersburg, 2014. 384 p. (in Russian).
- Kryukova T. L. *Psikhologiya sovladayushchego povedeniya v raznye periody zhizni* (Psychology of coping behavior in different periods of life). Kostroma, 2010. 296 p. (in Russian).
- Mitina L. M. *Psikhologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya uchitelya* (Psychology of teacher's personal-professional development). St.-Petersburg, 2014. 376 p. (in Russian).
- Kagan M. S. *Chelovecheskaya deyatel'nost'* (Human activity). Moscow, 1974. 328 p. (in Russian).



19. Lomov B. F. *Problemy i strategiya psikhologicheskogo issledovaniya* (Problems and strategy of psychological research). Moscow, 1999. 202 p. (in Russian).
20. Volochkov A. A. *Aktivnost' sub'ekta bytiya: integrativnyy podkhod* (Being subject's activity: integrative approach). Perm', 2007. 376 p. (in Russian).
21. Povarenkov Yu. P. *Psikhologiya professional'nogo stanovleniya lichnosti* (Psychology of personality's professional establishing). Saratov, 2013. 258 p. (in Russian).
22. Slepko Yu. N. *Teoreticheskaya i empiricheskaya struktura otosheniya uchashchikhsya k uchitelyu* (Theoretical and empirical structure of pupils' stance on teacher). *Yaroslav. ped. vestn.* (Yaroslavl Pedagogical Bulletin), 2012, no. 4, pp. 252–256 (in Russian).
23. Shamionov R. M. *O nekotorykh preobrazovaniyakh struktury sub'ektivnogo blagopoluchiya lichnosti v raznykh usloviyakh professional'noy sotsializatsii* (About some transformations of structure of personality's subjective well-being at different conditions of professional socialization). *Mir psikhologii* (The World of Psychology), 2010, no. 1, pp. 237–249 (in Russian).
24. Kolesnikova E. I. *Adekvatnost' otsenki sformirovannosti kompetentnosti studenta vuza* (Validity of value of formedness of university student's competence). *Innovatsionnye protsessy v sovremennom obrazovanii* (Innovation processes in modern education). Novosibirsk, 2013, pp. 85–102 (in Russian).
25. Tolochek V. A. *Sovremennaya psikhologiya truda* (Modern labor psychology). St.-Petersburg, 2010. 432 p. (in Russian).
26. Tolochek V. A. *Psikhologiya truda* (Labor psychology). St.-Petersburg, 2016. 480 p. (in Russian).
27. Parygin B. D. *Sotsial'naya psikhologiya* (Social psychology). St.-Petersburg, 2003. 616 p. (in Russian).
28. Bakhtin M. M. *Esteticheskoe slovesnoe tvorchestvo* (Aesthetic verbal creativity). Moscow, 1979. 341 p. (in Russian).
29. Tolochek V. A. *Social'no-demograficheskie determinanty temporal'nykh harakteristik kar'ery* (Socio-demographic Determiners of the Temporal Characteristics of a Career). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2016, vol. 5, iss. 3 (19), pp. 219–227.

Please cite this article in press as:

Tolochek V. A. Space and Time of Intersubjective Interactions as Resources (Research Question Outline). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2016, vol. 5, iss. 4 (20), pp. 299–306. DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-299-306.

УДК 159. 942

ЭВДЕМОНИЗМ ПРОТИВ ЭКЗИСТЕНЦИАЛИЗМА: ЕЩЕ РАЗ О ЦЕННОСТЯХ И СМЫСЛЕ ЖИЗНИ

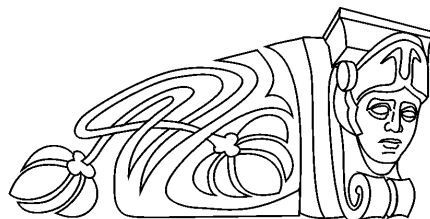
Л. З. Левит

Левит Леонид Зигфридович – доктор психологических наук, доцент, Центр психологического здоровья и образования, Минск, Беларусь
E-mail: leolev44@tut.by

Выявлены сходства и различия в подходах к обретению смысла жизни со стороны экзистенциализма В. Франкла и эвдемонизма. Для иллюстрации положений последнего используется «Личностно ориентированная концепция счастья», разработанная автором. Показано, что придание В. Франклом статуса ценностей приятным переживаниям служит парадоксальным доказательством гедонистической направленности логотерапии. Представление о ценностях отношений как «высших» никак не подтверждается эмпирически и может оказаться антитерапевтическим в консультативной работе психолога. Эвдемоническая перспектива в противоположность экзистенциальной обращает приоритетное внимание на ценности созидания и сохраняющиеся возможности индивида по самореализации. Возникающие при этом позитивные и негативные переживания рассматриваются в качестве сопутствующих продуктов творческой активности, способствующей осуществлению уникального жизненного предназначения субъекта.

Ключевые слова: экзистенциализм, ценности, эвдемонизм, самореализация, счастье, эгоизм, личностная уникальность.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-306-314



Введение

В этой статье мы хотели бы провести сопоставление некоторых понятий экзистенциального направления, возглавляемого Виктором Франклом, с основными принципами эвдемонизма – течения древнегреческой философии и современной позитивной психологии, занятого изучением уникального человеческого потенциала и его реализации [1, 2]. Необходимость сравнительного анализа диктуется не только определенным сходством обеих научных традиций, но и важными различиями, которые никогда ранее не акцентировались, в том числе, и в связи с малой представленностью русскоязычному читателю исследований эвдемонии как образа жизни, а также позитивной психологии в целом. Обсуждение будет проводиться с использованием категориального аппарата авторской теоретической концепции.

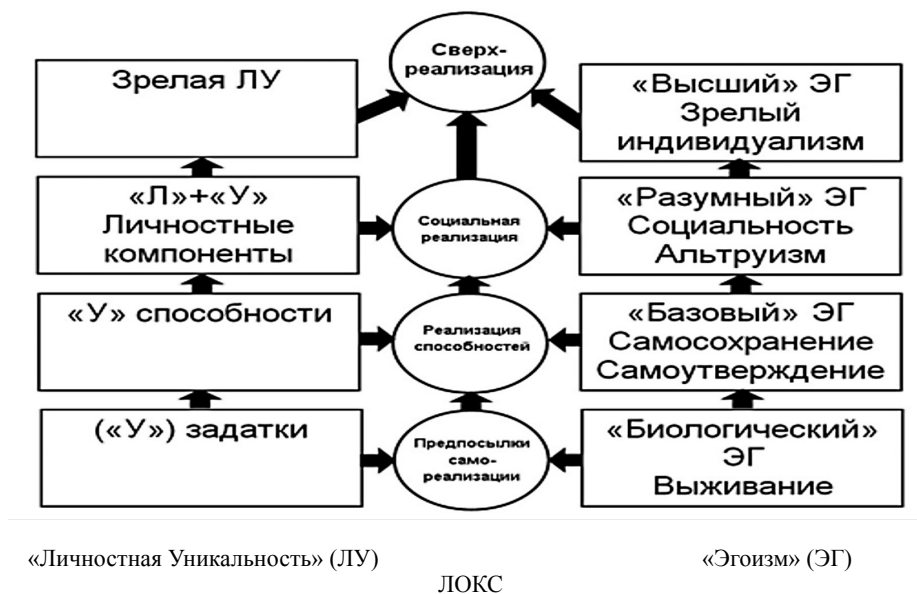
Личностно ориентированная концепция счастья: краткое описание

В 2006–2012 гг. нами была разработана «Личностно ориентированная концепция счастья»



(ЛОКС), в которой самореализация индивида, достижение им осмысленной, полноценной жизни описываются через взаимодействие двух систем – «Личностной Уникальности» (ЛУ) и «Эгоизма» (ЭГ). Каждая система состоит из 4-х уровней, соответствующих (снизу вверх) «организму», «индивиду», «личности» и «индивидуальности». Одновременно с этим каждый уровень представ-

ляет собой определенный этап человеческого развития – от внутриутробного развития до зрелой самореализации. Обе системы развиваются от уровня к уровню и, соответственно, меняется характер взаимодействия между соответствующими уровнями каждой из них, связанный с осуществлением индивидом тех или иных жизненных задач (рисунок).



Наша концепция может быть отнесена, большей частью, к эвдемонической группе теорий в современной позитивной психологии, изучающих индивидуальный потенциал и его реализацию в связи с достижением счастья как конечной ценности человеческого существования [3, 4]. Разумеется, мы не могли пройти мимо родственного понятия «смысл», которое было подвергнуто теоретическому анализу и экспериментальному исследованию.

Экзистенциализм и эвдемония: сходные черты и области перекрывания

Прежде всего, отметим, что осмысленная жизнь признается одним из трех главных (наряду с реализацией внутреннего потенциала и полным функционированием субъекта) признаков эвдемонии [5]. Экспериментальные исследования, проведенные нами в 2011–2013 гг., по выяснению соотношения между понятием «смысл» и основными конструктами ЛОКС показали ряд сходных признаков и наличие тесных взаимосвязей, существующих между ними [6, 7]. Так, в одном из исследований с использованием метода выборки переживаний (ESM) положительные корреляции между шкалой «смысла» («отвечает моим ценностям, имеет смысл для меня») и шкалой «эгоизма» («польза, выгода для меня») варьировались в пределах от 0,52 до 0,93 у всех испытуемых. Из

всех понятий позитивной психологии, связанных с внутренними состояниями человека, эгоизм и смысл (наряду с вовлеченностью) оказались ближе всего к сердцевине конструкта «счастье», причем по самым разным использовавшимся критериям [8].

Наши усилия были связаны и с теоретическим прояснением возможного идейного сходства терминов «эгоизм» и «смысл». Приведем несколько примеров проделанного сравнительного анализа: понятие «смысл» позволяет преодолеть существующие в психологии бинарные оппозиции типа «аффект – интеллект», «академическая психология – прикладная психология» и т. д. [9, с. 4], поэтому данный термин может претендовать на более высокий методологический статус, на роль центрального понятия, выступать в качестве предельной категории [9, с. 50]. С нашей точки зрения, вышеприведенные определения (даже в большей степени) могут быть отнесены и к термину «эгоизм», признаваемому в качестве возможной «первопричины» человеческой активности. Говоря о многозначности понятия «смысл» [9, с. 74], отметим, что «эгоизм» не менее многозначен.

В гуманистической трактовке понятие «смысл» выступает как потенциал развития, как возможность [9, с. 114]. В рамках нашей концепции высший уровень системы «Эгоизм» (зрелый индивидуализм) способствует развитию и реализации внутреннего потенциала субъекта, его «Личностной Уникальности».



Как отмечают Р. Баумейстер и К. Вохс, понятие смысла жизни позволяет индивиду приобрести важное для него ощущение внутренней стабильности по отношению к постоянно меняющемуся внешнему миру и собственному физическому существованию [10, р. 609]. С нашей точки зрения, представление человека о наличии у себя врожденной (а значит, уже существующей в качестве потенциала) Личностной Уникальности, реализация которой позволяет, помимо прочего, обрести и смысл жизни, представляет еще более надежную точку опоры и (в терапевтическом аспекте) источник самоутешения. Как известно, окружающий мир и содержащиеся в нем объекты не находятся под контролем индивида, вследствие чего желание иметь «надежный» источник смысла, связанный с принадлежностью к чему-то внешнему, может оказаться фрустрированным. Постоянные изменения, происходящие во внешней среде, не только создают стресс, связанный с необходимостью индивидуальной адаптации, но и легко разрушают лоцирующиеся там источники смысла. В то же время находящееся внутри «сокровище» – Личностная Уникальность (по крайней мере, ее *идея*) – живет столько времени, сколько сам человек, и лишь укрепляется от проявляемого к ней внимания. Это позволяет индивиду более успешно совладать с дистрессами, вызванными неспособностью изменить неудовлетворительную внешнюю ситуацию, и необходимою в ряде случаев так или иначе примириться с ней [11, 12].

Стремление человека к поиску и реализации смысла собственной жизни представляет, с точки зрения В. Франкла, врожденную мотивационную тенденцию [13]. В этой связи хочется отметить, что эгоизм как «предрасположенность в свою пользу» также трактуется в качестве врожденной субстанции, способствующей выживанию индивида и в значительной степени определяющей его мотивацию. Существенно, что в различных теориях подобного рода эгоизм может трактоваться как *единственная* конечная (первичная) мотивация, на которой произрастают другие, «инструментальные» мотивы и ценности [14]. Если, с точки зрения В. Франкла, нахождение смысла является вопросом человеческого призвания [9, с. 38], то в нашей концепции реализация субъектом «Личностной Уникальности» с помощью «Высшего» Эгоизма четвертого уровня и есть осуществление его жизненного предназначения.

В своей работе Р. Баумейстер и К. Вохс говорят о возможности выделения разных уровней смысла [10]. Наша концепция позволила совершить подобную операцию наиболее обоснованным образом. Во-первых, как нам теперь известно, понятия «эгоизм» и «смысл» тесно взаимосвязаны; во-вторых, система «Эгоизм» в ЛОКС уже имеет уровневое строение; а в-третьих, осмысленная жизнь, как ранее отмечалось, признается одним из главных компонентов эвдемнического

существования (исследованию которого и посвящена предлагаемая концепция). Поэтому в рамках ЛОКС выделение соответствующих ей уровней смысла оказалось не только естественным, но и необходимым [7].

Экзистенциализм и эвдемнизм: различия в ценностях

Как известно, В. Франкл рассматривал ценности в качестве смысловых универсалий и выделял три их вида: ценности созидания, ценности переживания, ценности отношения. Относительно высокой значимости ценностей созидания, реализуемых в продуктивной творческой деятельности [15, с. 173], экзистенциализм и эвдемнизм солидарны. С нашей точки зрения, существенные расхождения существуют в подходах к ценностям переживания и ценностям отношения, больше связанным с эмоциональной сферой. Остановимся подробнее на каждом из этих двух видов.

1. *Ценности переживания* позволяют, согласно В. Франклу, отыскать смысл жизни. В качестве примеров называются переживания природы, произведений искусства, других людей и, прежде всего, любовь [13, с. 192]. Фактически речь идет о положительных эмоциях, которые способен испытывать человек, не будучи включенным в активную деятельность.

В современных исследованиях эвдемнии акценты расставлены иначе. Прежде всего отметим, что эвдемнизм как течение формировался в качестве идейной оппозиции гедонизму, признававшему позитивно окрашенные переживания (удовольствие, различные положительные эмоции, удовлетворение) в качестве основной и конечной ценности человеческого существования [16]. В основе гедонистической традиции лежит философское положение о том, что хорошая и полноценная жизнь должна быть приятной. Счастье в традиционном понимании нередко отождествляется с состоянием «длящейся» радости и наслаждения жизнью. Поиск занятий и разного рода материальных предметов с целью получения максимального количества приятных переживаний идет в ногу с основными принципами общества потребления.

Как отмечает Р. Вееenhoвен, гедонизм как самоцель в больших дозах ведет к быстрому привыканию к удовольствиям, скуке и лени, ощущению *бессмысленности* и пустоты жизни [17]. По контрасту, эвдемническая жизнь вполне приемлет негативные переживания и даже страдания, если они связаны с достижением важной для человека цели. Так, М. Селигман и другие авторы (вслед за известным высказыванием Ф. Ницше) отмечают, что некоторые люди становятся сильнее после преодоления серьезных трудностей [18, р. 160–161]. Процесс самосовершенствования, сопровождаемый, в том числе, и негативными



переживаниями, нередко усиливает *осмысленность* выполняемой деятельности.

Если гедонистический образ жизни тесно связан с позитивными переживаниями и негативно – с отрицательными, то эвдемоническая активность имеет гораздо меньшее отношение к «знаку» эмоций, как и к самим эмоциям [5]. Это означает, что субъект, выбирая эвдемонический образ жизни, стремится, в первую очередь, к личностным смыслам и самореализации, а не к новым приятным переживаниям. В то же время нацеленность на самоактуализацию парадоксальным образом снижает порог получения гедонистического удовольствия [19], что позволяет человеку сохранять весь спектр переживаний. Удовольствие в последнем случае не является основной целью субъекта, однако имеет более стабильный и длительный характер [5].

Сравнительные экспериментальные исследования обоих направлений показывают, что примерно 80% эвдемонических видов активности также несут в себе сопутствующее гедонистическое наслаждение [5, 20]. В то же время достичь удовольствия можно и другими, простыми и быстрыми путями, связанными, например, с сексуальными отношениями или материальным потреблением (но уже никак не с эвдемонией).

Прорисовывается следующая закономерность: эвдемонический образ жизни, основанный на актуализации человеком собственного потенциала, с большой вероятностью позволит получить и гедонистическое наслаждение в качестве одного из *сопутствующих* (по сути, побочных) результатов, а значит, никак не *ценности* в экзистенциальной трактовке.

С одной стороны, В. Франкл пишет, что принцип удовольствия разрушает сам себя [15, с. 55], с другой – постулирует смысловую ценность позитивных переживаний вне какой-либо их связи с активной деятельностью субъекта. То, что указанным переживаниям приписывается особая «одухотворенность», не спасает их от включения в общий «фактор гедонизма», как минимум, по трем причинам. Во-первых, современные нейробиологические исследования обнаружили практически полную идентичность мозговых паттернов во время переживания удовольствий самого разного «уровня» – от вкусной еды до молитвы [21]. Во-вторых, трехлетние исследования субъективного благополучия и счастья, проведенные нами с использованием методов выборки переживаний (ESM), показали, что шкалы «удовольствия», «позитивных эмоций» и «общей удовлетворенности жизнью» объединяются в один фактор (названный «Легким счастьем») у всех участников экспериментов. Шкала же «смысла» попадает в данный фактор лишь у некоторых испытуемых [8]. В-третьих, как уже отмечалось, указанные позитивные переживания не связаны с какой-либо деятельностью индивида.

Разумеется, В. Франкл не мог быть в курсе современных экспериментальных исследований, а потому произвел свою разметку ценностей, руководствуясь в большей степени соображениями морали, нежели принципом привязки к напряженной творческой активности субъекта (в которой ценности созидания представляются приоритетными со всех точек зрения). Однако возможность ассоциирования ценностей переживания с традицией гедонизма (к чему, как видим, имеется немало оснований) способно разрушить основы классификации ценностей как смысловых универсалий: например, закоренелый наркоман получает возможность обрести «смысл жизни» от «ценного» переживания наркотического транса ...

2. *Ценности отношения (позиции)* определяются В. Франклом как отношение человека к факторам, ограничивающим его жизнь. Центральными понятиями в данном случае выступают мужество, проявляемое в страданиях, и внутреннее достоинство, с которым человек «несет свой крест» и принимает тяготы жизни в ситуации, которую он не способен изменить к лучшему [15, с. 173–174]. Ценности позиции проявляются также в том, как человек обходится со своим страданием [13, с. 194].

Придание В. Франклом смысла страданиям (негативным переживаниям), казалось бы, отменяет гедонистическую направленность его концепции, обсуждавшуюся в п. 1. На самом деле противоречия нет, поскольку в данном случае речь идет о ситуациях, в которых страдания *неизбежны, вынужденны* [15, с. 228]. Представление человека о реализации ценностей отношения в связи с неизбежными страданиями позволяет «облагородить» последние и таким образом уменьшить их остроту. Как известно, желание избежать либо редуцировать неприятные переживания является второй главной особенностью гедонизма – наряду со стремлением к позитивным ощущениям [14].

Возникает вопрос: почему В. Франкл не включил страдания в ценности переживания, а создал для них отдельную категорию ценностей отношения? Ведь очевидна принадлежность страданий к эмоционально-чувственной сфере; разница лишь в «знаке» переживаний. Подобное возможно лишь в случае, если ученый не видит в страданиях *ценностей* как таковых, сохраняя последние исключительно для позитивных эмоций, что является еще одним парадоксальным доказательством гедонистической направленности его теории. Иными словами, ценность позиции заключается не в самом страдании, а в том «позитивном» отношении (стойкости, благородстве, терпении), с которыми человек встречает страдание, в возникающей новой комбинации «страдание плюс стойкое отношение к нему». Тем не менее В. Франкл нигде открыто не пишет о «бесполезности» страдания как такового: высказывание подобных взглядов подвергло бы испытанию «терапевтичность» его конструкции,



привело к появлению чувства вины у тех, кто так и не научился «правильно» относиться к своим страданиям. А ведь именно такие люди и являются в первую очередь клиентами психотерапевтов.

Если статус высшей ценности придается страданию на том основании, что человек решает соприкоснуться и работать со своими негативными эмоциями, то не следует забывать и «конечную» цель клиента: *уменьшить* ощущаемый негатив либо полностью избавиться от него в результате психотерапии. Если нечто объявляют «высшим», но при этом всячески желают его устранить, значит, оно не может считаться «высшим». Получается, что в основе франкловской логотерапии лежит все тот же пресловутый (осуждаемый на словах) гедонизм. Ложь во спасение, используемая терапевтом применительно к якобы высшей природе ценностей отношения и «благородному» характеру испытываемых пациентом страданий, имеет, помимо прочего, оттенок лицемерия: если что-то нежелательное (в данном случае страдания) не удастся «победить», надо объявить их высшими и благородными, чуть ли не «полезными для здоровья» и необходимыми для обретения «смысла жизни».

Высказывание В. Франкла «ведь есть ситуации, когда человек может выполнить свою задачу только путем истинных страданий» [15, с. 229] является, с нашей точки зрения, непродуманным лозунгом. В подтверждение своей мысли автор цитаты не указывает ни соответствующих ситуаций, ни лежащих в их основе задач, ни способа их выполнения именно с помощью страданий (вместо необходимых действий, как это обычно требуется), ни критерия истинности страданий, якобы способных привести к выполнению задач в этих ситуациях. Автор настоящей статьи также не смог придумать ни одной подобной ситуации, подходящей для обычного взрослого человека (случаи «раскаяния» преступников и им подобные в категорию повседневной нормы никак не попадают, а потому не рассматриваются).

Зададимся вопросом: неужели человек, который в объективно тяжелых (иногда безвыходных) обстоятельствах не раздувает страдания, а стойко принимает ситуацию и стремится по возможности ее улучшить, либо просто пытается «примириться» со своим страданием, приспособиться к нему, имеет меньше шансов на обретение смысла жизни? Если В. Франкл пропагандирует подобное за счет отнесения страдания к высшей категории ценностей, значит он игнорирует основные законы копинга и адаптации, известные современным психотерапевтам, что умение отступить, «сдаться» в объективно безнадежной ситуации – как раз чтобы *не страдать зря* – может оказаться признаком мудрости.

Результаты клинических исследований поведения жертв различного рода жизненных катастроф (смерть близкого, транспортная авария, диагноз неизлечимого заболевания и т. д.)

скорее противоречат идее ценностей отношения. Попавший в тяжелую жизненную ситуацию индивид склонен искать смысл не в собственных страданиях (они – неизбежное, однако постепенно преходящее следствие инцидента), а в самом случившемся с ними событии («Почему это случилось *со мной?*») [22]. Обнаружение такого «смысла» и изменение собственного поведения в попытке предотвратить аналогичные события в будущем инициируют процессы копинга, благодаря которым происходит постепенное возвращение человека к позитивным аспектам существования.

С другой стороны, «смакование» индивидом собственных страданий способно привести к бездеятельности там, где сложившаяся ситуация поддается хотя бы частичному улучшению с помощью продуманных действий. Мы имеем все основания утверждать, что поиск смысла в страданиях (от которых любой разумный клиент стремится избавиться) способен данные страдания усилить, а потому может оказаться анти-терапевтичным. Какие, например, «ценности отношения» реализуются пациентом в страданиях, связанных с некорректируемой фобией маленьких собачек или многолетней завистью к более успешному сослуживцу? Да, клиент продолжает жить с этими неприятными переживаниями, до некоторой степени «противостоит» им, страдает и «несет свой крест», помня о наличии смысла в любых жизненных условиях... И что же дальше? Единственное, в чем теперь может помочь своему подопечному экзистенциальный психолог, так это в попытке отыскать «смысл» возникшей ситуации, стремясь тем самым усилить «терпение, стойкость и благородство» в *непрекращающихся*, заметим, страданиях вместо прямых, очевидных и сравнительно несложных процедур по их устранению либо уменьшению. В последнем случае пациенту не понадобились бы ни ценности отношения, ни показатель героизм.

Если же правильное отношение не обретается, значит, получается, страдания индивида не «дотягивают» до статуса ценностей, не имеют смысла вообще? Но как тогда быть с известным утверждением логотерапии, согласно которому смысл содержится в *любой* ситуации и его просто надо найти [15]? Какой, например, смысл в ситуациях безделья, пассивного отдыха, которые явно не относятся ни к одной из трех групп ценностей? При всем уважении к В. Франклу складывается впечатление, что в некоторых аспектах его теория смысловых универсалий напоминает «тришкин кафтан».

Проведем мысленный эксперимент: сообщим любому индивиду с нормальным здоровьем об имеющемся у него выборе: получить тяжелое заболевание (например, рак с метастазами) и впридачу к нему «готовые» ценности отношения к нему или сохранить свое здоровье. Предложенная альтернатива звучит абсурдно, если не кощунственно, а ответ очевиден. Конечно, любой



разумный человек выберет здоровье, а не тяжелую болезнь «со смыслом». Ведь здоровье со всей очевидностью является несоизмеримо более весомой ценностью (о чем В. Франкл почему-то нигде не упоминает), нежели ценности отношения, которым ученый еще и придает статус высших [15, с. 174].

Разумеется, болезнь «со смыслом» может оказаться предпочтительнее для пациента, чем просто «болезнь», равно как и «благородные» страдания действительно могут считаться предпочтительнее «обычных». Подобное, однако, не дает В. Франклу оснований проводить необоснованные обобщения, ставя переживания больного и страдающего индивида на вершину пирамиды ценностей, рекомендуемых всему (по большей части, здоровому) человечеству. Иначе рано или поздно пришлось бы включить в число «высших» ценностей и депрессивные расстройства личности...

Попытки В. Франкла доказать особую значимость ценностей отношения трудно назвать успешными. Так, ученый использует с этой целью цитату В. Гете: «Никем свыше не сказано, что поступки человека или его страдания не могут его облагородить» [15, с. 228]. Увы, но данное высказывание, построенное на тройном отрицании, отнюдь не утверждает, что подобное возможно. То, что я пока не могу рациональным путем обосновать отсутствие Бога, не является доказательством его существования и, тем более, необходимости веры в него.

Согласно религиозным постулатам, «Бог повсюду». Согласно экзистенциализму, «смысл повсюду» и должен быть найден. «Смысл» смысла заключается в том, чтобы делать с помощью данной ментальной конструкции более комфортной жизнь культурного и интеллектуально развитого человека: «все, что со мной происходит, делается *не просто так*». Однако, в сравнении с религией, положение экзистенциализма (как раз в силу интеллектуальных притязаний последнего) оказывается гораздо менее устойчивым. На «неудобный» вопрос прихожанина священник имеет ответ: «Неисповедимы пути господни», тем самым завершая дискуссию. В то время как экзистенциальный терапевт обязан побуждать своего клиента к поиску, обнаружению и формулировке смысла в любой ситуации. Невысказанные вслух рассуждения помогающей стороны примерно следующие: «Если ты веришь в экзистенциализм, значит, ты должен поверить в наличие смысла в любой ситуации собственной жизни. И ты будешь искать смысл данных ситуаций, пока не найдешь. Подобный поиск, согласно идеям экзистенциализма, может облегчить твоё проблемное состояние». Таким образом, «решение проблемы» подменяется поиском содержащегося в ней смысла, что не ведет к ее преодолению.

Конечно, «молитва смирения» (Р. Нибур) говорит о трудности различения ситуаций, которые можно изменить, от тех, которые изменить нельзя.

Однако основанный на решении проблем подход показывает, что полностью безвыходные случаи возникают крайне редко и в целом являются *атипичными* применительно к повседневной жизни. Даже пребывание в фашистском концлагере позволило В. Франклу предпринять немало действий, которые позволили ему избежать смерти, а также улучшить свое внутреннее состояние – не говоря уже про возможность обдумывания материала для своих будущих книг [23]. И наоборот, чрезмерная концентрация на собственных страданиях, попытка их «облагородить» и тем самым сделать «достойными» ценностей отношения могла бы быстро превратить психолога в беспомощную жертву с последующей отправкой в газовую камеру.

Мы считаем, что применительно к ценностям отношения В. Франкл произвел неоправданную генерализацию исключительных (экстремальных) случаев, вследствие чего акцент был смещен на сами негативные переживания с одновременной недооценкой возможностей по изменению окружающих обстоятельств. «Упоение» собственными страданиями чем-то напоминает моральный мазохизм с привкусом нарциссизма, практикуемые индивидом даже тогда, когда ситуация поддается улучшению с помощью действий. «Благородная беспомощность» и пассивность, формирующиеся из-за некритичного принятия ценностей отношения в качестве «высших», не кажутся нам разумным выбором для современного человека. Чрезмерное раздувание «непреодолимости» внешних обстоятельств естественным образом приводит к потере индивидом сохраняющихся ценностей созидания, общей заторможенности и хроническим отрицательным эмоциям.

С нашей точки зрения, В. Франклу следовало четко оговорить следующие моменты, касающиеся созданной им классификации ценностей:

ценности отношения не являются «высшими», в сравнении с другими их видами, поскольку критерии «превосходства» не сформулированы (отсутствуют);

диапазон действия указанного вида ценностей и связанные с ними закономерности распространяются на узкий круг атипичных (экстремальных) жизненных ситуаций и ограниченное число людей;

в «спорных» случаях предпочтение следует отдавать реализации ценностей созидания как наиболее соответствующих активной человеческой природе, что также позволит избежать либо уменьшить неприятные переживания, возникающие при наступлении п. 2;

сами по себе страдания как и другие эмоции не являются «благородными» по своей природе, поэтому стремление индивида к ним в ущерб реализации ценностей созидания (в ситуации выбора) является контрпродуктивным;

ценности переживания и отношения выступают в качестве подчиненных ценностям созидания,



поскольку лишь последние являются адекватным отражением активности индивида по реализации своего внутреннего потенциала и стремления к счастью. Переживания не могут выступать целью деятельности, хотя нередко являются одним из ее побочных продуктов.

Иррациональные обобщения, подобные логотерапевтическим, возникающие в результате «вторжения» морали в здравый смысл с целью искажения последнего, легко обнаружить в пропаганде «всеобщего» альтруизма – до некоторой степени уместной в редких и экстремальных «шлюпочно-спасательных» ситуациях [24], но абсурдной применительно к обычной повседневной жизни взрослых людей. Весьма вероятно, что для здорового и активного человека, реализующего ценности созидания, франкловская комбинация «пассивности, страдания, смысл» не является не только высшей ценностью, но не является ценностью вообще. Такой субъект будет проявлять свою стойкость в *любых* необходимых ситуациях, причем не станет гордиться ею как чем-то особенным.

В противоположность экзистенциальной традиции эвдемонический образ жизни расценивает любые переживания (в том числе и «счастье» в его традиционном понимании) в качестве сопутствующих (хотя временами полезных) продуктов деятельности по развитию и реализации субъектом своего уникального внутреннего потенциала. Активный деятель в тяжелой ситуации не фиксирует внимание на своих мучениях, не ищет в них «смысл» и не пытается предстать «благородной жертвой». Он борется и стремится, насколько в его силах, преодолеть либо уменьшить возникающие трудности, чтобы достичь поставленной цели. Индивид «ставит лошадь перед телегой», а не наоборот: он сосредоточен на своем поведении в сложной ситуации, а не «страданиях» как одном из многих второстепенных следствий.

Как говорил Б. Спиноза, «чем более совершенна вещь, тем больше она действует и тем меньше страдает, и наоборот» [25]. Если экзистенциально ориентированный индивид предпочитает страдания возможной для него (или необходимой) активности, причем объявляет собственные страдания «высшей» ценностью, это свидетельствует лишь о его глубоком несовершенстве.

В качестве иллюстрации представим ситуацию, в которой человек, действительно, может показаться полностью беспомощным, вследствие чего ценности созидания и переживания, согласно логике В. Франкла, должны были бы стать для него недоступными. Как, например, ведет себя на смертном одре академик И. П. Павлов? Сосредоточивается на собственных страданиях в стремлении их «облагородить» и получить тем самым для себя «высшие» ценности отношения? Ничего подобного: академик рассказывает своим ученикам о процессе собственного умирания, продолжая и в этом состоянии осуществлять свое

жизненное предназначение, двигать науку вперед.

Несложно убедиться, что реализация ценностей созидания возможна практически в любой ситуации – при соответствующей установке человека. Между прочим, *противостояние* субъекта тем или иным трудностям (включая и собственные негативные переживания в осуществляемой деятельности) в наибольшей степени демонстрируется именно в активной жизнедеятельности, при которой ценности созидания по праву занимают вершину иерархии. Тогда в ценностях отношения остаются лишь страдания сами по себе с их недоказанным «облагораживающим» характером, иногда напоминающим самопотворство (бегство в болезнь) ленивого человека, получающего таким образом «индальгенцию» для продолжения своего безделья.

Некритичное принятие точки зрения В. Франкла ведет к столкновению с малосимпатичными проявлениями экзистенциализма, которые А. Маслоу назвал «высокоинтеллектуальным хныканьем с закушенной губой» [26, р. 57]. В тех же редчайших случаях, где ситуацию, действительно (временно), невозможно изменить, мы разработали и успешно апробировали «Терапию Личностной Уникальностью» (ЛУТ), основанную на контакте клиента со своим внутренним потенциалом, а потому сохраняющую все возможности для продуктивной активности в будущем – как и смысл собственной жизни [11, 12]. В целом же положительные корреляции между понятием «смысл» и основными компонентами ЛОКС (эгоизм, личностная уникальность) [4, 6, 7, 27] говорят об исключительно позитивной окраске смысла и противятся «притягиванию за уши» противоречащих эмпирике моральных долженствований. Полученные результаты, помимо прочего, опровергают постулируемую В. Франклом (а вслед за ним и М. Селигманом) невозможность обнаружения либо конструирования субъектом смысла «внутри» себя, на основе индивидуальных ценностей и ставят под большое сомнение обязательную необходимость обнаружения смысла в принадлежности к чему-то «большому», нежели сам человек и его внутренний идеал [15, 18].

Выводы

Придание В. Франклом статуса смысловых универсалий (ценностей) позитивным переживаниям служит парадоксальным аргументом в пользу гедонистической направленности его теории. Представление о другом виде ценностей – отношения (позиции) – как «высших» является не только бездоказательным с эмпирической точки зрения, но и в ряде случаев антитерапевтическим. Проверенная врачебная рекомендация пациенту по смене отношения к неподлежащей изменению жизненной ситуации подразумевает изменение отношения к самой ситуации, а не к страданию, зачастую возникающему вследствие



неадекватного восприятия последней. Одним из полезных следствий указанного рационального, нацеленного на решение проблем, подхода является как раз уменьшение страданий, а не фокусировка на них как чем-то «высшем».

Эвдемоническая перспектива в противоположность экзистенциальной обращает внимание на ценности созидания и сохраняющиеся возможности индивида по самореализации, рассматривая возникающие при этом позитивные и негативные переживания в качестве сопутствующих продуктов творческой активности, способствующей осуществлению уникального жизненного предназначения субъекта.

Библиографический список

1. Левит Л. З. Эвдемония : жизнь для героя // Современная зарубежная психология. 2013. № 1. С. 69–77.
2. Левит Л. З. Эвдемония : на пути к вершине // Непрерывное образование и психическое здоровье : возможности для молодых и пожилых : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 24–25 апреля 2015 г.). СПб., 2015. С. 55–58.
3. Левит Л. З. Индивидуальный потенциал и его реализация : двусистемная концепция : в 2 ч. Минск, 2014. Ч. 1. 420 с.
4. Левит Л. З. Индивидуальный потенциал и его реализация : двусистемная концепция : в 2 ч. Минск, 2014. Ч. 2. 272 с.
5. Ryan R. M., Huta V., Deci E. L. Living well : A self-determination theory perspective on Eudaimonia // Journal of Happiness Studies. 2008. Vol. 9. P. 139–170.
6. Левит Л. З. Смысл и эгоизм : совместимы ли понятия? Пятая Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии : материалы сообщений (Москва, 6–8 мая 2013 г.). М., 2013. С. 90–93.
7. Левит Л. З., Найда О. С. Личностно-ориентированная концепция счастья : смысл и его уровни // APRIORI : электрон. науч. журн. Сер.: Гуманитарные науки. 2015. № 2. С. 1–10.
8. Левит Л. З. Использование методов выборки переживаний (ESM) в исследованиях счастья. Минск, 2014. 148 с.
9. Леонтьев Д. А. Психология смысла. 2-е изд. М., 2003. 487 с.
10. Baumeister R. F., Vohs K. D. The pursuit of meaningfulness in life // Handbook of positive psychology / Eds. by C. R. Snyder & S. J. Lopez. Oxford, 2001. P. 604–618.
11. Левит Л. З. Личностная уникальность клиента как основа для терапии // Психология и психотехника. 2013. № 6. С. 584–590.
12. Levit L. Z. Personal uniqueness therapy : Living with an inner ideal // American Journal of Applied Psychology. 2014. Vol. 3, iss. 1, January. P. 1–7.
13. Лэнгле А. Виктор Франкл. Портрет. М., 2011. 248 с.
14. Psychological Egoism // Internet Encyclopedia of Philosophy. URL: <http://www.iep.utm.edu> (дата обращения: 25.11.2015).
15. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990. 368 с.
16. Haybron D. M. Happiness // Stanford Encyclopedia of Philosophy. URL: <http://plato.stanford.edu/> (дата обращения: 25.11.2015).
17. Veenhoven R. Hedonism and happiness // Journal of Happiness Studies. 2003. Vol. 4. P. 437–457.
18. Seligman M. E. P. Flourish. New York, 2011. 354 p.
19. Myers D. The Pursuit of Happiness. New York, 2002. 333 p.
20. Waterman A. S., Schwartz S. J., Conti R. The implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and eudaimonia) for the understanding of intrinsic motivation // Journal of Happiness Studies. 2008. Vol. 9. P. 41–79.
21. Линден Д. Мозг и удовольствия. М., 2012. 288 с.
22. Budman S. H., Gurman A. S. Theory and practice of brief therapy. New York, 1988. 402 p.
23. Франкл В. Сказать жизни «Да!» М., 2009. 240 с.
24. Рэнд А. Добродетель эгоизма. М., 2011. 192 с.
25. Стиноза Б. Этика. М., 2010. 480 с.
26. Milton J. The road to Malpsychia : Humanistic psychology and our discontents. San Francisco, 2002. 326 p.
27. Levit L. Z. Meaning and Egoism : Are the notions compatible? // International Journal of Social Science Research. 2014. Vol. 2, iss. 1. P. 102–112.

Образец для цитирования:

Левит Л. З. Эвдемонизм против экзистенциализма : еще раз о ценностях и смысле жизни // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Аксиология образования. Психология развития. 2016. Т. 5, вып. 4 (20). С. 306–314. DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-306-314.

Eudaimonism versus Existentialism: Once Again on Values and Meaning of Life

Leonid Z. Levit

Center for Psychological Health and Education, Minsk, Belarus
8-114, K. Marksa str., Minsk, 220030, Belarus
E-mail: leolev44@tut.by

The article uncovers similarities and differences in approaches to finding the meaning of life from the positions of V. Frankl's existentialism and eudaemonism. In order to illustrate provisions of the letter we used «Personally –oriented concept of happiness», which was de-

veloped by the author of the article. It is shown the status of values, which V. Frankl gave to pleasant emotions, serves as a paradoxical proof of hedonistic orientation of logotherapy. Perception of value of attitude as «the highest value» cannot be supported empirically and cannot be anti-therapeutic in the counseling work of a psychologist. Eudaemonic perspective unlike existential one gives priority to values of creation and preserved individual opportunities aimed at self-realization. Positive and negative emotions that emerge in the course of this process are viewed as accompanying products of creative activity, which promotes the accomplishment of the unique life assignment of an individual.

Key words: existentialism, values, eudaemonism, self-realization, happiness, selfishness, personal uniqueness.



References

1. Levit L. Z. *Evdemoniya: zhizn' dlya geroya* (Eudaemonia: life for hero). *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* (Journal of Modern Foreign Psychology), 2013, no. 1, pp. 69–77 (in Russian).
2. Levit L. Z. *Evdemoniya: na puti k vershine* (Eudaemonia: on way to top). *Nepreryvnoe obrazovanie i psikhicheskoe zdorov'e: vozmozhnosti dlja molodyh i pozhiyh: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* (St.-Petersburg, 24–25 aprelya 2015 g.) (Lifelong education and mental health: opportunities for young and old: materials of International scientific and practical conference). St.-Petersburg, 2015, pp. 55–58 (in Russian).
3. Levit L. Z. *Individual'nyy potentsial i ego realizatsiya: dvusistemnaya kontseptsiya: v 2 ch. Ch. 1.* (Individual potential and its realizing: two-system conception: in 2 parts). Minsk, 2014. Part 1. 420 p. (in Russian).
4. Levit L. Z. *Individual'nyy potentsial i ego realizatsiya: dvusistemnaya kontseptsiya: v 2 ch. Ch. 2.* (Individual potential and its realizing: two-system conception: in 2 parts). Minsk, 2014. Part 2. 272 p. (in Russian).
5. Ryan R. M., Huta V., Deci E. L. *Living well: A self-determination theory perspective on Eudaimonia*. *Journal of Happiness Studies*, 2008, vol. 9, pp. 139–170.
6. Levit L. Z. *Smysl i egoizm: sovместimy li ponyatiya?* (Meaning and Egoism: Are the Notions Compatible?). *Pyataya Vserossiyskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya po ekzistsentsial'noy psikhologii* (Moskva, 6–8 maya 2013 g.). *Materialy soobshcheniy*. (The 5th All-Russian scientific and practical conference on existential psychology (Materials of reports) (Moscow, 2013 May 6–8). Moscow, 2013, pp. 90–93 (in Russian).
7. Levit L. Z., Nayda O. S. *Lichnostno-orientirovannaya kontseptsiya schast'ya: smysl i ego urovni* (Personally oriented conception of happiness: meaning and its levels) *APRIORI (elektron. nauch. zhurn.) Seriya: Gumanitarnye nauki*. (APRIORI: e-journal. Ser. Humanitarians), 2015, no. 2, pp. 1–10 (in Russian).
8. Levit L. Z. *Ispol'zovanie metodov vyborki perezhivaniy (ESM) v issledovaniyakh schast'ya*. (Using of experience selection methods (ESM) in researches of happiness). Minsk, 2014. 148 p. (in Russian).
9. Leont'ev D. A. *Psikhologiya smysla. 2-e izd.* (Psychology of meaning. The 2nd ed.). Moscow, 2003. 487 p. (in Russian).
10. Baumeister R.F., Vohs K. D. The pursuit of meaningfulness in life. *Handbook of Positive Psychology*. Eds. C. R. Snyder & S. J. Lopez. Oxford, 2001, pp. 604–618.
11. Levit L. Z. *Lichnostnaya unikal'nost' klienta kak osnova dlya terapii* (Client's personal uniqueness as foundation of therapy). *Psikhologiya i psikhotehnika* (Psychology and psycho-technics), 2013, no. 6, pp. 584–590 (in Russian).
12. Levit L. Z. *Personal uniqueness therapy: Living with an inner ideal*. *American Journal of Applied Psychology*. 2014. Vol. 3, iss. 1, January, pp. 1–7.
13. Lengle A. *Viktor Frankl. Portret* (Victor Frankl. Portrait). Moscow, 2011. 248 p. (in Russian).
14. *Psychological Egoism*. Internet Encyclopedia of Philosophy. Available at: <http://www.iep.utm.edu/> (accessed 25 November 2015).
15. Frankl V. *Chelovek v poiskakh smysla* (Human in looking for meaning). Moscow, 1990. 368 p. (in Russian).
16. Haybron D. M. *Happiness*. Stanford Encyclopedia of Philosophy. Available at: <http://plato.stanford.edu/> (accessed 25 November 2015).
17. Veenhoven R. *Hedonism and happiness*. *Journal of Happiness Studies*, 2003, vol. 4, pp. 437–457.
18. Seligman M. E. P. *Flourish*. New York, 2011. 354 p.
19. Myers D. *The Pursuit of Happiness*. New York, 2002. 333 p.
20. Waterman A. S., Schwartz S. J., Conti R. *The implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and eudaimonia) for the understanding of intrinsic motivation*. *Journal of Happiness Studies*, 2008, vol. 9, pp. 41–79.
21. Linden D. *Mozg i udovol'stviya* (Brain and pleasures). Moscow, 2012. 288 p. (in Russian).
22. Budman S. H., Gurman A. S. *Theory and practice of brief therapy*. New York, 1988. 402 p.
23. Frankl V. *Skazat' zhizni «Da»!* (Say to life «Yes!»). Moscow, 2009. 240 p. (in Russian).
24. Rend A. *Dobrodetel' egoizma* (Virtue of egoism). Moscow, 2011. 192 p. (in Russian).
25. Spinoza B. *Etika* (Ethics). Moscow, 2010. 480 p. (in Russian).
26. Milton J. *The Road to Malpsychia: Humanistic psychology and our discontents*. San Francisco, 2002. 326 p.
27. Levit L. Z. *Meaning and egoism: Are the notions compatible?* *International Journal of Social Science Research*, 2014, vol. 2, iss. 1, pp. 102–112.

Please cite this article in press as:

Levit L. Z. Eudaimonism versus Existentialism: Once Again on Values and Meaning of Life. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2016, vol. 5, iss. 4 (20), pp. 306–314. DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-306-314.



УДК 316.6 : 159.923

КОММУНИКАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ СОЗНАНИЯ И СОЦИОДИНАМИКИ КУЛЬТУРЫ

А. И. Белкин, В. И. Ионесов

Белкин Антон Игоревич – доктор психологических наук, профессор, кафедра общей и социальной психологии, Самарский государственный социально-педагогический университет, Россия
E-mail: belkin@pgsga.ru

Ионесов Владимир Иванович – доктор культурологии, доцент, заведующий кафедрой теории и истории культуры, Самарский государственный институт культуры, Россия
E-mail: acdis@mail.ru

Изложены данные теоретического анализа взаимосвязи феноменов коммуникации и сознания, коммуникации и культуры, затрагивающего основные концепции массовой коммуникации, в которых постепенно развивается понимание ее природы, начиная с процесса передачи информации до символизации и нарративизации. При этом социальная коммуникация рассмотрена как основной процесс конструирования психосоциальной идентичности. В условиях информационного общества, связанного с возникновением тотальной знаковой среды, возрастает ее значение как канала меж- и внутрикультурной трансляции смыслов и средства конституирования идентичности. Анализируются концепции массовой коммуникации, рассматривающие воздействие СМИ и Интернета на сознание и культуру. Виды и формы коммуникации коррелируются с процессами структуризации социального взаимодействия и расширения сознания, средствами достижения группового единства и реализации идентичности. Подтверждена теоретическая гипотеза: в информационном обществе возрастает значение коммуникативной практики как канала меж- и внутрикультурной трансляции смыслов и средства конституирования идентичности.

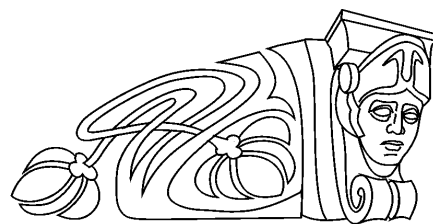
Ключевые слова: общество, культура, коммуникация, сознание, кризис идентичности.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-315-321

К постановке проблемы

Объектом теоретического исследования является социальная коммуникация, которая рассматривается как важнейший процесс, влияющий на культуру и сознание личности и общества. Выдвигаемая теоретическая гипотеза объясняет возрастающее значение коммуникативной практики в информационном обществе как канала меж- и внутрикультурной трансляции смыслов и средства конституирования идентичности.

Глобализующийся мир меняет традиционные способы культурной идентификации человека посредством смещения границ и транзитивных сдвигов. Всякий структуральный разрыв и смещение означает движение в сторону открытого, неосвоенного, неопределенного, непронумерованного культурой состояния и потому всегда, по сути, провокационного и пограничного.



Существует мнение, что современность ничего не может сделать с сознанием, потому что она либо ещё не наступила или всякий раз наступает заново – мы живем в состоянии так называемой «текущей современности» (З. Бауман), обуславливающей различные проекции вне- и межвременья. В силу нарастающих в глобализующемся обществе структуральных разрывов, пустот и сдвигов человек как бы выпадает из современности. Да, присутствие человека так или иначе всегда позиционируется здесь и сейчас, т. е. в мире современном. Однако то, что человек «привязан» к современному, вовсе не означает, что сознание индивидуума также пребывает в состоянии «здесь и сейчас». Оно может быть охвачено воспоминаниями прошлого, захвачено образами будущего, терзаемое неопределённостью настоящего. В ситуации структуральных сдвигов и трансграничных переходов «вневременность» сознания усиливается – оно как бы «выпадает» из своего времени в связи с нарастающим распадом (расщеплением) современности. Наступает состояние, которое исследователями обозначается терминами «текущая современность» (З. Бауман), «ускользающая реальность» (Э. Гидденс), «постсовременность» (Б. Скуратов). В этом видится очевидная когнитивная значимость данных концептов в анализе коммуникативной практики и социодинамики культуры. Вместе с тем в настоящее время недостаточно разработано теоретическое осмысление влияния опосредованной коммуникации на культуру и сознание в проекциях и синдромах быстро меняющегося мира.

Динамика социокультурных изменений предопределяется коммуникативными сдвигами внутри социальной системы. Они выступают в качестве самостоятельных факторов, влияющих на характер взаимодействия, интенции управления и коммуникативную практику. Любой коммуникативный акт в пространстве культуры не только отражает социальный статус индивидуума, но и структурирует формат и параметры межличностных отношений в социуме. Конфигурация этих позиций и связей, в свою очередь, определяет специфику и возможности идентификационного процесса. Структура коммуникативного действия тесно связана с разделением ролей и диверсификацией позиций и статусов в культурном маневрировании социальных субъектов, нацеленных на преодоление своей лимитированной функциональности через интерактивный обмен и консолидацию (Э. Дюркгейм, Т. Парсонс, Э. Гидденс, Ю. Хабермас).



Проблематика коммуникации и сознания затрагивает отдельные виды сознания: религиозное (конфессиональное), этно-национальное, правовое, регуляционно-управленческое и некоторые другие. Коммуникация обогащает или обедняет сознание, точнее, может способствовать его расширению или сужению. Коммуникация, в процессе которой возникает новый взгляд на явления социальной действительности, может способствовать расширению сознания, включению в его сферу новых элементов опыта и способов интерпретации явлений. В этом аспекте мы считаем, что можно говорить о том, что социальная коммуникация представляет собой, прежде всего, канал обогащения сознания информацией. С другой стороны, коммуникативный процесс, связанный с обеднением картины мира, социальной категоризацией небольшого числа когнитивных элементов, построением ограниченного числа объяснительных когнитивных схем на все случаи жизни, будет способствовать сужению сознания.

Виртуальная среда размывает присутствие культуры и привычные для восприятия человека границы, что делает сознание все более фрагментарным и дифференцированным. Усложняются коммуникативные связи (Ю. Хабермас), нарастает обезразличиваемость (Р. Жирар), усиливается неопределенность (И. Валлерстайн) и, как следствие, наступает кризис идентичности.

Теоретико-методологические подходы в исследовании коммуникации в контексте сознания и социодинамики культуры

Коммуникацию можно рассматривать как смысловое взаимодействие между людьми, которое заключается, прежде всего, в обмене информацией между ними [1]. Коммуникация как процесс, несомненно, также является отражением сознания, а согласно постмодернистским концепциям – каналом конституирования сознания вообще [2].

В социальной психологии коммуникация рассматривается как одна из сторон более глобального явления – процесса общения. Социальная коммуникация состоит в обмене информацией, передаче и приеме знаний, идей, мнений, чувств. К основным функциям коммуникации относятся: влияние, достижение идентичности, установление отношений между коммуникантами и взаимосвязей между группами, социально-познавательная функция [3, с. 57]. По направленности коммуникативный процесс может быть аксиальным (мононаправленным) и ретиальным (множественная коммуникация).

Социально-психологические подходы к изучению коммуникации рассматривают, прежде всего, ее значение для группы и общества, а также влияние на личность в контексте общественных ценностей и экспектаций.

Субъекты социокультурного взаимодействия, как правило, стремятся к двум стратегическим императивам: а) найти и актуализировать свою идентификационную принадлежность; б) преодолеть недостаточность своей индивидуальности через вовлеченность в диалог и взаимообмен с другими. Подобные интенции, по существу, устремлены к одной цели – поддержанию жизнеспособности и безопасности индивидуума и общества. Механизмами достижения данной цели выступают, прежде всего, технологии управления системой коммуникативных действий, которые формируют необходимый инструментальный корпус управления изменениями. Эффективность этого инструментария управления в значительной мере обеспечивается институциональными и креативными возможностями культуры [1, 4]. Культурные изменения следует рассматривать и как концентрированное (социализированное) выражение индивидуальных побуждений, мотиваций и стимулов, в значительной мере зависящих от статусного положения индивидуума в структуре социальных связей [5].

Междисциплинарные подходы к изучению коммуникации в основном ориентированы на понятие дискурса как сложного коммуникативного явления, сложной системы иерархии знаний, включающей кроме текста ещё и экстралингвистические факторы (знания о мире, мнения, установки, цели адресата и др.). По мнению Т. Ван Дейка, сфера дискурс-анализа приобретает больший объем и экстраполируется на сферы лингвистики, социологии, психологии, становясь отдельной областью научного познания [6].

Проанализируем теории массовой коммуникации в аспекте их влияния на сознание и личность индивидуумов. Согласно теориям прайминга, СМИ вызывают в памяти реципиентов мысли и чувства, направленные на прошлый опыт индивидуума. Прайминг может вызывать как просоциальное, так и девиантное, и преступное поведение. По данным исследователей, чаще всего он обуславливает незначительные изменения в поведении [7].

В основе социально-когнитивной теории А. Бандуры лежит представление о механизме научения, когда новое поведение осваивается с помощью механизма подражания. Присвоение мыслей и чувств – процесс идентификации [3].

Модель культивации Д. Гербнера говорит о случайности и флуктуации коммуникации. Этапы коммуникации – восприятие, обработка, восприятие. По мнению автора, просмотр сообщений СМИ ведет к выработке стереотипных, искаженных и селективных представлений о социальной реальности, являющихся отражением картины мира, навязываемой как выпусками новостей, так и кинофильмами. Телевидение открывает зрителю органичный мир взаимосвязанных (как реальных, так и придуманных) историй, зритель же воспринимает его как целое, недифференцированное, не



как окно в мир или отражение мира, но как мир сам по себе. Культивируется не только взгляд на мир, но и социальные роли и ценности [8, с. 134].

Т. М. Дридзе рассматривает коммуникацию как самостоятельную деятельность, влияющую на образ жизни людей и социокультурные процессы [1].

Микроисследованиям социологии повседневной коммуникации посвящены работы Э. Гидденса. Он выдвигает понятие структуризации как способа конституирования социальной реальности. Повседневная коммуникация формирует согласованные поведенческие практики членов общества в виде социальных рутин и институтов. Социальные структуры не носят априорного характера, а складываются в ходе человеческой деятельности [9].

Этнометодология изучает способы и ситуации взаимопонимания людей в самых обыденных, рутинных ситуациях. Коммуникация сводится к организации речевых актов и взаимопониманию субъектов – участников «разговора». Сама социальная реальность «конструируется» в процессе речевой коммуникации; понимание часто достигается в результате не актуального разъяснения, а наличия имплицитной модели опыта [10].

Дж. Мид подчеркивает символический характер коммуникации. Акты коммуникации – это действия, способные передать определенные значения, т. е. символы. Значение символа или значимого жеста следует искать в реакции того лица, которому этот символ адресован; символическая коммуникация – конституирующее начало сознания [11]. В символическом интеракционизме впервые была поставлена и рассмотрена коммуникация как символический процесс, как конституирующее начало сознания. Сознание, с точки зрения представителей этого направления, само является символическим по своей природе.

В концепции повседневной драматургии И. Гофмана весь мир повседневного социального взаимодействия отождествляется с драматургией: есть «передние и задние планы». К передним относятся социальные пространства, когда люди действуют в соответствии с их формальными ролями; задние – составляют пространство личной безопасности, где люди могут освободиться от самоконтроля [10].

В. Беннис и Г. Шепард считают главной целью группы установление валидной коммуникации, которая предполагает свободное самовыражение членов группы, конгруэнтность группового членства и достижение ценностно-ориентационного единства [12].

Проблема коммуникации и сознания сложна тем, что в настоящее время в силу вариативности концепций сознания трудно говорить о единстве в рассмотрении феномена сознания. По мнению Г. В. Аكوпова, к основным направлениям в интерпретации сознания можно отнести нейрокогнитивные концепции (Ю. И. Александрова) и

социальное направление, которое представлено в отечественной психологии. Наиболее популярными подходами являются: методы психосемантики как главного средства интерпретации социального взаимодействия (В. Ф. Петренко); концепция «социальной логики» (В. М. Аллахвердова); личностная и социально-смысловая регуляция состояний сознания человека (А. О. Прохорова); индивидуальная целостность и социальное многообразие проявления сознания человека (А. В. Карпова); коммуникация и творчество как основные механизмы порождения и функционирования сознания (Г. В. Аكوпова) и др.

Мы будем опираться на социально-коммуникативный подход (двухфакторную модель), представленный в работах Г. В. Аكوпова, который позволяет учесть существенную и первоопределяющую роль межличностной «ткани» в генезисе и функционировании сознания. Коммуникация или общение, диалог по А. А. Ухтомскому, М. М. Бахтину и др.) вкупе с эволюционным императивом инстаурации (творчества, созидания) определяют два важнейших механизма зарождения, становления и обретения высших форм психической активности, т. е. сознания [13].

Наиболее современными в изучении проблематики коммуникации и сознания являются концепции представителей постмодернистской психологии, постулирующие текстуализацию и нарративизацию сознания. К своим предшественникам конструкционисты относят Дж. Мида, А. Шютца и Л. С. Выготского. Последний выдвинул тезис о преобладании интерпсихического как основы интрапсихического [13]. Постмодернисты выступают против когнитивизма, считая неверным отражательный принцип психики: для них культура и сознание – дискурсивные артефакты.

К. Джерджен считает, что знание не является результатом деструкции когнитивного диссонанса или сочетанием когнитивных элементов. Фокус психологического исследования перемещается в сферу межличностных отношений, а основным средством конструирования образа мира является язык. Ученых интересует не объективная реальность, а, скорее, «вопрос специфических отношений, в которых мы участвуем» [14, р. 130].

Если в классической психологии удостоверение истины связано с эффектами восприятия и эмоциональным состоянием субъекта, то теперь «достижение объективности текстуально по своей природе, оно проистекает из исторически и культурно обусловленной практики письма и речи» [14, р. 180]. Традиционное понятие Я заменяется понятием Я-повествования или автонарратива: «индивидуальное объяснение отношений в контексте значимых для индивида событий, развертывающихся во времени» [14, р. 187].

Дискурсивная психология изучает дискурс – практическую форму языка, знаковую систему в действии, представляющую собой результат



совместной деятельности [2]. Р. Харре считает, что индивидуум выстраивает поведение в соответствии с правилами «локальной этнографии», правилами и шаблонами, принятыми в том микро-социуме и культуре, обуславливающей определенный взгляд на мир, к которым принадлежит субъект. Коммуникация понимается как главный феномен социальной жизни [2].

Можно сказать, что, социальная коммуникация способствует выработке определенных установок, влияет на социальное поведение и формирует определенный взгляд на мир. Коммуникация является символическим процессом, влияющим на сознание в форме дискурса, в контексте которого можно говорить о нарративизации и текстуализации сознания, происходящих в информационном обществе в условиях тотальной знаковой информационной среды. Основной функцией коммуникации, согласно концепциям постмодернизма, является функция конструирования психосоциальной идентичности. Несмотря на веяния времени, никто не может отменить пространственно-временные изменения коммуникации.

Постановка задачи

Ставится задача определить основные характеристики и формы социальной коммуникации, ее значения для сознания и социодинамики культуры; выявить специфику влияния опосредованной коммуникации в условиях тотальной знаковой среды информационного общества: уточнить значение коммуникации как канала меж- и внутрикультурной трансляции смыслов и средства конструирования идентичности.

Модусы коммуникативных отношений

Может показаться, что с появлением Интернета (skype, viber, социальных сетей и др.), средств дистантной коммуникации проблема общения решена. Вне зависимости от пространственно-временных ограничений можно организовать полноценную коммуникацию, при которой сохранятся потенции реальной коммуникации. Отметим, что реальная непосредственная коммуникация предполагает ряд предварительных условий: часто с совместной трапезой, что также является средством достижения группового единства и конструирования психосоциальной идентичности. Непосредственное общение, без «медиатора» более располагает к установлению дружеских, доверительных отношений. Интересно, что в традициях многих народов есть обычай не разделять трапезу с человеком, который не является близким, «своим».

В результате реального общения часто повышается доверие друг к другу. Другим аспектом является самовыражение и самораскрытие: в

процессе реального общения часто собеседник рассказывает о себе, в то время как опосредованное общение больше связано с передачей информации. Специфика коммуникативных значений генерируется в сфере межличностных отношений (К. Джерджен): отсюда усиление роли языковой символики в практиках общения, которое делает субъектов взаимодействия узнаваемыми, защищает их от «утраты лица», что также фиксирует конституирующее значение символических артикуляций в процессе коммуникации (Дж. Мид).

Реальное общение предполагает использование невербального канала, кинестетики в очень высокой степени: часто собеседник не сразу говорит о том, что его беспокоит, он может ждать, что другой человек обратит внимание на его настроение, причем если этого не происходит, то и процесса самораскрытия тоже может не быть. Чуткий собеседник строит свое общение в зависимости от эмоционального состояния другого и его установок: в живом общении человек воспринимается гораздо интенсивнее и богаче. Это касается и эмоционального общения и индивидуально-психологических особенностей: гораздо легче фасилитировать процесс самораскрытия именно в непосредственной коммуникации.

В реальном общении актуализируются психические процессы: мышление и память, спонтанно возникают ассоциации, улучшается эмоциональное состояние, человек часто испытывает радость от общения. Восприятие другого человека в реальном общении также отличается от дистантной коммуникации, так как предполагает более широкие возможности для невербального поведения; в реальном общении человек получает больше информации о собеседнике. Следовательно, непосредственное общение в большей степени предполагает актуализацию психических процессов, достижение групповой идентификации и улучшение межличностных отношений.

При всём различии подходов в трактовке коммуникативных практик и понимании специфики их влияния на сознание и культуру нельзя не заметить, что в процессе общения так или иначе задействованы некие универсальные установки (так называемые унификаторы сознания), определяющие адаптивные возможности самосознания и культурной идентификации индивидуумов.

В культурном процессе человек реализует два модуса коммуникативных отношений – *пространственный* и *временной*. В этом двуаспектном измерении реализуются идентификационные практики и формы самосознания индивидуума, тем самым в коммуникативном процессе индивидуум всякий раз проецирует различные конфигурации пространственно-временных связей и всегда пребывает в состоянии «здесь и сейчас».

Пространственная коммуникация характеризует модус топологического сдвига и континуальной мобильности индивидуума, свидетельствующего о его включении в систему территориальных



связей. Данный коммуникативный модус включает: межличностное (межгрупповое) общение, межтерриториальные связи, туризм, миграционные движения, кросс-культурные контакты и прочие виды транслокального перемещения и дистанционной диффузии.

Темпоральная (временная) коммуникация проявляется в преемственности и освоении меморативного наследия, традиционных ценностей и исторического опыта. К этому модусу отношений следует отнести также образцы (модели) различных коммуникативных практик между поколениями (детьми и родителями, современниками и их предшественниками, традициями и инновациями). Темпоральная коммуникация – это общение и диалого-сопоставление на оси времени, позволяющее идентифицировать индивидуальность человека и включить его в современность. Примеры темпоральной коммуникации: посещение музеев, исторических памятников, меморативных объектов, фольклорных праздников, библиотек, архивов. Сюда же относятся иные виды освоения знаний о прошлом своей семьи, города, страны и мира, полученные из чтения книг, интернет-ресурсов, кино- и фотохроники (литературные, исторические персонажи и артефакты минувших времён).

Социальная коммуникация является дискурсивным процессом, тесно связанным с сознанием, который индуцирует средства массовой коммуникации и Интернет. Научно-технические достижения и современные информационно-компьютерные технологии открывают беспрецедентно широкие возможности для трансформации и оптимизации коммуникативной среды взаимодействия человека и культуры. По существу, пространственно-временные коммуникации сегодня могут выполняться с помощью Интернета, сидя за компьютером и глядя на монитор, т. е. из одного локуса.

Мир становится ближе, даже в своих самых удалённых точках, которые можно в любой момент рассмотреть крупным планом и под любым ракурсом [4]. Появляется всё больше коммуникаторов, т. е. передатчиков информации, усложняется и диверсифицируется структура культурно-информационного обмена [4]. Стираются границы и отступают препятствия. Всё это, несомненно, создаёт условия для новых форм многоканальной идентификации человека как в пространстве, так и во времени [15]. Однако основная проблема, которая в этой ситуации возникает, связана с подменой живого и непосредственного общения виртуальным и дистанционным интерактивом. Ещё в середине прошлого века немецкий философ-антрополог А. Гелен заметил, что разрыв прямых связей между людьми и замена их опосредованными и дистанционными приводит к опасной деформации социально-этических ценностей и сбою системы оперативного (чувственного) реагирования на вызовы трансформации. По мнению немецкого

исследователя, это происходит вследствие снижения уровня индивидуальной сопричастности и личной ответственности [5]. По заключению А. Гелена, чувства человека эффективно проявляются лишь в радиусе действия непосредственного общения, а не в дистанционном разрыве, т. е. не на расстоянии.

Однако в современной культуре происходит подмена ценностей, сетевое, обезличенное и унифицированное переключает индивидуальное и единичное [16]. Такой коммуникативный разрыв не только оборачивается в культуре деструктивной трансформацией моральных устоев личности, но и создаёт непреодолимые препятствия в идентификационном процессе. Совсем не случайно многие исследователи определяют современность как кризис идентичности [17]. В этих условиях ещё более актуализируются тема структурирования и оптимизации коммуникативных связей в культуре, разработка идентификационной стратегии и адаптации социума.

В условиях массивного влияния СМИ и Интернета происходит текстуализация и нарративизация сознания, а опосредующая коммуникация влияет на сознание, связывая его со смыслами, навязываемыми «сверху». Виртуальная среда, влияя на сознание с помощью массивного потока информации, способствует фиксации сознания, прежде всего, на элементах массовой культуры. В этой связи можно говорить о происходящем процессе сужения сознания, который мы понимаем в контексте экспансии массовой культуры на сознание с помощью виртуальной знаковой среды.

Историографический анализ, выявленные механизмы и тенденции культурной идентификации позволяют говорить о том, что в турбулентном мире актуализируются социально-психологические значения коммуникативных процессов, конструирующих в глобализующемся обществе разветвлённые (сетевые) каналы меж- и внутрикультурной трансляции смыслов и средства конституирования идентичности.

Заключение

Коммуникация является символическим дискурсивным процессом. Коммуникацию можно рассмотреть как процесс структурирования социального взаимодействия, в котором происходит расширение сознания и его обогащение новыми фактами природной и социальной действительности. Основной функцией коммуникации является конструирование идентичности, а формами – пространственная и временная коммуникации.

Интернет и средства массовой информации влияют на сознание, формируя картину мира, меняя мышление, установки, убеждения и, в некоторой степени, социальное поведение. Это происходит с помощью актуализации прошлого опыта, механизма подражания, формирования новых установок личности.



Современное знание, реализуемое в ходе символической коммуникации, является конституирующим элементом повседневной жизни индивида и общества. В этом ракурсе сознание рассматривается как текстуальные образования, процесс и результат взаимодействия в рамках социальных отношений.

Реальная коммуникация задействует в большей степени каналы общения и предполагает актуализацию психических процессов, достижение групповой идентификации и улучшение межличностных отношений.

Публикация подготовлена в рамках Государственного задания Минобрнауки РФ № 25.1028.2014/к «Социальная психология религиозного (конфессионального), этно-национального, правового и регуляционно-управленческого сознания в современной России».

Библиографический список

1. Доброзракова Г. А. Современные теории массовой коммуникации. Самара, 2015. 94 с.
2. Davis B., Harre R. Positioning : the discursive production of selves // Journal for the theory of social behaviour. 1990. Vol. 20, iss. 1. P. 43–64.
3. Андреева Г. М. Социальная психология. М., 2006. 363 с.
4. Детали, меняющие мир : от локальных эпизодов к эпохальным событиям : сб. ст. и материалов междунар. науч. конф. (Самара, 29–30 октября 2012 г.) / под ред. А. В. Бирюкова и В. И. Ионесова. Самара, 2014. 584 с.
5. Гелен А. Образ человека в свете современной антро-

- пологии // Личность. Культура. Общество. 2007. Т. 9, вып. 3, № 37. С. 37–51
6. Русакова О. Ф. Основные разновидности современных теорий политического дискурса : опыт классификаций // Аналитика культурологии. 2008. № 11. С. 35–50.
7. Брайант Д. Основы воздействия СМИ. М., 2004. 432 с.
8. Психология общения. Энцикл. словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. М., 2011. 600 с.
9. Гидденс Э. Ускользающий мир. Как глобализация меняет нашу жизнь. М., 2004. 120 с.
10. Назарчук А. В. Микросоциологический подход к исследованиям повседневной коммуникации в англо-американской социологии // Вопр. гуманит. наук. 2011. № 2. С. 119–130.
11. Mead G. From Gesture to Symbol. Mind, self and society. Chicago, 1934. P. 65–78.
12. Беннис У., Шепард Г. Теория группового развития // Современная зарубежная социальная психология. М., 1984. С. 142–161.
13. Акопов Г. В. Психология сознания. Вопросы методологии, теории и прикладных исследований. М., 2010. 272 с.
14. Gergen K. J. Realities and relationships. Cambridge ; London, 1994. 356 p.
15. Хабермас Ю. Вовлечение Другого. Очерки политической теории. СПб., 2001. 417 с.
16. Ионесов В. И. Вещи в пространстве культуры : предметы, меняющие мир // Креативная экономика и социальные инновации : международный информ.-аналитический журнал. 2012. Вып. 2 (2). С. 75–94.
17. Ионесов В. И. Культура и трансформация: метаморфозы адаптации и развития // Вопр. культурологии. 2009. № 8. С. 4–7.

Образец для цитирования:

Белкин А. И., Ионесов В. И. Коммуникация в контексте сознания и социодинамики культуры // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5, вып. 4 (20). С. 314–321. DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-314-321.

Communication in the Context of Consciousness and Social Dynamics of Culture

Anton I. Belkin

Samara State Social and Pedagogical University
65/67, M. Gorkogo str., Samara, 443099, Russia
E-mail: belkin@pgsga.ru

Vladimir I. Ionesov

Samara State Institute of Culture
167, Frunze str., Samara, 443010, Russia
E-mail: accdis@mail.ru

The paper presents the findings of a theoretical analysis of the correlation between communication phenomena and consciousness, communication and culture, involving basic concepts of mass communication, in which an understanding of its nature, from transfer of information to symbolization and narrativization, is gradually developed. Social communication is viewed as the basic process of build-

ing psychosocial identity. In an information society associated with the emergence of a total sign environment, its meaning as a channel of inter- and intracultural transmission of meanings and means of construction of identity increases. The paper analyzes the concepts of mass communication, dealing with the impact of the media and the Internet on consciousness and culture. Types and forms of communication are correlated with processes of structuration of social interaction and expansion of consciousness, with the means of achieving group unity and realization of identity. The research confirmed the theoretical hypothesis that in the information society the importance of communicative practices as a channel of inter- and intracultural transmission of meanings and means of construction of identity increases.

Key words: society, culture, communication, consciousness, identity crisis.

References

1. Dobrozrakova G. A. *Sovremennye teorii massovoy kommunikatsii* (Modern theories of mass communication). Samara, 2015. 94 p. (in Russian).



2. Davis B., Harre R. *Positioning: the discursive production of selves*. *Journal for the theory of social behaviour*, 1990, vol. 20, iss. 1, pp. 43–64.
3. Andreeva G. M. *Sotsial'naya psikhologiya* (Social psychology). Moscow, 2006. 363 p. (in Russian).
4. *Detali, menyayushchie mir: ot lokal'nykh epizodov k epokhal'nym sobytiyam: sb. st. i materialov mezhdunar. nauch. konf. (Samara, 29–30 oktyabrya 2012)* (Details changing world: from local episodes to epoch-making events. The collection of papers and materials of the international scientific conference {Samara. 29–30 October 2012}). Eds. A. V. Biryukov, V. I. Ionesov. Samara, 2014. 584 p. (in Russian)
5. Gelen A. *Obraz cheloveka v svete sovremennoy antropologii* (Person's image in modern anthropology). *Lichnost'. Kul'tura. Obshchestvo* (Personality. Culture. Society), 2007, vol. 9, iss. 3, no. 37, pp. 37–51 (in Russian).
6. Rusakova O. F. *Osnovnye raznovidnosti sovremennykh teoriy politicheskogo diskursa: opyt klassifikatsiy* (Main varieties of modern theories of political discourse: classifications experience). *Analitika kul'turologii* (Analytics of Cultural Studies), 2008, no. 11, pp. 35–50 (in Russian).
7. Brayant D. *Osnovy vozdeystviya SMI* (Bases of influence of mass media). Moscow, 2004. 432 p. (in Russian).
8. *Psikhologiya obshcheniya. Entsikl. slovar'* (Communication psychology (The encyclopedic dictionary). Ed. A. A. Bodalev. Moscow, 2011. 600 p. (in Russian).
9. Giddens E. *Uskol'zayushchiy mir. Kak globalizatsiya menyaet nashu zhizn'* (Escaping world. How globalization changes our life). Moscow, 2004. 120 p. (in Russian).
10. Nazarchuk A. V. *Mikrosociologicheskij podhod k issledovanijam povsednevnoj kommunikacii v anglo-amerikanskoj sociologii* (Micro-sociological approach to researches of everyday communication in English and American sociology). *Voprosy gumanitarnykh nauk* (Questions of Humanities), 2011, no. 2, pp. 119–130 (in Russian).
11. Mead G. *From gesture to symbol // Mind, self and society*. Chicago, 1934, pp. 65–78.
12. Bennis U., Shepard G. *Teoriya gruppovogo razvitiya* (Theory of group development). *Sovremennaya zarubezhnaya sotsial'naya psikhologiya* (Modern foreign social psychology). Moscow, 1984, pp. 142–161 (in Russian).
13. Akopov G. V. *Psikhologiya soznaniya. Voprosy metodologii, teorii i prikladnykh issledovaniy* (Psychology of consciousness. Questions of methodology, theory and applied researches). Moscow, 2010. 272 p. (in Russian)
14. Gergen K. J. *Realities and relationships*. Cambridge; London, 1994. 356 p.
15. Khabermas Yu. *Vovlechenie Drugogo. Ocherki politicheskoy teorii* (Involvement of another. Essays of political theory). St.-Petersburg, 2001. 417 p. (in Russian)
16. Ionesov V. I. *Veshchi v prostranstve kul'tury: predmety, menyayushchie mir* (Things in space of culture: objects changing world). *Kreativnaya ekonomika i sotsial'nye innovatsii: mezhdunar. informatsionno-analiticheskij zhurnal* (Creative Economics and Social Innovations: e-journal), 2012, iss. 2 (2), pp. 75–94 (in Russian).
17. Ionesov V. I. *Kul'tura i transformatsiya: metamorfozy adaptatsii i razvitiya* (Culture and transformation: metamorphoses of adaptation and development). *Voprosy kul'turologii* (Cultural Science Questions), 2009, no. 8, pp. 4–7 (in Russian).

Please cite this article in press as:

Belkin A. I., Ionesov V. I. Communication in the Context of Consciousness and Social Dynamics of Culture. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2016, vol. 5, iss. 4 (20), pp. 314–321. DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-314-321.



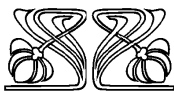
ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

УДК 316.6

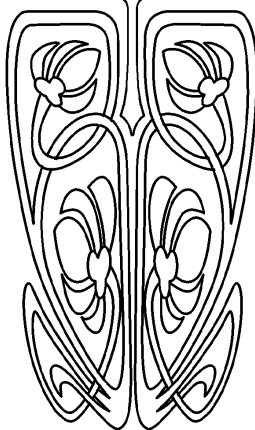
ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ (на примере этнических групп Саратовского Поволжья)

Е. Е. Бочарова

Бочарова Елена Евгеньевна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии образования и развития, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия
E-mail: bocharova-e@mail.ru



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ



Изложены результаты эмпирического исследования компонентного состава в структурной организации субъективного благополучия этнических групп Саратовского Поволжья, выполненного на пропорционально подобранных выборках ($N = 280$), представители которых идентифицируют себя русскими ($N = 70$, г. Саратов), армянами ($N = 70$, г. Саратов), казахами ($N = 70$, село Александров Гай Саратовской области, граничащее с Западно-Казахстанской областью Казахстана, этнический состав которого представлен преимущественно казахами), татарами ($N = 70$, село Яковлевка Базарно-Карабулакского района Саратовской области, доминирующий этнос которого – татары), средний возраст – 25,6, $SD = 9,7$; женского (52%) и мужского (48%) пола; трудовая занятость респондентов – 87%. Выявлена вариативность интеграции и дифференциации компонентной структуры в структурной организации субъективного благополучия у представителей разных этногрупп. В выборке русских структурообразующими факторами субъективного благополучия являются «Признание значимыми Другими», «Образ жизни», что представляет отличительную особенность данной этнической группы. «Семейное благополучие» является универсальным фактором, доминирующим в структуре благополучия в выборках армян, казахов и татар. «Удовлетворенность межличностными отношениями», «Субъективное благополучие в сфере профессиональной деятельности» имеют место в структуре благополучия исследуемых групп, за исключением представителей армянского этноса. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в разработке программ этнонациональной политики Саратовского Поволжья.

Ключевые слова: субъективное благополучие, структурно-компонентная организация, структурообразующие факторы благополучия, этнические группы.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-322-329

К постановке проблемы

Возросший интерес исследователей к кросскультурному изучению субъективного благополучия, его структуры и межструктурных взаимосвязей, их проявлений у представителей этноконтактных групп обусловлен, прежде всего, происходящей социальной динамикой современных процессов модернизации общества с последующим изменением условий функционирования этнической образующей, которые сопряжены, в частности, и с этнической мобильностью (трудовой, академической и т. д.). Отметим, что социальный контекст в этом случае актуализирует процессы этнической интеграции и дифференциации, которые сопряжены, с одной стороны, этническим возрождением, способствуя экспансии связей различных этносов, этнокультурной



консолидации, с другой – провоцируют ксенофобию, сепаратизм и в целом дезинтеграцию полиэтнического общества.

В работах Р. М. Шамянова [1], В. В. Гриценко [2], Е. Е. Бочаровой [3, 4], А. Р. Вагаповой [5], Н. В. Усовой [6], W. Tov [7], E. Diener, M. Diener [8], O. C. Robinson, F. G. Lopez, K. Ramos, S. Nartova-Vochaver [9] и ряда других отечественных и зарубежных исследователей показано, что субъективное благополучие, будучи базовым субъективным конструктом, отражающим восприятие и оценку личности (группы) своего функционирования в разных сферах социальных практик, является динамическим образованием, подверженным действию многочисленных разнонаправленных факторов (как внешних, так и внутренних), порождающих изменения в его структурно-компонентной организации, иерархии ее взаимосвязей. Опубликовано множество теоретико-эмпирических данных, согласно которым субъективное благополучие представлено как психологическая система, обладающая способностью к самоорганизации, самостоятельному изменению собственной структуры, связанному с непрерывно происходящими процессами интеграции, дифференциации, иерархизации ее структурообразующих компонентов [1, 4, 10–13]. Можно полагать, что преимущественная «рельефность» тех или иных компонентов отражает специфику ряда процессов, задействованных в становлении и поддержании субъективного благополучия личности. Причем нельзя исключить и тот факт, что специфика соподчиненных связей взаимодействующих структурообразующих компонентов обнаруживается через содержание эмоционально-оценочных оснований субъективного благополучия, знание которого способствует построению более обоснованного прогноза социального развития личности и социальных групп.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что выявление закономерностей изменения в структурно-компонентной организации субъективного благополучия позволит, на наш взгляд, раскрыть причины и прогнозировать некоторые особенности социального поведения личности, группы и общества, в том числе их этнокультурное своеобразие в условиях глобализации общества. В этой связи вполне обосновано наше обращение к изучению взаимосвязей структурообразующих компонентов субъективного благополучия у представителей разных этнических групп.

Выборка, методы и методики исследования

Исследование выполнено на пропорционально подобранных выборках ($N = 280$), представители которых самоопределяют себя русскими ($n = 70$, г. Саратов), армянами ($n = 70$, г. Саратов), казахами ($n = 70$, село Александров Гай Саратовской области, граничащее с Западно-Казахстанской областью Казахстана, этнический состав которого представлен

преимущественно казахами), татарами ($n = 70$, село Яковлевка Базарно-Карабулакского района Саратовской области, доминирующий этнос которого татары), средний возраст которых 25,6, $SD = 9,7$; женского (52%) и мужского (48%) пола.

В качестве психодиагностического инструментария использовались следующие методики: для измерения параметров субъективного благополучия на эмоциональном уровне применена «Шкала субъективного благополучия» (М. В. Соколовой) [14], «Уровень социальной фрустрированности» (Л. И. Вассермана) [15] с фиксацией параметров субъективного благополучия на когнитивном уровне. Анализ результатов исследования осуществлен на основе методов описательной статистики, факторного анализа с использованием процедуры варимакс-вращения (по методу главных компонентов). Статистическая обработка данных проведена с помощью приложения Microsoft Excel for Microsoft Office XP, с применением статистического пакета SPSS 13.0.

Результаты эмпирического изучения и их обсуждение

Прежде всего приведем данные межгруппового сопоставительного анализа выраженности структурных компонентов субъективного благополучия в исследуемых выборках предпринятого ранее нами исследования [16]. Зафиксированы достаточно высокий уровень субъективного благополучия в выборках русских и армян, живущих в г. Саратове, и тенденции его снижения у представителей казахской и татарской этногрупп из периферийных районов региона. В целом выборка русских характеризуется проявлением позитивной самооценки, удовлетворенности собой, своими достижениями, признанными значимыми Другими, что свидетельствует о переживании эмоционального комфорта. Основанием переживания субъективного благополучия у представителей армянской, казахской и татарской этнических групп является, прежде всего, удовлетворенность своей деятельностью на фоне достаточно выраженной эмоциональной лабильности у армян, проявления психоэмоциональной неустойчивости и тревожности у татар и казахов. Примечателен и тот факт, что формирование субъективного благополучия компактно проживающих казахов и татар происходит в условиях ингруппового этнокультурного взаимодействия. Однако именно эти этнические группы не отличаются высоким уровнем эмоционального субъективного благополучия, что, возможно, обусловлено, на наш взгляд, недостаточностью развитой социальной инфраструктурой и в целом социально-экономическим статусом периферийных районов региона.

Выявлена специфика в проявлении структурных компонентов удовлетворенности в разных сферах жизнедеятельности исследуемых этниче-



ских групп, связанная с тенденцией проявления неудовлетворенности своим социальным и социально-экономическим статусом у представителей армянского, казахского, татарского этносов, в отличие от русских, для которых сфера социальных отношений является менее благополучной и более напряженной. Наиболее «благополучной» является сфера семейных отношений в выборках армянской, казахской и татарской молодежи.

Обратимся к изложению эмпирических данных исследования структурообразующих компонентов, подвергнутых факторному анализу. В результате обработки данных после ротации факторных структур по методу Varimax было выбрано четырехфакторное решение.

В выборке русских факторизация эмпирических данных позволила выделить 4 фактора, объясняющих 61,4% общей дисперсии (табл. 1).

Таблица 1

Факторные нагрузки структурообразующих компонентов субъективного благополучия в выборке русских

Структурообразующие компоненты субъективного благополучия	Факторы			
	1	2	3	4
Напряжённость и чувствительность				-0,239
Психоэмоциональная симптоматика (депрессия, подавленность, рассеянность и т. п.)	-0,438	-500		
Изменение настроения		0,430		-0,330
Значимость социального окружения	0,725			
Удовлетворённость повседневной деятельностью	-0,430			
Индекс субъективного эмоционального благополучия	0,568		0,661	
Удовлетворённость взаимоотношениями с женой (мужем)	0,497			
Удовлетворённость взаимоотношениями с родителями				0,556
Удовлетворённость взаимоотношениями с детьми				0,544
Удовлетворённость взаимоотношениями с родственниками	0,467			0,321
Удовлетворённость взаимоотношениями с друзьями	0,662			0,567
Удовлетворённость взаимоотношениями с противоположным полом				0,317
Удовлетворённость взаимоотношениями с коллегами по работе	0,566		0,566	0,279
Удовлетворённость сферой профессиональной деятельности			0,636	
Удовлетворённость работой в целом			0,516	
Удовлетворённость материальным положением	-0,331	-0,632	0,362	
Удовлетворённость жилищно-бытовыми условиями		-0,459		
Удовлетворённость проведением свободного времени		0,459		
Удовлетворённость своим положением в обществе		-0,664		
Удовлетворённость своим психоэмоциональным состоянием		-0,569		
Удовлетворённость своим образом жизни в целом		-0,847		
Удовлетворённость социально-экономическим положением	-0,416	-0,757	0,267	
Удовлетворённость ближайшим социальным окружением	0,662			
Индекс социальной фрустрированности		-0,669		
Доля объяснимой дисперсии (%)	28,7	13,6	10,4	8,7

Согласно данным (см. табл 1), первый фактор в соответствии с образующими его переменными был назван «Признание значимыми Другими», его вклад в общую суммарную дисперсию составляет 28,7%. Выделение этого фактора свидетельствует об актуализации значимости социального окружения и его поддержки в случае проявления неудовлетворенности своей повседневной деятельностью и социально-экономическим статусом.

Второй фактор определен нами как «Образ жизни», его вклад в общую суммарную диспер-

сию составляет 13,6%. Очевидно, что возможное благополучие, удовлетворенность своей жизнью в большей степени связаны с улучшением своего материального статуса, возможностью разрешения жилищных проблем, реализацией полноценного отдыха, ожиданием социального признания.

Условно названный третий фактор «Субъективное благополучие в сфере профессиональной деятельности» составляет 10,4% от общей суммарной дисперсии и отражает интеграцию ряда структурообразующих компонентов, связанных с профессиональной сферой: удовлетворенность



работой в целом, материальный достаток, взаимоотношения с коллегами, подтверждающих субъективную значимость своего социально-экономического статуса.

Четвертый фактор согласно образующим его переменным назван «Удовлетворенности межличностными отношениями». Его вклад в общую суммарную дисперсию составляет 8,7%. Он интегрирует структурообразующие компоненты, связанные с межличностными отношениями в сфере как профессиональной, так и внепрофессиональной жизнедеятельности.

В выборке армян факторизация эмпирических данных позволила выявить несколько иную картину проявления интеграции и дифференциации структурообразующих компонентов субъективного благополучия: выявлены 4 фактора, объясняющие 70,6% общей дисперсии (табл. 2).

Согласно данным (см. табл 2) первый фактор в соответствии с образующими его переменными был назван «Материальное благополучие», вклад которого в общую суммарную дисперсию составляет 31,4%. Он отражает интеграцию структурообразующих компонентов, связанных с материальным благополучием, прежде всего, с финансовой возможностью разрешения жилищно-бытовых проблем, хорошо оплачиваемой работой, значимостью своего социально-экономического статуса и его признания ближайшим окружением.

Второй фактор определен нами как «Семейное благополучие», его вклад в общую суммарную дисперсию составляет 17,3%. Отмечается интеграция компонентов, связанных с удовлетворенностью в сфере семейных отношений (жена/муж, родители, дети, родственники), с возможностью совместного времяпрепровождения.

Таблица 2

Факторные нагрузки структурообразующих компонентов субъективного благополучия в выборке армян

Структурообразующие компоненты субъективного благополучия	Факторы			
	1	2	3	4
Напряжённость и чувствительность		-0,500	-0,334	-0,461
Психоэмоциональная симптоматика (депрессия, подавленность, рас- сеянность и т. п.)	-0,328			-0,374
Изменение настроения			-0,442	-0,333
Значимость социального окружения	0,422			
Самооценка физического здоровья			0,544	0,231
Удовлетворённость повседневной деятельностью			0,356	
Индекс субъективного эмоционального благополучия	0,768			
Удовлетворённость взаимоотношениями с женой (мужем)		0,544		
Удовлетворённость взаимоотношениями с родителями		0,605		
Удовлетворенность взаимоотношениями с детьми		0,435		
Удовлетворенность взаимоотношениями с родственниками	0,470	0,693		
Удовлетворенность сферой профессиональной деятельности	0,660			
Удовлетворённость работой в целом	0,547			
Удовлетворенность материальным положением	0,751			
Удовлетворённость жилищно-бытовыми условиями	0,558			
Удовлетворённость проведением свободного времени		0,458		
Удовлетворённость своим физическим состоянием			0,631	
Удовлетворённость своим психоэмоциональным состоянием				0,522
Удовлетворенность своим образом жизни в целом	0,437			
Удовлетворенность социально-экономическим положением	0,419			
Удовлетворенность ближайшим социальным окружением		0,324		
Доля объяснимой дисперсии (%)	31,4	17,3	11,7	7,2

Третий фактор, условно названный «Физическое самочувствие», составляет 11,7% от общей суммарной дисперсии и отражает интеграцию структурообразующих компонентов субъективного благополучия, связанных с удовлетворенностью не только своим физическим, но и эмоциональным состоянием.

Четвертый фактор согласно образующим его переменным был назван «Психоэмоциональное

благополучие», его вклад в общую суммарную дисперсию составляет 7,2%. Он интегрирует такие структурообразующие компоненты, как удовлетворённость своим психоэмоциональным состоянием, стабильность настроения, отсутствие напряженности и подавленности.

В выборке казахов факторный анализ эмпирических данных позволил выделить 4 фактора, объясняющие 58,56% общей дисперсии (табл. 3).



Согласно данным (см. табл. 3) первый фактор в соответствии с образующими его переменными был назван «Социально-экономическое положение», его вклад в общую суммарную дисперсию – 19,7%. Структура данного фактора представлена компонентами, связанными с проявлением неудовлетворенности своим социально-экономическим положением и в целом качеством жизни (материальным статусом, невозможностью разрешения жилищно-бытовых проблем), сопро-

вождающейся возрастающей напряженностью и подавленностью.

Второй фактор определен нами как «Семейное благополучие». Его вклад в общую суммарную дисперсию составляет 17,03%. Отмечается интеграция компонентов, связанных с удовлетворенностью в сфере семейных отношений (жена/муж, родители, дети, родственники), что, вероятно, нормализует психоэмоциональное самочувствие.

Таблица 3

Факторные нагрузки структурообразующих компонентов субъективного благополучия в выборке казахов

Структурообразующие компоненты субъективного благополучия	Факторы			
	1	2	3	4
Напряжённость и чувствительность	0,472			
Психоэмоциональная симптоматика (депрессия, подавленность, рассеянность и т. п.)	0,278	-0,463		
Изменение настроения		-0,472		
Значимость социального окружения		0,654		0,513
Самооценка физического здоровья			0,648	
Удовлетворённость повседневной деятельностью	-0,344			0,508
Индекс субъективного эмоционального благополучия	-0,568		0,448	
Удовлетворённость взаимоотношениями с женой (мужем)		0,655		
Удовлетворённость взаимоотношениями с родителями		0,690		
Удовлетворённость взаимоотношениями с детьми		0,573		
Удовлетворённость взаимоотношениями с родственниками		0,795		
Удовлетворённость взаимоотношениями с коллегами по работе				0,648
Удовлетворённость взаимоотношениями с администрацией по работе				-0,442
Удовлетворённость сферой профессиональной деятельности	-0,516			
Удовлетворённость материальным положением	-0,676			
Удовлетворённость жилищно-бытовыми условиями	-0,421			
Удовлетворённость своим физическим состоянием			0,544	
Удовлетворённость своей работоспособностью			0,618	
Удовлетворённость своим образом жизни в целом	-0,632			
Удовлетворённость социально-экономическим положением	-0,716			
Удовлетворённость ближайшим социальным окружением		0,462		0,558
Индекс социальной фрустрированности	0,543			
Доля объяснимой дисперсии (%)	19,7	17,03	12,23	9,6

Третий фактор, условно названный «Самооценка физического здоровья», составляет 12,23% от общей суммарной дисперсии. Фактор отражает интеграцию структурных компонентов благополучия, связанных с удовлетворенностью своим физическим состоянием, оценкой своей работоспособности.

Четвертый фактор согласно образующим его переменным был назван «Удовлетворенность взаимоотношениями в профессиональной сфере». Его вклад в общую суммарную дисперсию составляет 9,6%: удовлетворённость взаимоотношениями с коллегами, администрацией по работе, социальным окружением раскрывает содержание данного фактора.

Факторизация эмпирических данных в выборке татар позволила выявить 4 фактора, объясняющих 60,06% общей дисперсии (табл. 4).

Содержание первого фактора – «Материальное благополучие», его вклад в общую суммарную дисперсию составляет 21,3%, он раскрывается через интеграцию компонентов, связанных с удовлетворенностью своим материальным статусом, жилищно-бытовыми условиями, поддержкой субъективно-значимого окружения.

Второй фактор определен нами как «Семейное благополучие». Его вклад в общую суммарную дисперсию составляет 18,03%. Отмечается интеграция компонентов, связанных с удовлетворен-



Таблица 4

Факторные нагрузки структурообразующих компонентов субъективного благополучия в выборке казахов

Структурообразующие компоненты субъективного благополучия	Факторы			
	1	2	3	4
Напряжённость и чувствительность		-0,470		
Психоэмоциональная симптоматика (депрессия, подавленность, рассеянность и т. п.)	-0,338	-0,304		
Значимость социального окружения	0,312			0,762
Удовлетворённость повседневной деятельностью			0,442	
Индекс субъективного эмоционального благополучия	0,668	0,534		
Удовлетворённость взаимоотношениями с женой (мужем)		0,681		0,662
Удовлетворённость взаимоотношениями с родителями		0,693		0,523
Удовлетворённость взаимоотношениями с детьми		0,553		0,656
Удовлетворённость взаимоотношениями с родственниками		0,779		0,702
Удовлетворённость взаимоотношениями с друзьями	0,462			0,696
Удовлетворённость взаимоотношениями с коллегами по работе			0,468	0,547
Удовлетворённость сферой профессиональной деятельности			0,762	
Удовлетворённость работой в целом	0,543		0,678	
Удовлетворённость материальным положением	0,777			
Удовлетворённость жилищно-бытовыми условиями	0,657			
Удовлетворённость проведением свободного времени		0,474		
Удовлетворённость своим положением в обществе		0,368		
Удовлетворённость своим психоэмоциональным состоянием				0,492
Удовлетворённость своей работоспособностью			0,531	
Удовлетворённость своим образом жизни в целом	0,513			
Удовлетворённость социально-экономическим положением	0,416		0,432	
Удовлетворённость ближайшим социальным окружением		0,453		0,762
Доля объяснимой дисперсии (%)	24,3	18,3	11,2	6,26

ностью в сфере семейных отношений (жена/муж, родители, дети, родственники), что, вероятно, оптимизирует психоэмоциональное самочувствие.

Третий фактор, условно названный «Удовлетворённость в профессиональной сфере», составляет 11,2% от общей суммарной дисперсии. Фактор отражает интеграцию компонентов, связанных с удовлетворённостью сферой профессиональной деятельности, работой в целом, оценкой своей работоспособности.

Четвёртый фактор согласно образующим его переменным был назван «Удовлетворённость межличностными отношениями». Его вклад в общую суммарную дисперсию составляет 6,26%. Данный фактор представлен такими компонентами, как удовлетворённость межличностными отношениями в сферах семейных отношений и профессиональной деятельности.

Заключение

Резюмируя вышесказанное, отметим разную степень выраженности количественных и качественных характеристик интеграции структурообразующих компонентов субъективного

благополучия в выборках разных этнических групп с фиксацией достаточно высокого индекса субъективного благополучия в выборках русских и армян, живущих в г. Саратове, и тенденции его снижения у представителей казахской и татарской этногрупп из периферийных районов региона.

Факторизация эмпирических данных позволила зафиксировать наиболее значимые для личности сферы жизнедеятельности, определяющие структурно-качественные характеристики субъективного благополучия исследуемых этнических групп. Выявлена вариативность интеграции и дифференциации компонентного состава в структурной организации субъективного благополучия, определяющая его структурообразующие факторы у представителей разных этногрупп. Так, в выборке русских структурообразующими субъективного благополучия являются «Признание значимыми Другими», «Образ жизни», они стали отличительной особенностью данной этнической группы. «Семейное благополучие» – универсальный структурообразующий фактор благополучия, имеющий существенную выраженность в выборках армян, казахов и татар. «Удовлетворённость межличностными отношениями», «Субъективное



благополучие в сфере профессиональной деятельности» есть в структуре благополучия исследуемых групп, за исключением представителей армянского этноса.

Публикация подготовлена в рамках поддерживаемого РГНФ научного проекта № 14-06-00250.

Библиографический список

1. Шамионов Р. М. Групповые ценности и установки как предикторы психологического благополучия русских и казахов // Психологические исследования. 2014. Т. 7, № 35. С. 12. <http://psystudy.ru> (дата обращения: 16.07.2016).
2. Гриценко В. В. Исследование субъективного благополучия русских и казахов в условиях общественно-экономических перемен // Проблемы социальной психологии личности : межвуз. сб. ст. Вып. 1. Саратов, 2004. С. 132–147.
3. Бочарова Е. Е. Субъективное благополучие и этнокультурные характеристики личности контактирующих этносов // Психология обучения. 2015. № 10. С. 93–101.
4. Бочарова Е. Е. Этнопсихология субъективного благополучия молодежи. Саратов, 2015. 176 с.
5. Вагапова А. Р. Этногрупповые представления о благополучии и эмоционально-оценочное отношение к Другим // Психология обучения. 2014. № 12. С. 143–150.
6. Усова Н. В. Структура и составляющие субъективного благополучия российских мигрантов // Психология XXI века : сб. материалов V междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых : в 2 т. СПб., 2009. Т. 2. С. 92–97.
7. Tov W. Culture and well-being : The collected works of Ed Diener // Social Indicators Research Series. 2009. Vol. 38. P. 9–41.
8. Diener E., Diener M. Cross-Cultural correlates of life satisfaction and self-esteem // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. № 68. P. 653–663.
9. Robinson O. C., Lopez F. G, Ramos K., Nartova-Bocharver S. Authenticity, social context and well-being in the United States, England and Russia : A three country comparative analysis // Cross-Cultural Psychology. 2013. Vol. 44, № 5. P. 719–738.
10. Бочарова Е. Е. Современные подходы в методологии исследования субъективного благополучия личности // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2013. Т. 13, вып. 2. С. 73–78.
11. Schimmack U. The structure of subjective well-being // The science of subjective well-being. Eds. M. Eid, R. J. Larsen. New York, 2008. P. 97–123.
12. Galinha I. C. C., Pais-Ribeiro J. L. The structure and stability of subjective well-being : A structure equation modelling analysis // Applied Research in Quality of Life. 2008. Vol. 3, iss. 4, p. 293–314. doi:10.1007/s11482-009-9063-0.
13. Eid M., Diener E. Global judgments of subjective well-being : Situational variability and long-term stability // Social Indicators Research. 2004. Vol. 65, iss. 3. P. 245–277.
14. Соколова М. В. Шкала субъективного благополучия. Ярославль, 1996. 24 с.
15. Методика для психологической диагностики уровня социальной фрустрированности и её практическое применение /под ред. Л. И. Вассермана, Б. В. Иовлева, М. А. Беребина. СПб., 2004. 24 с.
16. Бочарова Е. Е. Этнопсихологический анализ структурных особенностей субъективного благополучия (на примере этнических групп Саратовского региона) // Вестн. Российского университета дружбы народов. Серия. Психология и педагогика. 2016. № 3. С. 59–69.

Образец для цитирования:

Бочарова Е. Е. Этнопсихологические особенности структурной организации субъективного благополучия (на примере этнических групп Саратовского Поволжья) // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5, вып. 4 (20). С. 322–329. DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-322-329.

Ethnopsychological Peculiarities of the Structural Organization of Subjective Well-Being (a Case Study of Ethnic Groups of the Saratov Volga Region)

Elena E. Bocharova

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: bocharova-e@mail.ru

The paper presents the results of an empirical study of the composition of the structural organization of subjective well-being of ethnic groups living in the Saratov Volga Region. The study included proportionally equal samples ($N = 280$) of subjects who identify themselves as Russians ($N = 70$; Saratov), Armenians ($N = 70$; Saratov), Kazakhs ($N = 70$; rural locality Aleksandrov Gay of Saratov Oblast bordering West Kazakhstan Region of Kazakhstan and having a predominantly Kazakh ethnic composition), and Tatars ($N = 70$; rural locality Yakovlevka of Bazarno-Karabulaksky District of Saratov

Oblast, the dominant ethnic group is Tatars); the median age of the subjects is 25,6, $SD = 9,7$, 52% of the respondents are female and 48% – male; 87% of the respondents are employed. The study revealed that in the representatives of different ethnic groups, there exists variability in integration and differentiation of the composition of the structural organization of subjective well-being. In the sample of Russian respondents, «Being Recognized as Important by Others» and «Lifestyle» act as formative factors of subjective well-being, which becomes a distinctive feature of this ethnic group. «Family Well-being» is a universal factor that dominates in the structure of well-being in the samples of Armenians, Kazakhs, and Tatars. «Satisfaction with Interpersonal Relationships» and «Subjective Well-being in the Sphere of Professional Activity» feature in the structure of well-being of all researched ethnic groups, except for the Armenian respondents. One of the practical applications of this study is that its findings can be used to develop ethno-national policy of the Saratov Volga Region.

Key words: subjective well-being, structural-component organization, structural factors of well-being, ethnic groups.



References

1. Shamionov R. M. *Grupповые tsennosti i ustanovki kak prediktory psikhologicheskogo blagopoluchiya russkikh i kazakhov* (Group values and attitudes as predictors of Russians' and Kazakhs' psychological well-being). *Psikhologicheskie issledovaniya* (Psikhologicheskie Issledovaniya), 2014, vol. 7, no. 35, p. 12. Available at: <http://psystudy.ru> (accessed 16 July 2016). (in Russian).
2. Gritsenko V. V. *Issledovanie sub"ektivnogo blagopoluchiya russkikh i khakasov v usloviyakh obshchestvenno-ekonomicheskikh peremen* (Investigation of Russians' and Khakas' subjective well-being in conditions of social and economical changes). *Problemy sotsial'noy psikhologii lichnosti: mezhvuz. sb. st.* (Problems of Social personality psychology). Iss. 1. Saratov, 2004. P. 135–147. (in Russian).
3. Bocharova E. E. *Sub"ektivnoe blagopoluchie i etnokul'turnye kharakteristiki lichnosti kontaktiruyushchikh etnosov* (Subjective well-being and ethno-cultural characteristics of personal of contacting ethnic groups). *Psikhologiya obucheniya* (Educational psychology), 2015, no. 10, pp. 93–101 (in Russian).
4. Bocharova E. E. *Etnopsikhologiya sub"ektivnogo blagopoluchiya molodezhi* (Ethnopsychology of Subjective Well-Being of Youth). Saratov, 2015. 176 p. (in Russian).
5. Vagapova A. R. *Etnogrupповые predstavleniya o blagopoluchii i emotsional'no-otsenochnoe otnoshenie k Drugim* (Ethno-group representations about well-being and emotional valuation attitude towards others). *Psikhologiya obucheniya* (Educational psychology), 2014, no. 12, pp. 143–150 (in Russian).
6. Usova N. V. *Struktura i sostavlyayushchie sub"ektivnogo blagopoluchiya rossiyskikh migrantov* (Structure and components of Russian migrants' subjective well-being). *Psikhologiya XXI veka: sb. materialov V mezhdunar. nauch.-praktich. konf. molodykh uchenykh: v 2 t.* (Psychology of XXI century: the collection of materials of the 5th international scientific and practical conference of young researchers: in 2 vol.). St.-Petersburg, 2009. Vol. 2, pp. 92–97 (in Russian).
7. Tov W. *Culture and well-being: The collected works of Ed Diener. Social Indicators Research Series*, 2009, vol. 38, pp. 9–41 (in English).
8. Diener E., Diener M. *Cross-Cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. Journal of Personality and Social Psychology*, 1995, no. 68, pp. 653–663 (in English).
9. Robinson O. C., Lopez F. G., Ramos K., Nartova-Bochaver S. *Authenticity, social context and well-being in the United States, England and Russia: A three country comparative Analysis. Cross-Cultural Psychology*, 2013, vol. 44, no. 5, pp. 719–738 (in English).
10. Bocharova E. E. *Sovremennyye podkhody v metodologii issledovaniya sub"ektivnogo blagopoluchiya lichnosti* (Modern approaches in methodology of research subjective well-being of the person). *Izv. Saratov Univ. (N.S), Ser. Philosophy. Pedagogy. Psychology*, 2013, vol. 13, iss. 2, pp. 73–78 (in Russian).
11. Schimmack U. *The structure of subjective well-being. The science of subjective well-being*. Eds. M. Eid, R. J. Larsen. New York, 2008, pp. 97–123 (in English).
12. Galinha I. C. C., Pais-Ribeiro J. L. *The structure and stability of subjective well-being: A structure equation modelling analysis. Applied Research in Quality of Life*, 2008, vol. 3, iss. 4, pp. 293–314. doi:10.1007/s11482-009-9063-0 (in English).
13. Eid M., Diener E. *Global judgments of subjective well-being: Situational variability and long-term stability. Social Indicators Research*, 2004, vol. 65, iss. 3, pp. 245–277 (in English).
14. Sokolova M. V. *Shkala sub"ektivnogo blagopoluchiya* (The scale of subjective well-being). Yaroslavl', 1996. 24 p. (in Russian).
15. *Metodika dlya psikhologicheskoy diagnostiki urovnya sotsial'noy frustrirovannosti i ee prakticheskoe primeneniye* (Methods of psychological diagnosis for social frustration level and its practical application). Eds. L. I. Vasserman, B. V. Iovlev, M. A. Berebin. St.-Petersburg, 2004. 24 p. (in Russian).
16. Bocharova E. E. *Etnopsikhologicheskii analiz strukturnykh osobennostey sub"ektivnogo blagopoluchiya (na primere etnicheskikh grupp Saratovskogo regiona)* (Ethnopsychological analysis of structural characteristics of subjective well-being: A case study of ethnic groups of the Saratov Region). *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Ser. Psikhologiya i pedagogika* (Bulletin of Russian Peoples' Friendship University. Series: Psychology and Pedagogics), 2016, no. 3, pp. 59–69 (in Russian).

Please cite this article in press as:

Bocharova E. E. Ethnopsychological Peculiarities of the Structural Organization of Subjective Well-Being (a Case Study of Ethnic Groups of the Saratov Volga Region). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2016, vol. 5, iss. 4 (20), pp. 322–329. DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-322-329.



УДК 316.6.

СООТНОШЕНИЕ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП

А. Р. Вагапова

Вагапова Альфия Равиловна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии образования и развития, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия
E-mail: Al_fiya@bk.ru

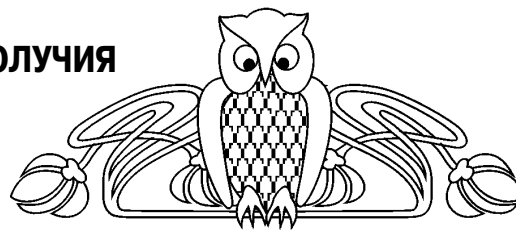
Изложены результаты теоретического и эмпирического исследования, посвященного изучению соотношения субъективного благополучия и социально-политических представлений этнических групп. Исследование выполнено на пропорционально подобранной выборке представителей русского и казахского этносов (Саратовская область, $N = 60$). Использовался комплекс психолого-педагогических методик – авторская анкета (для изучения социально-политических представлений), «Уровень социальной фрустрированности» (Л. И. Вассермана, Б. В. Иовлева, М. А. Бербина) и «Шкала психологического благополучия К. Рифф» (Л. В. Жуковской, Е. Г. Трошихиной). Они позволили выявить, что внешние факторы оценки субъективного благополучия, в кризисный период (нестабильная политическая и экономическая ситуация в стране) играют определяющую роль для представителей русской этнической группы. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультативной практике психологических служб.

Ключевые слова: субъективное благополучие, социально-политические представления, этническая группа, факторы благополучия.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-330-334

Введение

События, происходящие в нашей стране и мире в период 2015–2016 гг., в наибольшей мере отразились на политической, экономической и социальной сферах. Вновь возникшая ситуация нестабильности несет в себе угрозу привычному образу жизни (удовлетворению круга потребностей) и отражается на всех сферах жизнедеятельности человека, задействует уже отработанные модели и способы поведения, когда надежными воспринимаются только личные и семейные ресурсы. Цикличность данного процесса не вызывает сомнений, а механизмы и способы «выживания» передаются последующим поколениям, вероятно, они совершенствуются в соответствии с новыми условиями и нюансами кризиса. На этом фоне происходят изменения в оценках субъективного благополучия, так как оно чувствительно к балансу внешних и внутренних факторов, с помощью которых человек определяет себя в этом мире.



Теоретический анализ проблемы

В определении Р. М. Шамянинова субъективное благополучие личности, «будучи интегральным социально-психологическим образованием, определяется через систему представлений личности о себе, своей жизни, отношениях, состоянии и т. п.» [1, с.11]. Ученый отмечает, что оценки собственного благополучия и общества имеют тесную взаимосвязь, но они различаются в разные исторические периоды (советское и постсоветское время), зависят от культуры и религиозных верований. Интересен механизм, с помощью которого человек приходит к равновесию, потому что постоянно присутствуют разнонаправленные переживания, соответственно, удовлетворенность не может быть одинаковой как в различных сферах его жизнедеятельности, так и в окружающей действительности. Область с неудовлетворенностью создает напряжение, которое в определенный момент может стать движущей силой для развития человека [1, с. 153].

Изменения последнего времени были очень разными по оценкам, однако состояние равновесия было нарушено событиями, происходящими в мире (обострение террористической угрозы: она стала явной и близкой, ощущение, что дистанция до конкретного человека уменьшается с каждым днем) и в нашей стране (внешняя изоляция, ухудшение экономической ситуации). Модель комфорта, которая пользовалась популярностью, связанная с доступностью благ за пределами государства (отдых, досуг, здравоохранение и т. д.), включением в жизнь остального мира (знакомство с другими культурами), возможностями для самореализации (обучение и работа), за небольшой промежуток времени стала недоступной (возврат к изоляции). Вместе с тем нельзя отрицать, что в этот период переживания неудовлетворенности появилась возможность использования не задействованных ранее ресурсов (шанс изменить ситуацию к лучшему). Таким образом, можно констатировать, что способы удовлетворения и сами потребности, социально регулируемые в докризисный период, стали менее доступными (можно говорить о новой волне расслоения в обществе). Произошедшие изменения во многих сферах жизнедеятельности привели к появлению иного информационного фона, что подвергло коррекции представления о благополучии. Иссле-



дователи отмечают, что «сами по себе социальные представления, конечно, не являются ни критериями, ни факторами субъективного благополучия» [1, с. 146]. Для того, чтобы они приобрели такие качества, задействуется механизм сравнения показателей своей жизнедеятельности и способов удовлетворения потребностей в соотнесении с Другими.

Соотнесение задействует не только транслируемые социальные представления, но и те, которые востребованы и эффективны в своей этнической группе: она может выступать как эталонная, потому что предоставляет значимую информацию и выступает группой поддержки [1, с. 255]. Появляется смысловое пространство, необходимое как для регуляции поведения, так и для более четкого разграничения представителей своей этнической группы от иных. Это пространство наполнено и идеалами, нормами, ценностями и социальными представлениями, которые скрепляют членов этнокультурной общности, зачастую определяя понимание своего прошлого, настоящего и будущего [2, с. 17]. Исследователи выявили, что «в русском (российском) менталитете компенсация примата страдания оптимизмом (по Джидарьян) и является не чем иным, как удовлетворенностью в иллюзорном мире субъективной картины будущего (представляемом будущем)» [1, с. 254]. Е. Е. Бочарова отметила, что «в оценке своего благополучия представители татарской этногруппы ориентируются в основном на признание окружающих, а представители русской этногруппы – на возможность проявления самостоятельности и независимости» [3, с. 100]. Р. М. Шамионовым показано, что «у казахов преобладает субъективное состояние удовлетворенности жизнью более, чем в других этногруппах, что характеризует их как оптимистичных и более благополучных в жизненном пространстве», а также у них «проявляется “замыкание” на себе, своей этнокультуре и в чем-то неприятие инокультурных особенностей» [1, с. 264]. М. А. Кленова приводит данные исследования, свидетельствующие о специфике ценностной детерминации субъективного благополучия в разных этнических группах (немцы Поволжья, русские). Автор приходит к выводу, что группы различаются по ценностям, определяющим оценку субъективного благополучия [4, с. 95].

Таким образом, субъективное благополучие чувствительно к переменчивым внешним факторам, но характеризуется и внутренней стабильностью, поэтому для исследователя представляет интерес изучение соотношения субъективного благополучия и социальных представлений на разных временных этапах, отличающихся различными характеристиками.

Выборка, методики и методы исследования

В исследовании приняли участие 60 респондентов (средний возраст 34 года, проживают в

крупных населенных пунктах, владеют родным языком, трудоустроенные, в настоящее время обучаются в вузе) двух этнических групп: русские (30) и казахи (30). Испытуемым было предложено в письменном виде высказать свое мнение относительно социально-политических явлений в нашей стране, оценить перспективы. Для изучения психологического благополучия была использована методика «Шкала психологического благополучия К. Рифф» (Л. В. Жуковской, Е. Г. Трошихиной) [5]. С помощью методики «Уровень социальной фрустрированности» (Л. И. Вассермана, Б. В. Иовлева, М. А. Беребина) были выявлены оценки социального благополучия и социальной составляющей качества жизни. Ответы респондентов были проанализированы методом контент-анализа, сравнительного анализа данных с применением *t*-критерия Стьюдента, корреляционного анализа по Пирсону с применением приложения Microsoft Excel for Microsoft Office XP.

Результаты исследования и их обсуждение

Изучение социально-политических представлений о ситуации в стране и в мире в целом проводилось в начале 2016 г. Вероятно, именно на это время пришелся пик в обострении отношений нашей страны со странами Евросоюза и США. Чтобы выявить соотношение субъективного благополучия и социально-политических представлений этнических групп нами были проанализированы методом контент-анализа оценки внешних объективных факторов благополучия, таких как физическое (витальность и здоровье), экономическое (уровень доходов), материальное (жилищно-бытовые условия, качество отдыха и досуга), межличностное. Кроме вышеперечисленных были дополнительно рассмотрены оценки перспектив, а также суждения, относящиеся к государству и его внешней политике (табл. 1).

Таблица 1

Представления о социально-политической ситуации в стране в группах русских и казахов (количество смысловых единиц)

Объективные факторы благополучия	Русские	Казахи
Физическое	7	9
Экономическое	23	22
Материальное	15	16
Межличностное:		
– отношения с людьми	21	18
– семья и дети	14	20
Перспективы:		
– положительные	15	15
– отрицательные	14	14
Социально-политические процессы:		
– в России	27	10
– внешнем мире	2	5



Группы имеют много общего, а именно: они выражают озабоченность ухудшением экономической ситуации (ростом цен и безработицей, падением уровня доходов и т. д.), обострением межэтнических и межличностных отношений (агрессией и злобой, неприветливостью к лицам другой национальности, падением нравственности, несоблюдением норм права и морали), двойственным отношением к перспективам, связанным с будущим как личным, так и страны (кризисом, который сменил стабильность туманными перспективами: «дальше хуже», «лишь бы не было войны»). Также был выявлен ряд различий в «масштабности» объективных оценок факторов субъективного благополучия. Так, представители казахской этнической группы в ответах отмечают чаще конкретные проблемы, затрагивающие их лично, больше переживают за благополучие семьи (как отразится кризис, вынужденная трудовая эмиграция, разлука) и будущее детей (образование для детей, какое общество их окружает), т. е. Россия – это территория для жизни, поле для взаимодействия (дружеское) с Другими. Ответы представителей титульной этнической группы представлены суждениями, выстроенными на

противопоставлениях: «Россия и внешний мир», «народ и власть», «мир и война», «вера и безбожие», «нравственность и безнравственность», «сейчас все плохо (кризис), но все нормализуется (светлое будущее)». Суждения респондентов можно охарактеризовать как выходящие за границы личных интересов и акцентированные на морально-нравственных категориях.

Проблемы нашего общества и мира в целом таковы, что волнуют всех, т. е. внешние факторы для оценки благополучия в настоящее время во многом перевешивают по значимости внутренние, абстрагироваться от них сложно. Результаты нашего исследования показывают, что в соотношении внешних и внутренних факторов в оценках субъективного благополучия ведущее место в кризисные моменты зачастую занимают первые (можно говорить о различиях в скорости смены факторов или колебаниях в ответных реакциях на них), адекватная оценка помогает человеку адаптироваться к данной ситуации.

Для того чтобы изучить оценки структуру психологического благополучия личности, нами была использована методика «Шкала психологического благополучия К. Рифф» (табл. 2)

Таблица 2

Средние значения по шкалам психологического благополучия в этнических группах

Этнические группы	Автономия	Компетентность	Личностный рост	Позитивное отношение	Жизненные цели	Самопринятие
Русские	30,9	29,7	35,1	34,7	34,2	32,4
Казахи	35,8	34,9	35,9	37,3	39,3	37,1
$t_{ст}$	3,5*	3,5*	0,5	1,6	3,2*	2,9*

Примечание. * $p \leq 0,01$.

В изучаемых нами группах были выявлены достоверные различия по четырем шкалам: автономия, компетентность, жизненные цели и самопринятие. Представители казахской этнической группы имеет высокие показатели психологического благополучия по всем шкалам: вероятно, они более способны к противостоянию социальному давлению и регуляции своего поведения, при оценивании себя ориентируются на этногрупповые стандарты. Можно говорить о том, что для группы имеют значение ценности, связанные с семьей, личным благополучием, способностью к функционированию в разных условиях, но менее значимы для субъективного благополучия проблем государства. Высокий уровень субъективного благополучия также можно объяснить способностями к постановке цели и возможностью ее реализации. В отличие от группы русских, в которой значения шкал приближены к средним, что говорит о вариативности или, скорее, о склонности к крайним оценкам в понимании психологического благополучия, когда определяющую роль играют попеременно то внутренние, то внешние факторы.

Интерес представляют также результаты, полученные при изучении социальной фрустрированности респондентов (рис. 1).

Наибольшую напряженность в группах вызывает такой компонент, как социально-экономическое положение, что еще раз подтверждает предположение о влиянии объективных факторов на оценку субъективного благополучия. Далее с помощью корреляционного анализа нами были раскрыты взаимосвязи между оценкой социальной составляющей качества жизни и компонентами психологического благополучия: интересно, что все они отрицательные, т. е. высокочувствительны к изменениям, происходящим в социальной жизни. Так, в группе казахов была выявлена взаимосвязь между такими значениями, как «удовлетворенность своим социальным статусом» и «самопринятием» ($r = -0,508$). Такая рассогласованность, вероятно, объясняется потребностью в постоянном саморазвитии. У представителей титульной этнической группы корреляционные взаимосвязи более обширны (рис. 2).

Как видим, «удовлетворенность социальным окружением» взаимосвязана с «компетент-

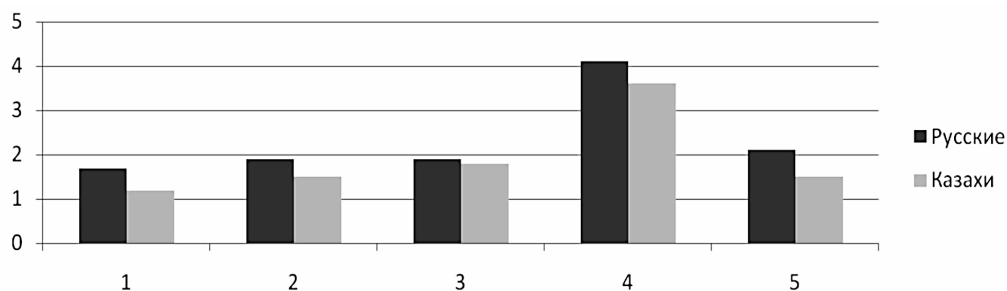


Рис. 1. Средние значения по шкалам социальной составляющей качества жизни: 1 – удовлетворенность взаимоотношениями с родными и близкими; 2 – удовлетворенность ближайшим социальным окружением; 3 – удовлетворенность своим социальным статусом; 4 – удовлетворенность социально-экономическим положением; 5 – удовлетворенность своим здоровьем и работоспособностью

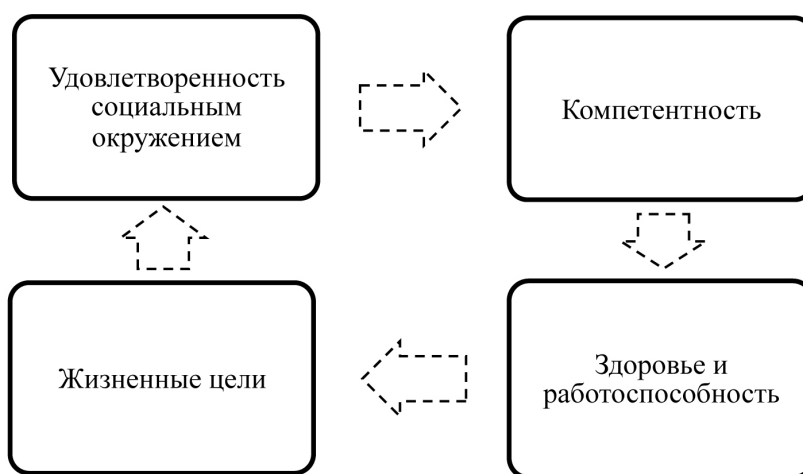


Рис. 2. Корреляционные взаимосвязи между социальной составляющей качества жизни и компонентами психологического благополучия в выборке русских

ностью» ($r = -0,486$) и «жизненными целями» ($r = -0,551$), «здоровье и работоспособность» с «компетентностью» ($r = -0,486$) и «жизненными целями» ($r = -0,746$). В выделенной структуре отражена важность для группы как баланса внутренних резервов и возможностей, так и роли (поддержки) ближайшего окружения. С одной стороны, очевидно, что в нестабильной ситуации ухудшение в одном звене данной цепочки стабилизируется повышением значимости другой составляющей: таким образом человек уравнивает свое состояние. С другой стороны, выявленные взаимосвязи раскрывают уязвимость данных компонентов, так как в случае их изменения возникает угроза для субъективного благополучия личности, поскольку они отражают наиболее значимые аспекты жизненного функционирования.

Заключение

Таким образом, соотношение субъективного благополучия и социально-политических

представлений раскрывается через внешние и внутренние оценки благополучия. Самобытность культур двух контактирующих этносов проявляется в том, что анализ проблемы в стране и мире осуществляется сквозь призмы с разными гранями (категории оценки), поэтому различны глубина проникновения и предлагаемые подходы к решению проблем. Поскольку исследование было проведено в период обострения проблем и противоречий в стране и мире, наиболее острыми для представителей двух групп стали внешние факторы (ухудшение экономической ситуации, обострение межличностных отношений) для оценки благополучия. Все они по-разному отразились в оценках как социальной фрустрированности, так и психологического благополучия в целом. Важность изучения данной проблемы связана с пониманием механизмов, помогающих стабилизировать состояния, а также адаптироваться к новой ситуации.

Публикация подготовлена в рамках поддерживаемого РГНФ научного проекта № 14-06-00250.



Библиографический список

1. Шамионов Р. М. Субъективное благополучие личности : психологическая картина и факторы. Саратов, 2008. 296 с.
2. Почебут Л. Г., Безносков Д. С. Психологический анализ социальных представлений русских // Вестн. Ленинград. гос. ун-та им. А. С. Пушкина. 2013. Т. 5, № 2. С. 15–23.
3. Бочарова Е. Е. Аксиологическая направленность и

субъективное благополучие личности в специфике этнопсихологической обусловленности // Социальная психология и общество. 2013. № 4. С. 96–105.

4. Кленова М. А. Ценностная детерминация субъективного благополучия в разных этнических группах // Альманах современной науки и образования. 2012. № 6 (64). С. 94–95.
5. Жуковская Л. В., Трошихина Е. Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психол. журн. 2011. Т. 32, № 2. С. 82–93.

Образец для цитирования:

Вагапова А. Р. Соотношение субъективного благополучия и социально-политических представлений этнических групп // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5, вып. 4 (20). С. 330–334. DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-330-334.

Correlation of Subjective Well-Being and Socio-Political Representation of Ethnic Groups

Alfiya R. Vagapova

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: Al_fiya@bk.ru

The paper presents the results of a theoretical and empirical study of subjective well-being and socio-political representation of ethnic groups. The study included proportionally equal samples of Russian and Kazakh respondents (Saratov, $N = 60$). Using a combination of psycho-pedagogical instruments, such as a questionnaire aimed at identifying socio-political views developed by the author of the study, the «Level of social frustratedness instrument» (L. I. Vasserman, B. V. Iovlev, M. A. Berebin), and the «C. Ryff's scale of psychological well-being» (L. V. Zhukovskaya, E. G. Troshina), the study revealed that in the times of crisis (unstable political and economic situation in the country) external factors of evaluating subjective well-being play a pivotal role for the Russian respondents. One of the practical applications of this study is that its findings can be used in the counselling practice of psychological services.

Key words: subjective well-being, socio-political representation, ethnic group, factors of well-being.

References

1. Shamionov R. M. *Sub"ektivnoe blagopoluchie lichnosti: psikhologicheskaya kartina i faktory* (Subjective well-being of the person: psychological picture and factors). Saratov, 2008. 296 p. (in Russian).
2. Pochebut L. G., Beznosov D. S. *Psikhologicheskii analiz sotsial'nykh predstavleniy russkikh* (Psychological analysis of social representations of Russians). *Vestn. Leningrad. gos. un-ta im. A. S. Pushkina* (Bulletin of the Leningrad State University. A. S. Pushkin), 2013, vol. 5, no. 2, pp. 15–23 (in Russian).
3. Bocharova E. E. *Aksiologicheskaya napravlennost' i sub"ektivnoe blagopoluchie lichnosti v spetsifike etnopsikhologicheskoy obuslovlennosti* (Axiological Orientation and Subjective Well-Being in the Context of Ethnopsychological Specifics). *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* (Social Psychology and Society), 2013, no. 4, pp. 96–105 (in Russian).
4. Klenova M. A. *Tsenostnaya determinatsiya sub"ektivnogo blagopoluchiya v raznykh etnicheskikh gruppakh* (Valuable determination of subjective well-being in different ethnic groups). *Al'manakh sovremennoy nauki i obrazovaniya* (Almanac of Modern Science and Education), 2012, no. 6 (64), pp. 94–95 (in Russian).
5. Zhukovskaya L. V., Troshikhina E. G. *Shkala psikhologicheskogo blagopoluchiya K. Riff* (Scale of psychological well-being by K. Riff). *Psikhologicheskii zhurnal* (Psychological Journal), 2011, vol. 32, no. 2, pp. 82–93 (in Russian).

Please cite this article in press as:

Vagapova A. R. Correlation of Subjective Well-Being and Socio-Political Representation of Ethnic Groups. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2016, vol. 5, iss. 4 (20), pp. 330–334. DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-330-334.



УДК 159.923: 316.6

ЛИДЕРСТВО И ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ МОНГОЛЬСКИХ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В РОССИИ

О. Б. Михайлова

Михайлова Ольга Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социальной и дифференциальной психологии, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия
E-mail: mikhaylova_ob@pfur.ru

Представлены результаты эмпирического исследования особенностей проявления лидерства и жизнестойкости у монгольских студентов. В исследовании приняли участие 40 респондентов в возрасте от 18 до 25 лет, обучающихся на разных факультетах Российского университета дружбы народов. В качестве методик исследования использовались «Тест жизнестойкости» (Hardiness Survey) (С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева), «Коммуникативные и организаторские способности» (КОС) (В. В. Синаевского, В. А. Федорошина), тест «Диагностика лидерских способностей» (Е. И. Жарикова, Е. Л. Крушельницкого). Определены уровни выраженности лидерства и жизнестойкости, а также особенности связей и различий в проявлениях данных качеств личности. Данные сравнительного анализа позволяют сформулировать ряд актуальных выводов и рекомендаций по организации учебно-воспитательного процесса в вузе для развития лидерских способностей и повышения показателей жизнестойкости у иностранных учащихся.

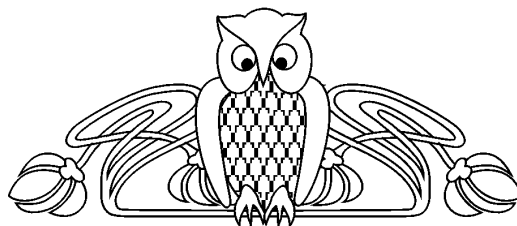
Ключевые слова: лидерство, жизнестойкость, организаторские и коммуникативные способности, монгольские студенты.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-335-341

Введение

Академическая мобильность современных молодых людей способствует тому, что для получения высшего образования в Россию приезжает значительное количество иностранных студентов. Каждый студент, получающий образование за рубежом, так или иначе переживает трудности адаптации к новому культурному пространству и новой образовательной среде. Исключение не составляют и монгольские студенты, приезжающие в Россию для получения высшего образования. Как показывают многочисленные исследования, проводимые в России и за рубежом, большинство студентов оказываются не готовы к обучению и проживанию в новых условиях. Они испытывают многочисленные трудности, от адаптации к процессу и организации учебной деятельности до психофизиологической адаптации к климату. Молодые люди, для которых обучение в вузе связано с разлукой с семьей, началом самостоятельной жизни, оказываются в психологически сложной ситуации.

Несмотря на то, что в последние десятилетия уделялось значительное внимание исследованию проблем адаптации иностранных студентов к



российским условиям образования, в частности кафедрой социальной и дифференциальной психологии Российского государственного университета дружбы народов (А. И. Крупновым, С. И. Кудиновым, И. А. Новиковой, О. В. Масловой и др.), изучению особенностей развития социально-психологических качеств молодых людей в условиях новой культурной среды уделено недостаточно внимания.

Особый интерес представляет выявление характерных лидерских качеств у иностранных студентов и их возможных связей с особенностями проявлений жизнестойкости. В представляемом исследовании предполагается определить особенности проявлений лидерства и жизнестойкости у монгольских студентов. Внимание к изучению группы студентов из Монголии определяется стремлением выявить специфику развития личностных качеств и способностей у иностранных студентов, обучающихся в России. Представленные материалы являются продолжением цикла исследований по проявлению лидерских качеств и способностей у студентов.

Теоретический анализ проблемы исследования

В разработке исследований лидерских качеств личности с точки зрения поведенческого подхода большую роль играли работы зарубежных исследователей (К. Левин, К. Агирис, Дж. Грэн, Д. МакГрегор, Р. Стогдилл, Дж. Хемфилл, Е. Холландер, К. Джиб, С. Шатл, З. Лайкерт, С. Эванс и др.). Представители поведенческого подхода считали, что на эффективность лидерства оказывают влияние особенности взаимоотношений и специфика ситуации [1].

В настоящее время современные подходы к исследованию феномена лидерства и развития лидерских качеств и способностей в юношеском возрасте затрагивают самый широкий спектр проблем от личностных до групповых [2–4].

В юношеском возрасте становление лидерства связано с целым рядом особенностей: 1) своеобразием личностного развития; 2) характером обучающей среды; 3) ситуацией прецедента лидерства; 4) особенностью отношений с преподавателями и сверстникам [2, 5]. Многие проблемы развития группового лидерства остаются неразрешёнными в условиях современной юношеской среды общения. Так, исследования, проводимые на студенческой аудитории в 2013–2015 гг. в Российском университете дружбы на-



родов, показывают, что большинство российских студентов обладают средним и низким уровнем выраженности лидерских способностей [2, 5, 6]. Новизна данного исследования состоит в изучении лидерских способностей и выявлении возможных связей с проявлениями жизнестойкости у монгольских студентов, обучающихся в РУДН.

Изучение особенностей поведения и деятельности монгольских студентов в России последние несколько лет осуществлялось рядом российских и монгольских исследователей (И. А. Андрияновой, Т. Орсоо, А. В. Ивановым, Т. А. Аргамоновой, Б. Энхжаргал, Б. Лхамцэрэн, О. Буяндэлгэр и др.) Учеными исследовались особенности одаренности, организованности, учебной деятельности и черт характера (Л. И. Ларионовой, Т. Орсоо, О. Буяндэлгэр, А. Энх-Амгалан, Э. Ганболд и др.) [7–9]. Однако исследование лидерских качеств и жизнестойкости на выборке монгольских студентов, обучающихся в России, не проводилось.

В данной работе жизнестойкость рассматривается как личностный ресурс адаптации и развития иностранных студентов в условиях высшей школы. Феномен жизнестойкости современные ученые рассматривают в контексте конструктивного влияния на эффективность деятельности. Психологический конструкт, предложенный С. Кобейса и С. Мадди (Kobbasa, Maddi, 1984), рассматривается как внутренний ресурс, который позволяет преодолевать трудные жизненные ситуации [10]. Д. А. Леонтьев полагает, что феномен жизнестойкости является мерой способности личности преодолевать стрессовые ситуации [11].

Исследования поведения человека в сложных жизненных ситуациях в последнее время очень актуальны, что объясняется информационной насыщенностью и ускорением ритма жизни современного человека. Возникло новое общество, которое предъявляет новые требования. Ответственность за свою жизнь, за ее успешность ложится на самого человека. Чтобы занимать лидирующее положение в группе, реализовать свои возможности, чувствовать себя значимым, необходимо вырабатывать навыки решения проблем, приобрести и развивать такие качества личности, которые позволяли бы развивать личностную и профессиональную успешность и способствовали эффективной самореализации.

В отечественной психологии жизнестойкость рассматривалась в исследованиях в контексте технологий совладания со сложными ситуациями, характеристик смысла жизни и акме, понятием жизнестойкости, а также личностного качества студентов, обучающихся в высшей школе [12–15]. Продолжая данную тему, в представленной работе жизнестойкость рассматривается как внутренний источник и ориентир лидерской активности, развивающей способности к лидерству.

Процедура, выборка и методики исследования

Эмпирическое исследование выполнено на базе Российского университета дружбы народов в 2015–2016 гг. с применением психодиагностического инструментария: теста жизнестойкости (Hardiness survey) С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева; методики «Коммуникативные и организаторские способности» (КОС), предложенной В. В. Синявским, В. А. Федорошиным; теста «Диагностика лидерских способностей» (Е. И. Жарикова, Е. Л. Крушельницкого). Результаты исследования были подвергнуты корреляционному анализу, выполненному с помощью метода ранговой корреляции Спирмена.

В исследовании приняли участие 40 студентов из Монголии (28 девушек и 12 юношей), обучающихся на 2–4-х курсах дневного отделения в Российском университете дружбы народов на различных факультетах (аграрный, гуманитарных и социальный наук, инженерный, медицинский, филологический, экологический, экономический, юридический). Возраст респондентов колеблется от 18 до 25 лет. Исследование проводилось при активном участии Солонго Сугарбаатар – студентки 4-го курса отделения психологии филологического факультета, которой удалось организовать опрос среди студентов-соотечественников.

Результаты исследования и их обсуждение

На первом этапе был сделан анализ результатов теста на выявление лидерских качеств по методике Е. И. Жарикова, Е. Л. Крушельницкого «Диагностика лидерских способностей», позволяющей оценить способность человека быть лидером. Монгольские студенты в целом в выборке показали средний и низкий уровень лидерских способностей: в ней отсутствуют респонденты с сильно выраженным лидерством и склонностями к диктатуре. Много респондентов имеет средний уровень (43%) лидерских способностей, чуть больше студентов (23 респондента – 57%) – низкий. В данной группе студентов лидерские способности выражены с небольшим преимуществом на низком уровне.

Такой результат, возможно, связан с тем, что специфика обучения в инокультурной среде и недостаточно активная стратегия адаптации не способствуют проявлению лидерских способностей у монгольских студентов. Погруженность в учебный процесс, некоторая замкнутость и пассивность, характерная для студенческой аудитории, объясняются и тем, что, возможно, не развиваются мотивы активного взаимодействия и существуют внутренние барьеры для развития межкультурного общения.

Для выявления дополнительных характеристик лидерских способностей (коммуникативных и организаторских) нами была использована методика «Коммуникативные и организаторские



способности» (КОС) В. В. Синявского и В. А. Федорошина.

Из 40 респондентов 14 студентов имеют высокий и очень высокий уровень коммуникативных способностей, 17 респондентов – низкий и 9 респондентов – средний. Большинство монгольских студентов (23 человека из 40) имеют развитые коммуникативные способности, следовательно, для проявления лидерства у большинства из выборки достаточно развиты навыки коммуникации.

У 27% опрошенных отмечается низкий уровень коммуникативных способностей, у 15% – уровень ниже среднего, т. е. 42% студентов испытывают затруднения в установлении контактов с людьми и при выступлении перед аудиторией, плохо ориентируются в незнакомой ситуации, не отстаивают своего мнения, не проявляют инициативы в общественной деятельности, но 58% монгольских студентов имеют достаточно развитые коммуникативные способности для проявления лидерства.

При исследовании организаторских способностей получены следующие данные: 40% студентов имеют низкий уровень, 20% – ниже среднего. Таким образом, 60% монгольских студентов имеют низкие и ниже среднего организаторские способности. Они испытывают трудности в организации персональной деятельности

и не могут влиять на группу сокурсников, но у 40% студентов средние, высокие и очень высокие организаторские способности, т.е. они обладают достаточным потенциалом для организации как собственной деятельности, так и общественной. Очень высокий уровень организаторских способностей выражен только у 8% студентов. Можно сказать, что лишь небольшая группа монгольских студентов испытывает потребность в организаторской деятельности, способна принимать самостоятельные решения, отстаивает свое мнение и добивается того, чтобы оно было принято другими. Исходя из полученных нами результатов можно предположить, что у испытуемых отсутствует ценностно-мотивационная направленность, способствующая развитию лидерских качеств в процессе обучения.

Сравнительный качественный анализ выраженности коммуникативных и организаторских способностей в группах со средним и низким уровнем лидерских способностей (по методике Е. Жарикова, Е. Крушельницкого «Диагностика лидерских способностей») показал, что у студентов со средним уровнем лидерских способностей выше организаторские по сравнению с коммуникативными способностями, а у респондентов с низким уровнем лидерских способностей более выражены коммуникативные (рис. 1).

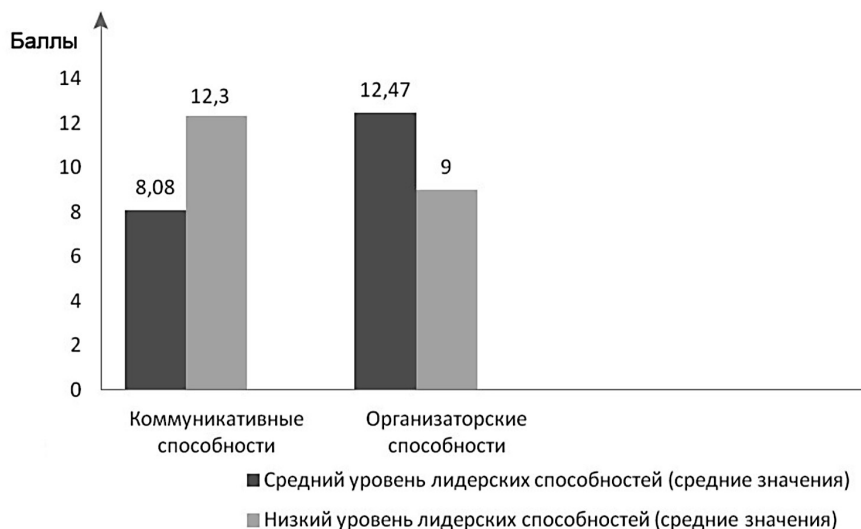


Рис. 1. Сравнительные данные коммуникативных организаторских способностей при разном уровне лидерских способностей

Организаторские способности монгольских студентов позволяют проявить лидерские качества в учебной деятельности, тогда как коммуникативные являются компенсаторными по отношению к лидерским качествам, поэтому более коммуникативные студенты не склонны проявлять лидерство в студенческой среде.

Исследование особенностей проявления жизнестойкости у монгольских студентов позволило получить следующие результаты: для

65% студентов характерен средний уровень жизнестойкости, 22% – высокий уровень и лишь у 13% – низкий.

По шкале *вовлечённость* группы со средним и низким уровнями лидерских способностей показали идентичные результаты, по шкалам *контроль*, *принятие риска* и *общему индексу жизнестойкости* показатели у студентов с низким уровнем лидерских способностей оказались выше (рис. 2).

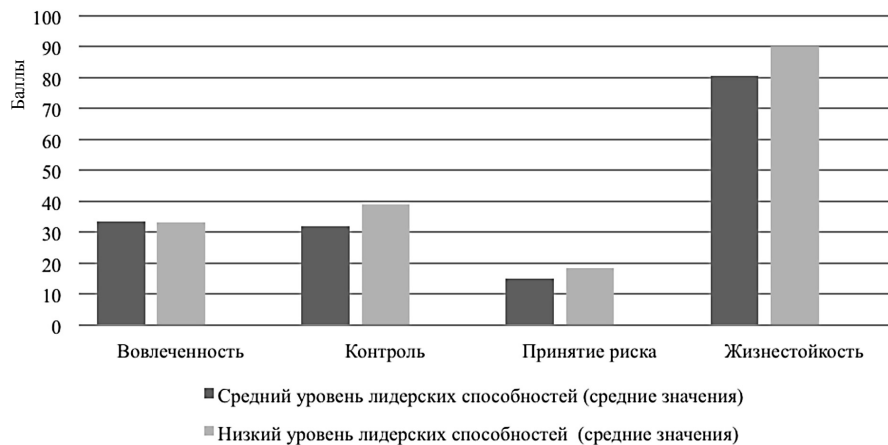


Рис. 2. Результаты показателей жизнестойкости у студентов с разным уровнем лидерских способностей

Таким образом, у студентов с низкими лидерскими способностями, но более высокими коммуникативными более высокие показатели жизнестойкости. Вероятно, для приспособления к новым кросс-культурным и образовательным условиям монгольским студентам важно развивать коммуникативные способности и следовать за большинством. Для той группы, которая проявляет более высокие лидерские и организаторские способности, характерны более низкие показатели жизнестойкости. Возможно, в этот возрастной период у монгольских студентов развитие личностного потенциала связано с доминированием коммуникативных способностей, развивающих жизнестойкость, но способствующих конформизму, тогда как проявление организаторских и лидерских способностей приводит к снижению жизнестойкости.

В группе монгольских студентов с низким уровнем лидерских способностей определены значимые корреляции по шкалам: *вовлеченность – коммуникативные способности* ($r = 0,67$ при $p < 0,01$); *принятие риска – коммуникативные способности* ($r = 0,58$, $p < 0,01$); *контроль – коммуникативные способности* ($r = 0,71$ при $p < 0,01$); *уровень лидерских способностей и общий индекс жизнестойкости* ($r = 0,73$ при $p < 0,01$).

У студентов со средним уровнем лидерских способностей также выявлены значимые корреляции по шкалам: *вовлеченность – организаторские способности* ($r = 0,59$ при $p < 0,01$); *принятие риска – организаторские способности* ($r = 0,68$ при $p < 0,01$); *контроль – организаторские способности* ($r = 0,75$ при $p < 0,01$).

Исследование проявлений жизнестойкости у монгольских студентов показало, что большая их часть обладает средним и высоким уровнями показателей жизнестойкости. В результате проведенного качественного и количественного анализа гипотеза о существовании различий в проявлениях жизнестойкости у монгольских студентов с разным уровнем выраженности лидерских качеств

подтвердилась. В целом более высокие показатели жизнестойкости обнаружены у группы с низким уровнем лидерских способностей. Возможно, это связано с тем, что личностные ресурсы студентов направлены на адаптацию к инокультурной среде и организацию учебной деятельности, а не на проявление лидерских качеств в студенческой среде.

Выводы

Монгольские студенты, обучающиеся в России, не продемонстрировали высокие лидерские способности по нескольким причинам, обусловленным адаптационными и культурно-историческими предпосылками.

Во-первых, испытуемые учатся в иностранной для них среде, они должны обладать другим языком, другой культурой, адаптироваться к другому социальному обществу, менталитету. Трудности, которые они испытывают на первых порах жизни в незнакомой среде, оказывают влияние на психологию поведения, в том числе и лидерского: человек не уверен в себе, в своих силах и способностях. Некоторым монгольским студентам трудно общаться, они стараются промолчать, боятся сделать ошибку и быть неправильно понятым, так как испытывают коммуникативные барьеры из-за недостаточного знания русского языка, культуры, традиций и обычаев принимающего общества.

Во-вторых, можно предположить, что ряд культурно-исторических особенностей сказывается на личностных проявлениях лидерства и жизнестойкости представителей монгольского этноса.

В-третьих, в исследованиях лидерских способностей, проведенных в выборках российских студентов, обучающихся в РУДН в 2013–2015 гг., также не было выявлено значительного количества учащихся, обладающих высоким уровнем лидерских способностей. Скорее всего, можно говорить о складывающейся тенденции: совре-



менные студенты не обладают высоким уровнем лидерских способностей в этот возрастной период. Возможно, их лидерский потенциал проявится в другом возрасте при условии активной профессиональной деятельности.

Для развития жизнестойкости и лидерских способностей иностранных студентов, обучающихся в российских вузах, необходимо активно внедрять практические занятия, способствующие более быстрой адаптации к инокультурной среде и развитию профессиональных качеств. Важно, чтобы каждый из них мог активно вступать во взаимодействие с представителями других культур, не испытывая языкового барьера и не замыкаясь на общении только со студентами-соотечественниками. В организации учебного процесса необходимо предоставлять большую инициативу студентам в интерактивных взаимодействиях, больше обращая внимание на развитие коммуникативных и организаторских. Развивающий эффект данных форм интерактивного обучения должен ориентироваться на следующие результаты: высокую мотивационную активность и формирование профессиональной идентичности у всех участников образовательного процесса, обусловленную наличием единой цели. В многонациональных группах студентов очень важно в кратчайшие сроки объединить молодых людей единым стремлением овладеть специальными знаниями, интересом к будущей профессии и погружением в культурно-образовательную среду, которая формирует у них мотивацию приобщения к профессиональному сообществу.

Необходима организация социального взаимодействия: работая в небольшой интернациональной группе, студенты держатся более свободно и уверенно, снимаются психологические барьеры обучения, мнения каждого принимаются и ценятся группой, устанавливается тесный психологический контакт.

Актуальны развитие личностных качеств, повышение самооценки: важно, чтобы все студенты имели возможность обучаться как лидирующей роли, так и роли рядового участника группы в ситуации группового принятия решения. Интерактивные занятия должны развивать способность к открытому взаимодействию с представителями других культур при сохранении собственной индивидуальности.

Имеет значение формирование конструктивных коммуникативных навыков всех участников образовательного процесса. При организации дидактического взаимодействия необходимо создать условия, когда иностранные студенты не только свободно общаются, но и умеют отстаивать свои профессиональные идеи, могут быть убедительными и эффективно влиять на группу.

В условиях интерактивного обучения иностранные студенты участвуют в процессе ор-

ганизованного саморазвития и развития своих будущих коллег, помогая им в анализе личных профессиональных затруднений, потребностей и мотивов. Таким образом, создаётся возможность для реального профессионального взаимодействия, в ходе которого способность к лидерству формируется посредством функции социального взаимодействия.

Библиографический список

1. Михайлова О. Б., Косталес А. И. Проблемы межкультурной адаптации иностранных студентов и их проявления в стратегиях адаптивности // Вестн. Российского университета дружбы народов. Сер. Психология и педагогика. 2011. № 3. С. 29–33.
2. Иванов А. В., Артамонова Т. А., Энхжаргал Б. Перспективы формирования созидательных жизненных установок у российских и монгольских студентов на Алтае // Ценности и смыслы. 2015. № 5 (39). С. 71–79.
3. Никитина Е. А., Кузнецова А. А. Жизнестойкость как личностный ресурс студента в условиях высшей школы // Изв. Юго-Западного гос. ун-та. Сер. Лингвистика и педагогика. 2014. № 2. С. 79–85.
4. Хоч Н. С. Психологическая жизнестойкость как ресурс адаптации студентов из Тувы к образовательной среде научных центров Сибири // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=10953> (дата обращения: 25. 07. 2016).
5. Буяндэлгэр О. Уровень субъективного контроля у монгольских студентов с различными акцентуациями характера // Среднее профессиональное образование. 2011. № 7. С. 71–72.
6. Орсоо Т. Этнопсихологическая специфика организованности арабских и монгольских студентов // Вестн. Российского университета дружбы народов. Сер. Психология и педагогика. 2012. № 3. С. 113–120.
7. Менегетти А. Психология лидера / пер. с итал. М., 2010. 256 с.
8. Михайлова О. Б., Каминская Э. А. Особенности лидерских способностей и инновационности у студентов бакалавриата // Психология образования в поликультурном пространстве. 2015. № 32 (4). С. 28–34.
9. Мадди С. Теории личности : сравнительный анализ. СПб., 2002. 539 с.
10. Филонович С. Р. Теория лидерства в менеджменте: история и перспективы // Российский журнал менеджмента. 2003. Т. 1, № 2. С. 3–24.
11. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М., 2006. 63 с.
12. Спивак В. А. Лидерство : компетентностный подход и концепция факторов успеха лидера // Изв. С.-Петерб. ун-та экономики и финансов. 2012. № 3. С. 64–71.
13. Михайлова О. Б. Гендерные особенности становления инновационного потенциала у студентов // Вестн. Российского университета дружбы народов. Сер. Психология и педагогика. 2014. № 2. С. 42–49.



14. Леоненко Н. О., Чечулина К. С. Жизнестойкость как ресурс позитивного развития личности студентов // Социально-экономические науки и гуманитарные исследования. 2014. № 2. С. 170–172.

15. Соболева Е. В., Шумакова О. А. Жизнестойкость как адаптационный ресурс иногородних студентов // Вестн. Орл. гос. ун-та. Сер. Новые гуманитарные исследования. 2014. № 2 (37). С. 84–86.

Образец для цитирования:

Михайлова О. Б. Лидерство и жизнестойкость монгольских студентов, обучающихся в России // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5, вып. 4 (20). С. 335–341. DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-335-341.

Leadership and Viability of Mongolian Students Studying in Russia

Olga B. Mikhailova

Peoples' Friendship University of Russia
10/2, Miklukho-Maklay str., Moscow, 117198, Russia
E-mail: mikhaylova_ob@pfur.ru

The article presents the results of empirical study of peculiarities of leadership and viability expression of Mongolian students. The study involved 40 respondents aged 18 to 25 years, enrolled in different faculties of Peoples' Friendship University of Russia. The following instruments were used in the research: «Hardiness Survey» by S. Maddi (adapted by D. A. Leontiev), «Communicative and organizing skills» (COS) by V. V. Sinyavskiy and V. A. Vedoroshin, and «Leadership skills diagnostic test» by E. I. Zharikov and E. L. Krushelnitskiy. The levels of leadership and viability expressiveness and peculiarities of relations and differences in demonstration of these personality traits were defined. The data of the comparative analysis allows to formulate a number of topical conclusions and recommendations on the organization of educational process at universities with the aim of the development of leadership skills and increase of the viability indicators among foreign students.

Key words: leadership, viability, organizing and communication skills, Mongolian students.

References

1. Mihailova O. B., Kostales A. I. *Problemy mekulturalnoy adaptatsii inostranykh studentov i ikh proyavleniya v strategiyah adaptivnosti* (Problems of Intercultural Adaptation and the Specifics of Foreign Students' Psychical States). *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Ser. Psikhologiya i pedagogika* (Bulletin of Russian Peoples' Friendship University. Ser. Psychology and Pedagogics), 2011, no. 3, pp. 29–33 (in Russian).
2. Ivanov A. V., Artamonova T. A., Enkhzhargal B. *Perspektivy formirovaniya sozidatel'nykh zhiznennykh ustanovok u rossiyskikh i mongol'skikh studentov na Altae* (Prospects of formation of creative vital installations at Russian and Mongolian students in Altai). *Tsenosti i smysly* (Values and meanings), 2015, no. 5 (39), pp. 71–79 (in Russian).
3. Nikitina E. A., Kuznetsova A. A. *Zhiznestaykost' kak lichnostnyy resurs studenta v usloviyakh vysshey shkoly* (Hardiness as Personal Student's Resource in The Higher School). *Izv. Yugo-Zapadnogo gos. un-ta. Ser. Lingvistika i pedagogika* (Proceedings of Southwest State University. Ser. Linguistics and Pedagogic), 2014, no. 2, pp. 79–85 (in Russian).

4. Khoch N. S. *Psikhologicheskaya zhiznestaykost' kak resurs adaptatsii studentov iz Tuvy k obrazovatel'noy srede nauchnykh tsemtrov Sibiri* (Psychological hardiness as resource adaptation of students from Tuva to educational scientific centers of Siberia Wednesday). *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* (Modern problems of science and education), 2013, no. 6. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=10953> (accessed 27 July 2016) (in Russian).
5. Buyandelger O. *Uroven' sub'ektivnogo kontrolya u mongol'skikh studentov s razlichnymi aktsentatsiyami kharktera* (Level of subjective control of Mongolian students with various accents of character). *Srednee professional'noe obrazovanie* (The Journal of Secondary Vocational Education), 2011, no. 7, pp. 71–72 (in Russian).
6. Orsoo T. *Etnopsikhologicheskaya spetsifika organizovanosti arabskikh i mongol'skikh studentov* (Ethnopsychological specifics of Arab and Mongolian students' orderliness). *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Ser. Psikhologiya i pedagogika* (Bulletin of Russian Peoples' Friendship University. Ser. Psychology and Pedagogics), 2012, no. 3, pp. 113–120 (in Russian).
7. Menegatti A. *Psikhologiya lidera* (Psychology of leader). Moscow, 2010. 256 p. (in Russian).
8. Mikhailova O. B., Kaminskaya E. A. *Osobennosti lider-skikh sposobnostey i innovatsionnosti u studentov bakalavriata* (Specifics of innovativeness and leadership skills in undergraduate students). *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve* (Educational Psychology in Polycultural Space), 2015, no. 32 (4), pp. 28–34 (in Russian).
9. Maddi S. *Teorii lichnosti: sravnitel'nyy analiz* (Personality theories: comparative analysis). St.-Petersburg, 2002. 265 p. (in Russian).
10. Filonovich S. P. *Teoriya liderstva v menedzhmente: istoriya i perspektivy* (Leadership theory in management: history and prospects). *Rossiyskiy zhurnal menedzhmenta* (Russian Management Journal), 2003, no. 2, pp. 3–24 (in Russian).
11. Leont'ev D. A., Rasskazova E. I. *Test zhiznestaykosti* (Hardiness Test). Moscow, 2006. 56 p. (in Russian).
12. Spivak V. A. *Liderstvo: kompetentnostnyy podkhod i kontseptsiya faktorov uspekha lidera* (Leadership: competence approach and concept of leader success factors). *Izv. Sankt-Peterburg. un-ta ekonomiki i finansov* (The news of the St.-Petersburg University of Economics), 2012, no. 3, pp. 64–71 (in Russian).
13. Mikhailova O. B. *Gendernye osobennosti stanovleniya innovatsionnogo potentsiala u studentov* (Gender specifics of innovation potential development in students). *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Ser. Psikhologiya i pedagogika* (Bulletin of Russian Peoples' Friendship University. Ser. Psychology and Pedagogics), 2015, no. 33 (4), pp. 113–118 (in Russian).



- Friendship University. Ser. Psychology and Pedagogics), 2014, no. 2, pp. 42–49 (in Russian).
14. Leonenko N. O., Chechulina K. S. *Zhiznestoykost' kak resurs pozitivnogo razvitiya lichnosti studentov* (Hardiness as positive resource for personality development of students). *Sotsial'no-ekonomicheskie nauki i gumanitarnye issledovaniya* (The Socio-economic Sciences and Hu-

- manities Studies), 2014, no. 2, pp. 170–172 (in Russian).
15. Soboleva E. V., Shumakova O. A. *Zhiznestoykost' kak adaptatsionnyy resurs inogorodnikh studentov* (Hardiness as adaptive resource of nonresident students). *Vestn. Orlov. gos. un-ta. Ser. Novye gumanitarnye issledovaniya* (OGU Bulletin. Ser. New Humanitarian Research), 2014, no. 2 (37), pp. 84–86.

Please cite this article in press as:

Mikhailova O. B. Leadership and Viability of Mongolian Students Studying in Russia. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2016, vol. 5, iss. 4 (20), pp. 335–341. DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-335-341.

УДК 316.6

ВРЕМЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА И ЖИЗНЕННЫЕ ЦЕННОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ ГОРОДСКИХ И СЕЛЬСКИХ ШКОЛ

А. К. Акименко

Акименко Анастасия Константиновна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии образования и развития, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия
E-mail: akimenko_ak@mail.ru

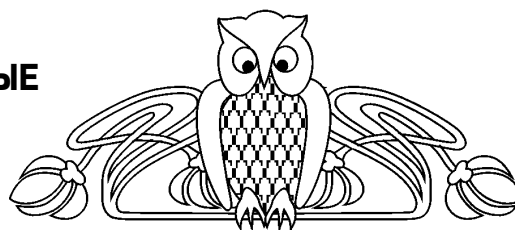
Представлены результаты эмпирического исследования особенностей временной перспективы, выполненного в сравнительном аспекте на выборке старшеклассников городских и сельских школ ($N = 140$). Применялись опросники «Мотивация к успеху» и «Мотивация к избеганию неудачи» Т. Элерса, «МТЖЦ» В. Ф. Сопова, Л. В. Карпушиной, «Графический тест временных кругов и линий» Т. Коттла, методика «Незаконченных предложений» Д. Сакса, С. Леви, тест-опросник «Уровень субъективного контроля» УСК Дж. Роттера, методика исследования самооценки и уровня притязаний Т. В. Дембо, С. Я. Рубинштейн. Выявлена взаимосвязь между особенностями временной перспективы, жизненными ценностями и такими характеристиками личности, как уровень субъективного контроля (интернальный/экстернальный), самооценка и притязания личности, мотивационная установка на достижение цели или избегание неуспеха. Полученные данные позволяют прояснить возможные детерминанты личностного самоопределения старшеклассников городских и сельских школ и могут быть использованы в работе социально-психологических служб образовательных учреждений.

Ключевые слова: временная перспектива, жизненные ценности, мотивация достижения, мотивация избегания неуспеха, уровень субъективного контроля.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-341-345

Введение

В связи с изменением социально-экономической и политической ситуации в нашей стране в настоящее время наблюдается выраженная тенденция изменения ценностно-смысловых структур, в определенной мере обеспечивающих гармоничную целостность «Я–концепции» лич-



ности, успешность ее самореализации и построения временной перспективы. На современном этапе развития общества происходит значительная переоценка человеком ценностей, в результате возникают «размытый» образ будущего, неясность жизненной перспективы, гетерохронность жизненных целей и смыслов. Наряду с этим социальная реальность настоящего требует от личности высокого уровня стрессоустойчивости, конкурентоспособности, устремленности в будущее, активной жизненной позиции и гибкости стратегий адаптации в изменяющихся реалиях.

Особый интерес в этой связи представляет исследование временной перспективы и жизненных ценностей в раннем юношеском возрасте, когда идет активный процесс становления личности, связанный с ее самоопределением и выбором жизненного пути. Актуален, на наш взгляд, и сравнительный анализ жизненных планов и перспектив субъектов, находящихся в различных условиях социализации, – старшеклассников городских и сельских школ.

Теоретические основы изучаемой проблемы

В последние годы в психологии широко обсуждается проблема трудностей молодежи, возникающих при ценностном распоряжении своим временем и их временной перспективой, определении личностно значимых целей и их реализации (К. А. Абульханова-Славская, А. А. Головаха, А. А. Кроник). Особое значение приобретает изучение временной перспективы в юношеском возрасте, когда представление о своем будущем, осознание прошлого, конструирование жизненного пути становится основой личностного самоопределения [1]. В это же время процесс осложняется тем, что выбор главного направления



жизни приходится на тот период, когда у субъекта еще мало жизненного опыта и знаний.

В научной литературе временная перспектива в основном определяется как «динамический взгляд индивида на его психологическое прошлое, настоящее и будущее, формирующийся в едином процессе развития личности и самосознания» [2, с. 173]. Являясь важным личностным конструктом, отражающим временной аспект жизни человека и имеющим многомерную структуру, временная перспектива включает помимо характерологического содержания и ряд таких динамических параметров, как протяженность, направленность, согласованность этапов и жизненных событий, сопутствующий эмоциональный фон их восприятия и др. Кроме того, временная перспектива личности представляет собой осознанные в разной мере надежды, планы, проекты, стремления, опасения, притязания, связанные с отдаленным будущим.

Необходимо отметить, что содержанием субъективного восприятия будущего и прошлого становятся события и ситуации, имеющие аффективно окрашенную (позитивную или негативную) значимость для личности. Нейтральные объекты восприятия, как правило, исключены из временной перспективы личности. Позитивная или негативная характеристика (приятно/неприятно) прошлых, настоящих и будущих объектов образует аффективную установку на текущую, существующую в данный момент мотивацию человека [3, с. 58]. Таким образом, восприятие событий во временном диапазоне подразумевает сквозное «виденье» из настоящего аффективно насыщенных событий прошлого и предполагаемую – «видимую даль» – значимых событий будущего во взаимосвязи и взаимообусловленности их субъективных характеристик.

Подчеркнем, что жизненная перспектива личности не является раз и навсегда выработанной стратегией. Человек планирует свое будущее в течение всей жизни, в той или иной мере успешно преодолевая кризисные моменты, связанные с изменениями жизненной перспективы. Каждому качественно новому этапу жизненного пути, как правило, соответствует специфическое содержание перспективы, в которой одни компоненты сохраняют преимущество, а другие – отражают реальные изменения в окружающем мире и в самом человеке.

Известно, что временная перспектива, меняясь в течение жизненного пути человека, в каждом возрастном периоде имеет свои особенности. Как отмечает Е. И. Головаха, первым из периодов перестройки жизненных перспектив являются годы юности [4]. В этом возрасте происходит формирование осознанного отношения человека к своей достаточно отдаленной жизненной перспективе. Индивид стремится адекватно формулировать жизненные цели и реалистично строить планы на длительное время; наблюдает за способами их

достижения. Взрослеющая личность постепенно осмысливает собственные мотивы, анализирует потребности, учится соотносить жизненные планы со своими способностями и возможностями.

В связи с этим значительный интерес в исследовании субъективного восприятия времени жизни представляет старший школьный возраст, так как именно в этот период начинается сознательное формирование отношения к будущему [5, с. 33]. В начале ранней юности личность начинает более четко осознавать течение времени: происходит дифференциация временных интервалов; возрастает степень осмысленной представленности времени жизни в целях, планах, ожиданиях; увеличивается уровень реалистичности восприятия; формируются представления о прошлом, настоящем и будущем в виде линейной модели времени. Основным новообразованием возраста является психологическая готовность к личностному самоопределению, существенную характеристику которого представляет устремленность в будущее. Старший школьник стоит на пороге вступления в самостоятельную жизнь, когда обращенность в будущее становится основной направленностью индивида. Под влиянием субъективной проекции будущего в сознании личности переосмысляются события настоящего и развиваются установки на перспективное самосовершенствование.

Таким образом, в период ранней юности субъект впервые выстраивает свою жизненную программу. На этом этапе временная перспектива характеризуется изменчивостью и слабой продуманностью этапов. Между тем, планируя свое будущее, намечая цели, планы и конкретные события, личность исходит, прежде всего, из определенной иерархии ценностей, представленной в ее сознании. Ценностно-смысловые ориентации имеют одновременно социализирующее и личностно-развивающее значение, выполняя мотивообразующую, мировоззренческую, саморегулирующую функции в структуре личности. В подростковом и юношеском возрасте происходит наиболее интенсивное формирование ценностных ориентаций личности, формируется внутренняя позиция по отношению к себе и к другим. Ценностные ориентации во временной перспективе задают общую направленность интересов и устремлений личности, иерархию индивидуальных предпочтений и образцов поведения, целевую направленность и мотивационную программу, уровень притязаний и амбициозных ожиданий [6].

Благодаря современным исследованиям известно, что специфика временной перспективы связана не только с факторами возрастного развития, но и с гендерными и личностными характеристиками субъектов (Д. А. Леонтьев, Ф. Зимбардо, А. В. Серый, И. А. Спиридонова); с условиями и содержанием их деятельности (В. А. Москвин, К. Муздыбаев), с особенностями эмоционального реагирования на события (Е. Е. Бочарова, А. К. Болотова), со спецификой социальной



среды и успешностью социализации личности (М. В. Григорьева, Ю. К. Стрелков, Г. Д. Элькин). Стремление выявить и проанализировать взаимосвязи временной перспективы, жизненных ценностей и социально-психологических характеристик личности старшеклассников городских и сельских школ определило актуальный интерес и цель нашего исследования.

Выборка, методы и методики исследования

Эмпирическое исследование осуществлялось автором статьи и инициативной группой молодых исследователей Е. В. Васильевой, М. К. Прасуловой и др. в течение 2014–2016 гг. В нем приняли участие 140 респондентов – учащиеся старших классов сельских и городских школ Саратовской области.

В качестве диагностического инструментария мы использовали: опросники «Мотивация к успеху» и «Мотивация к избеганию неудачи» Т. Элерса, методику исследования самооценки и уровня притязаний Т. В. Дембо, С. Я. Рубинштейн (в модификации А. М. Прихожан), тест-опросник уровня субъективного контроля (УСК) Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинды, личностную шкалу «проявления тревожности» Дж. Тейлора, морфологический тест жизненных ценностей «МТЖЦ» В. Ф. Сопова, Л. В. Карпушиной, «Графический тест временных кругов и линий» Т. Коттла, методику «Незаконченных предложений» Д. Сакса, С. Леви. Полученные результаты были обработаны методами описательной статистики: данные группировались по их значениям, были выявлены центральные тенденции распределения. Уровень статистической значимости различий определялся по критерию Стьюдента и составил $p < 0,05$. Результаты исследования были подвергнуты корреляционному анализу, выполненному с помощью метода линейной корреляции Пирсона.

Результаты эмпирического исследования и их обсуждение

Результаты эмпирического исследования показали, что у старшеклассников городских и сельских школ вне зависимости от условий первичной социализации временная перспектива в целом сформирована и гармонично развита; в ней присутствуют осмысленные в той или иной степени отрезки прошлого, настоящего и будущего. Остановим свое внимание на выделенных особенностях более подробно.

Временные отрезки прошлого имеют сходные тенденции у респондентов обеих изученных групп. Во временном восприятии субъектов минувшие события присутствуют практически в идентичной значимости: $\bar{\chi} = 32,6$ – у сельчан и $\bar{\chi} = 36,2$ – у горожан. В свою очередь, средние по-

казатели зоны «настоящего» у сельских ($\bar{\chi} = 45,4$) и городских школьников ($\bar{\chi} = 44,7$) имеют равные размеры и меньшие показатели по сравнению с зоной «будущего» ($\bar{\chi} = 78,6$). Эта тенденция обусловлена общей направленностью в будущее, характерной для старшего школьного возраста, и представляет собой в разной мере осознанные надежды, планы, проекты, стремления, связанные с ближайшим и отдаленным «завтра». Психологически устремленные в будущее старшеклассники уже тяготеют школой – школьная жизнь кажется им ненастоящей и временной, преддверием другой, более насыщенной жизни. Между тем респонденты отчетливо осознают, что содержание перспективы зависит от вложенных в настоящий момент усилий и успешного профессионального самоопределения.

В процессе анализа событийной стороны жизни горожан было замечено, что у них наблюдается более укрупнённая зона событий настоящего и прошлого, по сравнению с величиной этих же зон у старшеклассников сельских школ ($t = 2,12$, $p < 0,05$). Причина этого, на наш взгляд, кроется в содержательной насыщенности жизни, ее событийном разнообразии у городских школьников, по сравнению со сверстниками из села. Старшеклассники, живущие в сельской местности, в большей степени тяготеют своим настоящим и находятся в ожидании новой подлинной жизни: содержательные моменты прошлого вспоминаются ими с трудом и без интереса. На наш взгляд, это обусловлено ранней сепарацией субъектов, вынужденной самостоятельностью, необходимостью труда и помощи близким по хозяйству.

Говоря о временной перспективе у городских старшеклассников, следует отметить высокую сконцентрированность на ближайших целях поступления в вуз и при этом достаточно размытый образ развития дальнейших событий жизни: «самое главное поступить <...> а там видно будет». Учащиеся старших классов сельских школ, напротив, видят жизненную перспективу менее туманной. Формулируя планы на будущее, субъекты имеют в виду возможную вариативность развития событий: «если не поступлю, пойду работать и учиться в техникум <...> в село не вернусь».

Выделены различия желаемой последовательности развития событий во временной перспективе. Горожане нацелены, в первую очередь, на получение образования, построение карьеры, далее – на создание семьи, обретение жилья (возможно, как подарок на свадьбе) и уже через некоторое время – рождение ребенка. Старшеклассники-сельчане также ориентированы на получение образования с последующим трудоустройством. В перспективе рассматривается важность обретения жилья, затем семьи и рождения детей.

В ходе проведенных исследований были выявлены значимые различия ($p < 0,05$) социально-психологических характеристик респондентов: старшеклассники городских школ в большин-



стве своем демонстрируют достаточно высокий уровень самооценки и притязаний ($\bar{\chi} = 65,5$ и $\chi = 84,5$ соответственно), что свидетельствует об уверенности в себе и собственных силах. Между тем у значительной части респондентов констатируются экстернальный локус субъективного контроля ($\bar{\chi} = 3,7$) и выраженная ориентация на мотивацию избегания ($\bar{\chi} = 15,8$). Выявленная тенденция может свидетельствовать о том, что, несмотря на уверенность в себе и в собственных силах, характерных для субъектов на этом возрастном этапе развития, у городских школьников существует значимая потребность полагаться в большей степени либо на протекцию ближайшего окружения, либо на благоприятное стечение обстоятельств в самореализации и развитии внутличностного потенциала.

У преобладающего большинства старшеклассников сельских школ, напротив, на фоне высокой самооценки и несколько завышенных притязаний ($\bar{\chi} = 71,6$ и $\bar{\chi} = 90,1$) присутствует выраженная ориентация на мотивацию достижения и интернальный локус контроля ($\bar{\chi} = 6,7$ и $\chi = 17,4$ соответственно). Респонденты нацелены на достижения в самое ближайшее время, готовы ставить цели и преодолевать всевозможные трудности, ощущая, что ответственность за предстоящие события целиком и полностью находится в зоне их контроля: «если я не уеду из села, то ничего не добьюсь в жизни», «...мой возможности будут упущены», «... мне не на кого полагаться, только на самого себя» и др. Данная тенденция, по-видимому, связана с тем, что будущие выпускники сельских школ в перспективе однозначно нацелены на переезд в город, проявляя выраженную готовность выхода из «зоны привычного комфорта». Им свойственна активная деятельная позиция с не всегда реалистичными планами, но с выраженной потребностью в достижениях. В целом старшеклассники сельских школ готовы к радикальным изменениям в жизни и более четко, по сравнению с горожанами, осознают их важность: понимая «зачем», они готовы преодолевать любое «как».

Временная зона «настоящего» горожан значимо связана с такими жизненными ценностями, как «активные социальные контакты» и «сохранение собственной индивидуальности» ($r = 0,27$, $p < 0,05$ и $r = 0,30$, $p < 0,05$ соответственно). Данный факт может свидетельствовать о том, что для современной молодежи города наряду с актуальным стремлением к общению важным является сохранение личностных границ, без растворения в общей массе. Тенденция к индивидуализации несвойственна сельчанам. Напротив, они нацелены на максимальную адаптацию и интеграцию в общество сверстников, полагая, что успешность будущих жизненных достижений зависит от заведенных знакомств и связей. Об этом свидетельствуют выявленные значимые связи между показателями шкал «мотивация достижения успеха», «временной перспективой будущего»

и ценностью «активных социальных контактов» ($r = 0,32$, $p < 0,05$ и $r = 0,27$, $p < 0,05$) у сельских старшеклассников. Показатели зон настоящего и будущего у данной группы респондентов значимо коррелируют с жизненными ценностями «развития себя» и «достижения». Полагаясь на себя и собственные возможности, большинство сельчан проявляют большую активность в завоевании «места под солнцем», планомерно двигаясь в своем развитии. Показатели зоны будущего у горожан положительно связаны со значимостью ценностей «престижа» и «высокого материального положения» ($r = 0,27$, $p < 0,05$ и $r = 0,25$, $p < 0,05$), что демонстрирует важность этих мотивов в стремлениях.

Необходимо также отметить, что субъекты, живущие в сельской местности, зависимы от окружения, подвержены социальному влиянию и общественному мнению. Стереотип ожиданий предписанных норм становится причиной высокого психологического напряжения и выраженной тревожности ($\bar{\chi} = 15,7$). Именно поэтому сельчане вынуждены сознательно выстраивать свое поведение таким образом, чтобы добиться социального одобрения, уважения и принятия со стороны окружающих. Об этом свидетельствуют корреляционные связи между показателями шкал «интернальность в общении», «интернальность в области неудач» и значениями шкал «принятие окружающих» ($r = 0,26$, $p < 0,05$), «поддержка близких» ($r = 0,27$, $p < 0,05$). Кроме того, старшеклассники сельской местности, вследствие суженного социального пространства и условий социализации, в большей мере, нежели горожане, ориентированы в настоящем и будущем на поддержку со стороны семьи ($r = 0,269$, $p < 0,05$).

Заключение

В целом, несмотря на некоторые различия, временные представления о жизненных событиях старшеклассников городских и сельских школ характеризуются сбалансированным сочетанием позитивного восприятия прошлого с контролируемым и управляемым настоящим и будущим. Респонденты отчетливо осознают, что содержание будущего зависит от вложенных ими в текущий момент усилий и от успешного профессионального самоопределения. Жизненный путь, в их представлении, на данном возрастном этапе отражает следующую последовательность основных событий: профессионализм и карьера, материальная обеспеченность, вступление в брак и рождение ребенка. Важными личностными характеристиками сформированной временной перспективы являются достаточная осмысленность ее периодов, позитивный взгляд на жизнь, уверенность в себе и собственных силах, гибкость и адекватность стратегий достижения, выраженная мотивация успеха и интернальный локус контроля.



Библиографический список

1. Акименко А. К. Сформированность временных представлений о жизненных событиях старшеклассников с нарушением интеллекта // Социокультурная интеграция и специальное образование : сб. науч. ст. М., 2015. С. 17–25.
2. Абульханова К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. СПб., 2001. 304 с.
3. Бочарова Е. Е. Временная перспектива личности студента с разным уровнем адаптационной готовности // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3, вып. 1 (9). С. 57–63.
4. Головаха Е. И. Жизненные перспективы личности и профессиональное самоопределение молодежи. Киев, 1988. 300 с.
5. Кожурова О. А. Особенности переживания времени подростками // Вестн. Самар. гум. акад. Сер. Психология. 2010. № 1. С. 31–38.
6. Дубровина Л. А., Кошутина Е. В., Константинова А. С. Ценностные ориентации подростков и старшеклассников // Обучение и воспитание : методики и практика. 2013. № 10. С. 19–22.

Образец для цитирования:

Акименко А. К. Временная перспектива и жизненные ценности старшеклассников городских и сельских школ // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5, вып. 4 (20). С. 341–345. DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-341-345.

Time Perspective and Life Values of Senior Pupils in Urban and Rural Schools

Anastasiya K. Akimenko

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: akimenko_ak@mail.ru

The article presents the results of empirical study of time perspective peculiarities, conducted in a comparative aspect on the sample of senior pupils from urban and rural schools ($N = 140$). The following questionnaires were used: «Motivation to Success» and «Motivation of Failure Avoidance» by T. Ehlers, «Morphological Test of Life Values» by V. F. Sopotov and L. V. Karpushina, «Graphic Test with Time Circles and Lines» by T. Cottle, «Sentence Completion» method by D. Saks and S. Levy, test-questionnaire «Subjective Control Level» by G. Rotter, method of studying the level of aspiration and self-esteem by T. V. Dembo and S. Ya. Rubinstein. The interdependence between the characteristics of temporal perspective, life values and such personality characteristics as: the level of subjective control (internal/external), self-esteem and aspirations of the individual, motivational orientations on achievement of goals or avoidance of failure were revealed. The data obtained allow to clarify the possible determinants of personal self-determination of senior pupils in urban and rural schools and can be used in the work of social and psychological services of educational institutions.

Key words: time perspective, life values, achievement motivation, motivation of failure avoidance, subjective control level.

References

1. Akimenko A. K. *Sformirovannost' vremennykh predstavleniy o zhiznennykh sobyitiyakh starsheklassnikov s narusheni-*

eniem intellekta (Formedness of temporal representations of life events by upper-form pupils with intellectual disorders). *Sotsiokul'turnaya integratsiya i spetsial'noe obrazovanie: sb. nauch. st.* (Socio-cultural integration and special education: The collection of scientific papers). Moscow, 2015, pp. 17–25 (in Russian).

2. Abul'khanova K. A., Berezina T. N. *Vremya lichnosti i vremya zhizni* (Personality's time and lifetime). St.-Petersburg, 2001. 304 p. (in Russian).
3. Bocharova E. E. *Vremennaya perspektiva lichnosti studenta s raznym urovnem adaptatsionnoy gotovnosti* (Temporal perspective of personality by student with different level of adaptive readiness). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2014, vol. 3, iss. 1 (9), pp. 57–63 (in Russian).
4. Golovakha E. I. *Zhiznennyye perspektivy lichnosti i professional'noe samoopredelenie molodezhi* (Personality's life perspectives and youth's professional self-determination). Kiev, 1988. 300 p. (in Russian).
5. Kozhurova O. A. *Osobennosti perezhivaniya vremeni podrostkami* (Adolescent's features of feeling time). *Vestn. Samar. gum. akad. Ser. Psikhologiya* (The Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Ser. Psychology), 2010, no. 1, pp. 31–38 (in Russian).
6. Dubrovina L. A., Koshutina E. V., Konstantinova A. S. *Tsennostnye orientatsii podrostkov i starsheklassnikov* (Adolescents' and upper-form pupils' value orientations). *Obuchenie i vospitanie: metodiki i praktika* (Training and education: methods and praxis), 2013, no. 10, pp. 19–22 (in Russian).

Please cite this article in press as:

Akimenko A. K. Time Perspective and Life Values of Senior Pupils in Urban and Rural Schools. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2016, vol. 5, iss. 4 (20), pp. 335–341. DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-335-341.



УДК 159.9.07

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПЕРВЫХ КЛАССОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ

Л. М. Костина, И. А. Писаренко

Костина Любовь Михайловна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра возрастной психологии и педагогики семьи, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия
E-mail: lumiko@mail.ru

Писаренко Ирина Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и педагогической психологии, Санкт-Петербургский государственный университет, Россия
E-mail: ixkpps@gmail.ru

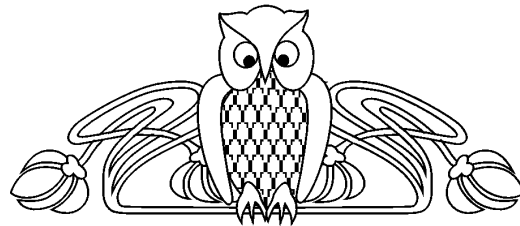
Представлены результаты экспериментального изучения особенностей проявления индивидуальных характеристик психологической безопасности первоклассников в зависимости от уровня их адаптации к школе. В исследовании приняли участие 238 детей с применением психодиагностического инструментария, направленного на изучение показателей психологической безопасности и уровня школьной адаптации первоклассников. Получены данные наиболее высокой достоверности отличий у первоклассников с разными уровнями школьной адаптации в таком компоненте психологической безопасности личности, как переживание защищенности, выраженном в эмоциональных состояниях и тревожности. Результаты могут быть использованы в практике работы школьного психолога при составлении программ психологического сопровождения учащихся в адаптационный период.

Ключевые слова: адаптация к школе, психологическая безопасность личности, младший школьный возраст.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-346-350

Введение

В последнее десятилетие одним из приоритетных направлений научных исследований является проблема психологической безопасности, которая рассматривается в аспектах безопасности среды и психологической безопасности личности. И. А. Баева отмечает, что в современных исследованиях, посвященных проблемам безопасности, данное понятие по-разному трактуется. В одних безопасность – это качество какой-либо системы, определяющее ее возможность и способность к самосохранению, в других – это система гарантий, обеспечивающих устойчивое развитие и защиту от внутренних и внешних угроз. В большинстве определений утверждается, что безопасность направлена на сохранение системы, на обеспечение ее нормального функционирования [1]. Подобной трактовки будем придерживаться и мы при проведении дальнейшего исследования.



Вопросами моделирования психологически безопасной образовательной среды, создания условий, в которых личность чувствует защищенность, способна удовлетворять основные потребности и свободно функционировать, занимались такие ученые, как И. А. Баева, М. Р. Битянова, Н. В. Груздева, Я. А. Коменский, Г. А. Мкртычан, В. И. Панов и др.

Существует несколько трактовок понятия «психологическая безопасность личности». Нередко она рассматривается как отдельная научная отрасль, изучающая закономерности адекватного отражения опасности и конструктивной регуляции поведения с целью сохранения целостности и стабильности человека или группы как психологических систем. Данные многочисленных исследований говорят о необходимости изучения резервов учащихся как показателей адаптивной готовности школьников к обучению [2, 3]. В связи с этим возникает необходимость более детального рассмотрения индивидуальных психологических особенностей личности ребенка, способствующих ощущению и проявлению психологической безопасности личности независимо от воздействующих на нее факторов в период адаптации к школьному обучению.

Выборка, методика и методы исследования

В ходе работы нами было проведено экспериментальное изучение индивидуально-психологических характеристик психологической безопасности младших школьников на этапе перехода из детского сада в школу.

Цель экспериментального исследования: выявить особенности проявления индивидуально-психологических характеристик психологической безопасности младших школьников на начальном этапе непрерывного образовательного процесса.

Характеристика выборки: в исследовании приняло участие 238 учащихся начальных классов школ г.г. Чебоксары и Санкт-Петербург, возраст испытуемых 7–8 лет. Задача определения гендерных и этнических различий не ставилась, поэтому дети не были разделены по половому и территориальному признаку.

Методы экспериментального исследования: анализ научных исследований показал, что выбор психодиагностических методик, направленных на комплексное изучение психологической безопасности личности, ограничен. В связи с этим возникла необходимость отбора методов из уже существующих валидных и надежных инструментов для изучения составляющих данного феномена.



Критерии выбора: учет структурных компонентов изучаемого феномена, возрастных особенностей испытуемых, времени, отводимого для проведения исследования, надежность и валидность методов исследования.

Ранее в наших работах мы подробно раскрыли структуру психологической безопасности личности [4, 5]. Анализ научных работ позволил выделить компоненты, или показатели психологической безопасности личности: устойчивость личности в среде, в том числе и в психотравмирующий период, сопротивляемость (жизнестойкость) внешним и внутренним воздействиям, переживание защищенности/незащищенности личности. В соответствии с целями и задачами работы, а также обозначенными компонентами структуры психологической безопасности личности были определены следующие группы методов экспериментального исследования:

1) методы изучения индивидуально-психологических характеристик психологической безопасности личности младших школьников: *устойчивости* – методика «Нерешаемая задача» (Н. И. Александровой, Т. И. Шульга); методика исследования самооценки (Т. Дембо–Рубинштейн); методика «Если бы ты был волшебником» (В. В. Абраменковой); выявление уровня развития коммуникативных способностей (Г. А. Цукерман); *сопротивляемости* (жизнестойкости) – методика «Изучение эмоциональных проявлений детей» А. Д. Кошелевой; беседа «Мое будущее»; методика «Сюжетные картинки» Р. Р. Калининой; *переживанием защищенности* – цвето-рисуночный тест диагностики психических состояний младших школьников (А. О. Прохорова, Г. Н. Генинг); шкала явной тревожности для детей (CMAS), адаптированная А. М. Прихожан;

2) методы выявления уровня адаптации обучающихся на каждой ступени непрерывного образовательного процесса: *эмоционально-личностный компонент* – цвето-рисуночный тест диагностики психических состояний младших школьников А. О. Прохорова, Г. Н. Генинг; опросник «Самочувствие, активность, настроение» (САН) В. А. Доскина, Н. А. Лаврентьевой, В. Б. Шарай и М. П. Мирошникова; *психосоматический компонент* (частота инфекционных заболеваний, обострение хронических заболеваний, нарушение аппетита и сна, жалобы детей на усталость и плохое самочувствие) – беседы с родителями, с детьми, анализ медицинских документов; *когнитивно-деятельностный компонент* (определение уровня успешности деятельности) – метод анализа документации;

3) Методы статистической обработки данных.

Результаты исследования и их обсуждение

На начальном этапе экспериментального исследования была проведена процедура выявления уровня психологической адаптации к школьному

обучению у детей первых классов. Результаты показали, что более чем у 37% учащихся наблюдается низкий и с тенденцией к низкому уровень изучаемого феномена. Данный факт определяет необходимость превентивных мер в обеспечении психологической безопасности личности в этот период. Кроме того, нужно изучить статистически значимые отличия проявлений индивидуальных характеристик психологической безопасности первоклассников в период адаптации к школе.

Результаты изучения компонентов психологической безопасности личности учащихся первых классов с более высоким уровнем адаптации к образовательному процессу позволяют говорить о наличии статистически значимых отличий (от $p = 0,05$ до $p = 0,001$) показателей психологической устойчивости (самоконтроля, направленности и коммуникативности личности); сопротивляемости/жизнестойкости (эмпатии, вовлеченности, наличия представлений о конструктивном поведении и позитивного опыта решения проблем); переживания защищенности (эмоциональных состояний и тревожности); эффективности деятельности (успеваемости). Результаты показателя самооценки статистически достоверно не отличаются.

Для выявления особенностей проявления устойчивости как компонента психологической безопасности личности первоклассников рассматривались такие показатели, как умение контролировать себя, управлять своим поведением, эмоциями; уверенность в своих силах, самооценка; направленность личности (смысло-жизненные ориентации); умение устанавливать межличностные отношения, коммуникативность.

Полученные результаты позволяют говорить о том, что средние значения показателя самоконтроля поведения в группе детей с низкой адаптацией достоверно ниже ($p = 0,05$), чем детей с оптимальными (средними и высокими) показателями адаптации к образовательному процессу. Учащиеся с низкой адаптацией уже через 2–3 минуты начинали проявлять нетерпение, отвлекались, придумывая нереальные причины, чтобы не решать задачу, у них либо вовсе отсутствовали внешние проявления контроля своего поведения, либо действия прекращались фактически сразу после его начала. Произвольность и самоконтроль как новообразования возникают в 7 лет, т. е. могут быть свойственны первоклассникам с любым уровнем адаптации к образовательному процессу. Вместе с тем результаты исследования показали преобладание данного процесса у учащихся с более высокими показателями адаптации: дети проявляли сосредоточенность и усердие в решении задач, а когда понимали, что задание невозможно выполнить, чаще объясняли неуспех объективными обстоятельствами.

Средние значения показателя самооценки не имеют статистически достоверных отличий. Идентичные результаты высокого и среднего



уровня самооценки были диагностированы у детей младшего школьного возраста в обеих группах. Полученные данные не противоречат результатам подобных исследований и выявляют тенденцию к поэтапному переходу с адекватно-завышенной к адекватной самооценке учащихся в процессе преодоления кризиса семи лет и овладения учебной деятельностью. Менее 5% первоклассников с низкими показателями самооценки в ходе процедуры диагностики часто были недовольны своими умственными способностями или внешним видом, связывая его с бедностью или своей национальностью.

При изучении направленности личности были выявлены статистически более высокие результаты ($p = 0,01$) у первоклассников с оптимальными показателями адаптации к образовательному процессу. В качественном выражении можно констатировать у детей данной группы преобладание социальной направленности желаний (здоровье родителей, помощь другим) и направленности на личностное самосовершенствование. У учащихся с низкими результатами адаптации преобладали материальные и манипулятивные желания (компьютер, деньги, слуги, подчинение других). Необходимо отметить отсутствие у младших школьников в обеих группах результатов, соответствующих низкому уровню проявления направленности личности.

Значения показателя коммуникативности в группе первоклассников с низкой адаптацией к образовательному процессу достоверно ниже ($p = 0,01$), чем у их сверстников с более высокими результатами. Оценка коммуникативных способностей младших школьников складывалась по результатам четырех субтестов, направленных на изучение понимания ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия; понимания ребенком состояния сверстника; представлений о способах выражения своего отношения ко взрослому и к сверстнику. По всем субтестам первоклассники с нормальной адаптацией показали более высокие результаты. Это может быть связано с более высокими показателями психоэмоционального компонента адаптации, что, в свою очередь, позволяет испытуемым демонстрировать позитивные эмоциональные состояния и отсутствие беспокойства, тревожности в ситуации взаимодействия со сверстниками и взрослыми в процессе овладения новой (учебной) деятельностью.

Таким образом, данные исследования позволяют говорить о статистически достоверных отличиях (на уровне $p = 0,05$ и $p = 0,01$) у первоклассников с более высоким уровнем адаптации к образовательному процессу в таких показателях психологической устойчивости, как самоконтроль, направленность и коммуникативность личности. Результаты показателя самооценки статистически достоверно не отличаются.

С целью изучения особенностей проявления сопротивляемости/жизнестойкости как компо-

нента психологической безопасности личности первоклассников в ходе исследования рассматривались следующие показатели: эмоциональность, склонность к эмпатии; вовлеченность, наличие жизненных целей, представлений о конструктивном поведении, позитивного опыта решения проблем.

Полученные данные позволяют говорить о том, что средние значения показателя склонности к эмпатии в группе первоклассников с низкой адаптацией достоверно ниже ($p = 0,05$), чем детей с оптимальными показателями адаптации к образовательному процессу. Учащиеся с низкой адаптацией демонстрировали понимание отдельных эмоциональных состояний других людей, умение адекватно интерпретировать ситуацию, навыки сопереживания и вербального сочувствия.

На высоком уровне достоверности ($p = 0,001$) были выявлены отличия в результатах показателей вовлеченности, наличия жизненных целей первоклассников обеих групп. Учащиеся с более высоким уровнем адаптации к образовательному процессу четко отвечали на вопросы о своем ближайшем и отдаленном будущем, раскрывали собственные лично значимые цели, демонстрировали признаки вовлеченности в процесс своей жизнедеятельности. Представленные результаты не противоречат данным, приведенным в ряде исследований: например, в диссертации И. В. Ульяновой [6] отмечается связь жизненных ориентаций с уровнем адаптации к образовательному процессу. Автор пишет о неполной сформированности смысложизненных ориентаций личности как единого целого в этом возрасте, но отмечает готовность ученика к сущностно-внешней позитивной самореализации и к осознанности в ситуативном целеполагании.

При анализе данных показателя представлений о конструктивном поведении и опыта решения проблем были выявлены статистически более высокие результаты ($p = 0,01$) у первоклассников с более высоким уровнем адаптации к образовательному процессу. Дети этой группы правильно раскладывают картинки, адекватно оценивают поведение персонажей, предлагают завершение истории, исходя из своего личного позитивного опыта решения проблем. Вместе с тем первоклассники демонстрировали либо отсутствие собственного поведенческого опыта, либо низкую аргументацию собственных суждений при параллельной адекватной оценке конструктивности поведения персонажа.

Таким образом, данные проведенного исследования позволяют говорить о наличии статистически значимых отличий всех показателей сопротивляемости (жизнестойкости) (от $p = 0,01$ до $p = 0,001$) у младших школьников: эмоциональности, склонности к эмпатии; вовлеченности, наличия жизненных целей, представлений о конструктивном поведении и позитивного опыта решения проблем.



Далее исследовалось переживание защищенности как компонента психологической безопасности личности первоклассников, в структуре которого рассматривается переживание индивидом позитивных/негативных психических состояний и отсутствие/наличие беспокойства, тревожности.

Было констатировано преобладание показателей позитивных эмоциональных состояний ($p = 0,001$) у детей с более высоким уровнем адаптации к образовательному процессу. Внутри данной группы наблюдалось явное предпочтение выбора красного, оранжевого и розового цветов. Первоклассники с низкой адаптацией демонстрировали выбор черного и сочетание этого цвета с другими чаще по сравнению с выбором остальных цветов, т. е. у этих детей преобладали отрицательно окрашенные состояния. Подобная тенденция прослеживалась и в рисунках детей: первоклассники с более высокими показателями адаптации к образовательному процессу чаще всего рисовали игрушки, машины, принцесс, а также образы, связанные со школой, с праздниками, при этом в рисунках использовалась небольшая штриховка, яркие цвета, четкие линии. Сюжеты детей другой группы часто были связаны с изображением сцен наказания, слез, войны: на них было больше штриховки, мелких деталей, отрывистых линий, следы частого использования ластика (часть рисунков была выполнена простым карандашом и только затем раскрашена). Именно в этой группе были зафиксированы случаи первичного отказа от выполнения задания.

В процессе изучения эмоционального беспокойства, тревожности были получены данные статистически достоверных отличий ($p = 0,001$) в исследуемом показателе у учащихся первых классов. Необходимо отметить, что в ходе диагностики не было выявлено ни одного ученика, уровень тревожности которого соответствовал бы низкому результату. Результаты исследований, приведенные нами в предыдущих работах [3], связывают повышение уровня тревожности в первом классе с ситуацией освоения нового вида деятельности и с психологической адаптацией к образовательному процессу.

Заключение

Данные, полученные в ходе исследования, позволяют говорить о наиболее высокой достоверности отличий ($p = 0,001$) в таком компоненте психологической безопасности личности, как

переживание защищенности, выраженном в эмоциональных состояниях и тревожности у учащихся первых классов, что и являлось целью этого этапа исследования. Полученный объем экспериментальных данных даст возможность в будущем определить взаимосвязь отдельных компонентов психологической безопасности личности между собой и с показателями психологической адаптации к школе, что позволит существенно расширить экспериментальную значимость работы. На этом же этапе ставилась задача выявления структурного компонента психологической безопасности личности первоклассников с наиболее значимыми отличиями в его проявлении, что позволило определить «мишень» психологического воздействия для построения в дальнейшем программы формирования психологической безопасности детей с низким уровнем психологической адаптации к школе.

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно сделать вывод о наличии специфических особенностей проявления и взаимосвязи отдельных компонентов психологической безопасности личности младших школьников в процессе адаптации к школьному обучению.

Библиографический список

1. Баева И. А., Петросяну В. Р. Психологическая безопасность и проблема насилия в образовании. URL: <http://nrcnn.ru/lang/activity.html?id=150> (дата обращения: 14.04.2016).
2. Ваганова А. Р., Больбот Т. Л. Адаптационная готовность первоклассников в оценках участников образовательного процесса // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4, вып. 3 (15). С. 271–276.
3. Костина Л. М. Адаптация первоклассников к школе путем снижения уровня их тревожности // Вопр. психол. 2004. № 1. С. 137–143.
4. Костина Л. М. Стратегические направления формирования психологической безопасности личности дошкольника // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. 2013. № 155. С. 66–71.
5. Хоменко И. А., Костина Л. М. Продуктивная социально-востребованная деятельность – основа психологической безопасности личности // Народное образование. 2012. № 7. С. 267–272.
6. Ульянова И. В. Воспитательная система формирования смысло-жизненных ориентаций учащихся средней школы : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Смоленск, 2012. 42 с.

Образец для цитирования:

Костина Л. М., Писаренко И. А. Индивидуальные характеристики психологической безопасности учащихся первых классов в период адаптации к школе // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5, вып. 4 (20). С. 346–350. DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-346-350.



Individual Characteristics of Psychological Safety of Primary-School Students during School Adaptation

Lyubov M. Kostina

Herzen State Pedagogical University of Russia, St.-Petersburg
48, Moyki quay, St.-Petersburg, 191186, Russia

E-mail: lumiko@mail.ru

Irina A. Pisarenko

St.-Petersburg University
7–8, Universitetskaya quay, St.-Petersburg, 199034, Russia

E-mail: ixkpps@gmail.ru

The paper present the results of an experimental study of how individual characteristics of psychological safety are manifested in first-graders depending on how well they are adapted to school. The study involved 238 children. It applied a number of techniques aimed at examining indicators of psychological safety and the level of school adaptation in first-graders. The study demonstrated that among primary-school students with different levels of school adaptation, the most reliable data on differences was yielded in such a component of psychological safety as experiencing protection, which is expressed in emotional states and anxiety. The results of the study can be used by school psychologists when designing programs of psychological support for students during their school adaptation.

Key words: psychological safety of a person, primary-school age, school adaptation.

References

1. Baeva I. A., Petrosyants V. R. *Psikhologicheskaya bezopasnost' i problema nasiliya v obrazovanii* (Psychological

security and violence problem in education). Available at: <http://nrcnn.ru/lang/activity.html?id=150> (accessed 14 April 2016) (in Russian).

2. Vagapova A. R., Bol'bot T. L. *Adaptatsionnaya gotovnost' pervoklassnikov v otsenkakh uchastnikov obrazovatel'nogo protsesssa* (First-year pupils' adaptation readiness in educational process participants' assessments). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2015, vol. 4, iss. 3 (15), pp. 271–276 (in Russian).
3. Kostina L. M. *Adaptatsiya pervoklassnikov k shkole putem snizheniya urovnya ikh trevozhnosti* (First-year pupils' adaptation to school by reducing their anxiety). *Voprosy psikhologii* (Voprosy Psychologii), 2004, no. 1, pp. 137–143 (in Russian).
4. Kostina L. M. *Strategicheskie napravleniya formirovaniya psikhologicheskoy bezopasnosti lichnosti doskol'nika* (Strategic directions of formation of psychological safety of preschooler's personality). *Izv. Ros. gos. ped. universiteta im. A. I. Gertsena*. (IZVESTIA: Herzen University Journal of Humanities and Sciences), 2013, no. 155, pp. 66–71 (in Russian).
5. Khomenko I. A., Kostina L. M. *Produktivnaya sotsial'no-vostrebannaya deyatel'nost' – osnova psikhologicheskoy bezopasnosti lichnosti* (Productive socially-demanded activity as basis of personality's psychological security). *Narodnoe obrazovanie* (National Education), 2012, no. 7, pp. 267–272 (in Russian).
6. Ul'yanova I. V. *Vospitatel'naya sistema formirovaniya smyslozhiznennykh orientatsiy uchashchikhsya sredney shkoly: avto-ref. dis. d-ra ped. nauk* (Educational system of formation of high school students' life orientations: autoref. diss. ... doct. of psychology). Smolensk, 2012. 42 p. (in Russian).

Please cite this article in press as:

Kostina L. M., Pisarenko I. A. Individual Characteristics of Psychological Safety of Primary-School Students during School Adaptation. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2016, vol. 5, iss. 4 (20), pp. 341–350. DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-341-350.

УДК 316.6

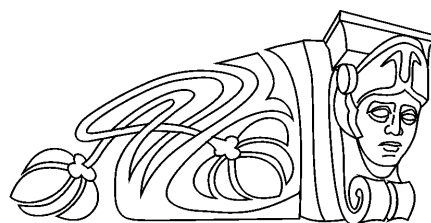
АДАПТАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

А. Р. Вагапова, Е. С. Еськина

Вагапова Альфия Равилевна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии образования и развития, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия
E-mail: Al_fiya@bk.ru

Еськина Елена Станиславовна – заместитель директора по учебной работе, Гимназия № 1, Саратов, Россия
E-mail: eskina.es@mail.ru

Изложены результаты теоретического и многолетнего эмпирического исследования адаптационной готовности учащихся средней школы. В лонгитюдном исследовании принимали уча-



стие учащиеся ($N = 83$) и классные руководители ($N = 3$). Применение комплекса психолого-педагогических методик – «Схема наблюдения за адаптацией и эффективностью учебной деятельности учащихся» (Е. С. Еськиной, Т. Л. Больбота), «Детский тест интеллектуальных способностей» (К. Рассела); «Методика для изучения социализированности учащихся» (М. И. Рожковой); «Изучение мотивации обучения у младших школьников» (М. Р. Гинзбурга), «Самочувствие, активность, настроение» (В. А. Доскина, Н. А. Лавреньева, В. Б. Шараева, М. П. Мирошникова), «Методика изучения мотивации учения подростков» (М. Р. Гинзбурга), «Шкала враждебности Кука–Медли» (Л. Н. Собчик) – позволило изучить в динамике адаптационную готовность учащихся с изначально высоким и низким уровнями. Показано, что различия



в уровне адаптационной готовности учащихся среднего звена связаны с особенностями их социального взаимодействия с одноклассниками и учителями. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультативной практике психологических служб.

Ключевые слова: личность, адаптация, адаптационная готовность, образовательная среда.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-350-355

Введение

Современная образовательная среда – это многокомпонентная система с большим количеством тесно взаимосвязанных элементов, роль каждого из них уникальна, и, соответственно, велика их значимость для успешного протекания процесса адаптации учащихся. Так, образовательные учреждения, с одной стороны – это уникальное пространство для взаимодействия, а с другой – организация, которая создает архитектуру и является контролирующей инстанцией. Создавая его, школа, являясь важным институтом социализации подрастающего поколения, чутко реагирует на изменения, происходящие в обществе, удовлетворяя запросы и потребности. Взаимодействие школы и учащегося подчинено целям обучения и развития, в системе оно способствует развитию адаптационных способностей учащихся с разным уровнем готовности к успешному функционированию в ней.

Теоретический анализ проблемы

Образовательная среда постепенно усложняется, расширяя и совершенствуя адаптационные механизмы ребенка. Переход учащихся к обучению в среднем звене подразумевает расширение сферы социального взаимодействия, поэтому адаптационная готовность к нему является важнейшим достижением, тесно связанным с процессом социализации личности. В первую очередь, новые условия обучения для ребенка предполагают готовность личности к изменчивым межличностным контактам, умению применять сложившиеся навыки в новых условиях. Речь идет не только о реализации на поведенческом уровне установки на приспособление, но и о совершенствовании механизмов понимания эмоциональных переживаний партнера, чуткого реагирования, толерантности, поэтому отсутствие опыта взаимодействия личности с разными другими не способствует формированию адаптационной готовности [1, с. 107]. Вместе с тем в работе А. К. Акименко анализ уровней социально-психологической адаптированности учащихся показал, что дезадаптированные, кроме трудностей во взаимоотношениях с другими, не имеют четкой картины будущего, у них отмечена рассогласованность образов Я, в отличие от гармоничного типа с целостной картиной перспектив

и развитой системой жизненных целей [2, с. 139]. Потребность в общении обусловлена возрастными особенностями учащихся. Этот период связан с повышением частоты контактов со сверстниками, в них удовлетворяется желание лучше познать себя и понять ближайшее окружение. Еще одной особенностью подросткового возраста является сильный разброс во времени его начала, вероятно, с этим также связаны существенные различия между детьми, так как по-разному актуализируется адаптационный потенциал личности.

Исследователи отмечают, что процесс школьной адаптации длителен, т. е. происходит на протяжении всего обучения в школе. Он активизирует и использует все психические явления и резервы учащегося, детерминантами является образовательная среда, поэтому происходят активные процессы самоизменения, с одной стороны, а с другой – преобразуется среда. Изучая процесс адаптации, важнее «акцентировать внимание не на возможностях личности противостоять внешним обстоятельства, а на более глубоком понимании человеком (обучающимся) сути происходящих изменений, на возможности выбора средств и способов приспособления к требованиям образовательной среды». В конечном счете, это определение границ оптимального соотношения требований (возможностей) среды и возможностей (требований) учащегося [3, с. 12].

Ряд исследователей (В. М. Русалова, В. И. Моросанова, В. И. Медведев) в качестве связующего межуровневого звена системы саморегуляции рассматривает свойства темперамента, обуславливающие стратегию распределения ресурсов на психофизиологическом уровне, что проявляется в формально-динамических компонентах субъектной деятельности. Более того, регуляторные звенья психофизиологического уровня во многом определяют формирование стилей саморегуляции. Вклад, который вносит каждый из этих компонентов, определяется соотношением двух целей адаптации – поддержания гомеостаза и выполнения задач деятельности [4].

В исследованиях М. В. Григорьевой показана роль психодинамических особенностей личности, ее представлений, интеллекта, эмоциональных процессов и состояний, а также социально-психологических составляющих адаптационного процесса. Выявлено, что «появляющиеся новые системные свойства и качества личности позволяют учащимся компенсировать недостаток развития других свойств и качеств, волевым усилием оптимизировать некоторые из них из «резервного русла», развивая те, которые находятся в зоне ближайшего развития, и т. п.» [3, с. 12]. Таким новым свойством является «адаптационная готовность как своеобразная установка на динамику окружающей среды и эффективное взаимодействие с ней, подкрепленная уверенностью индивида в том, что в определенный момент изменений в среде он сможет установить



оптимальное равновесие между ее требованиями (возможностями) и своими» [3, с. 12]. Е. Е. Бочарова под адаптивностью понимает «проявление субъектом потенциальных возможностей в соотношении с теми социальными воздействиями, которые испытывает человек» [5, с. 46].

Таким образом, изучение адаптационной готовности учащихся в условиях образовательной среды предполагает комплексное исследование личности на протяжении длительного времени. В данной статье авторы проанализировали мотивационные и социально-психологические составляющие данного процесса в четвертом, пятом, седьмом и восьмом классах. Выбор именно этих возрастных периодов объясняется, во-первых, изменениями условий обучения, во-вторых, трудностями, связанными с кризисом подросткового периода.

Выборка, методики и методы исследования

Выборка исследования составила 83 учащихся, а для того, чтобы получить объективную информацию, нами были привлечены в качестве экспертов три классных руководителя. В пятом классе они заполнили «Схему наблюдения за адаптацией и эффективностью учебной деятельности учащихся» (в модификации Е. С. Еськиной, Т. Л. Больбота), которая включает в себя описание поведенческих индикаторов сформированности по десяти критериям: учебная активность, целеполагание, самоконтроль, усвоение знаний и успеваемость, нравственно-этическая готовность, поведение на уроке, поведение вне урока, взаимоотношения с одноклассниками, отношения с учителем, эмоциональное благополучие. Комплекс психодиагностических методик, подобранных для каждой возрастной группы в соответствии с целью исследования, позволил проанализировать изменения параметров адаптационной готовности. Так, в четвертом классе были использованы: «Детский тест интеллектуальных способностей» (К. Рассела), «Методика для изучения социализированности учащихся» (М. И. Рожковой), «Изучение мотивации обучения у младших школьников» (М. Р. Гинзбурга), в пятом – «Самочувствие, активность, настроение» (В. А. Доскина, Н. А. Лавреневой, В. Б. Шараева, М. П. Мирошникова), в седьмом – «Методика изучения мотивации учения подростков» (М. Р. Гинзбурга), в восьмом «Шкала враждебности Кука–Медли» (Л. Н. Собчик).

Полученные результаты эмпирического исследования обрабатывались с помощью методов

описательной статистики. Уровень статистической значимости различий был определен по критерию Стьюдента и составил $p < 0,001$. Результаты исследования были подвергнуты корреляционному анализу, выполненному с помощью метода линейной корреляции Пирсона.

Результаты исследования и их обсуждение

Для того чтобы изучить адаптационную готовность учащихся, нами были использованы результаты мониторинга в четвертом классе; на наш взгляд, они являются наиболее показательными, так как происходят изменения привычных школьных условий, которые требуют активизации навыков эффективного взаимодействия с другими. Анализ полученных результатов позволил нам выделить две группы учащихся (по десять человек) с различным уровнем адаптационной готовности, что позволило проследить динамику в пятом, седьмом и восьмом классах в условиях постоянной и кропотливой работы с учащимися на уроках психологии и других занятиях, проводимых педагогами-психологами гимназии. Одной из главных задач психологической службы данного образовательного учреждения является совершенствование у учащихся навыков социального взаимодействия с другими.

Диагностика готовности к обучению в средней школе необходима для проведения своевременных коррекционных мероприятий: в гимназии психологический мониторинг в четвертом классе направлен на изучение интеллекта, социализированности и уровня учебной мотивации. Полученные данные позволяют выяснить подготовленность к социальным взаимодействиям, насколько благополучным был предыдущий период обучения, и динамику данного процесса. Сравнимые нами группы (первая – высокие значения адаптационной готовности, вторая – средние с тенденцией к низким и низким) учащихся в четвертом классе по результатам психологического мониторинга имеют различия (табл. 1).

Таким образом, на момент завершения обучения в начальной школе ряд учащихся имел как высокий, так и низкий уровень адаптационной готовности. Вероятно, это можно объяснить отличиями в адаптационном потенциале учащихся, в особенностях его развития и реакциях на предлагаемые условия взаимодействия со средой.

На следующем этапе исследования мы обратились к изучению динамики адаптационной

Таблица 1
Средние значения показателей адаптационной готовности в 4-м классе

Испытуемые	Интеллект	Социализированность	Мотивация
1-я группа	2,5	2,8	2,9
2-я группа	2,4	2,2	1,9
$t_{\text{эмп}}$	0,4	3,3	3,2



готовности. В пятом классе за учащимися наблюдали классные руководители, чтобы оценить адаптационную готовность и эффективность учебной деятельности. Учащимся было предложено ответить на вопросы методик, изучающих общее самочувствие и учебную мотивацию (табл. 2).

Выявлены достоверные различия в группах, которые касаются эмоциональной и мотивационной сфер, в оценках учителей различия касаются учебной активности. Понимание своего настроения учащимися – комплексный показатель, включающий желание взаимодействовать с другими, успешность в контактах со сверстниками и с учителями. Низкие показатели, возможно, обусловлены неуверенностью в себе и неумением общаться, в связи с чем удовлетворенность от посещения учебного заведения у школьников снижается. Настроение у учащихся среднего звена нельзя охарактеризовать как стабильное. Вероятно, умение разобраться в переживаниях собственных и окружающих помогает справиться с трудностями учащимся первой группы. Различия в оценках учебной мотивации также свидетельствуют, с одной стороны, о наличии потребности получать знания, а с другой – о роли данного компонента в адаптационной готовности. Это предположение подтвердили учителя, которые отметили более высокую учебную активность у учащихся первой группы. Таким образом, различия касаются готовности, как успешности в учебной деятельности, которая является индикатором оценки учителя и учащихся важности учебного процесса для будущего (профессиональное самоопределение), так и готовности к социальному взаимодействию.

Корреляционный анализ данных показал следующие взаимосвязи и различия: в первой группе – «настроение» и «усвоение знаний и успеваемость» ($r = 0,63$ при $p = 0,01$), т. е. задача учителя на уроке – понять эмоциональное со-

стояние учащихся. Во второй группе «самочувствие» является ядром корреляционной плеяды и взаимосвязано с «учебной активностью» ($r = 0,73$ при $p = 0,01$), «поведением на уроке» ($r = 0,76$ при $p = 0,01$), «поведением вне урока» ($r = 0,62$ при $p = 0,01$), «отношением с учителем» ($r = 0,70$ при $p = 0,01$). Реакция учителя на некомфортное состояние в школе ученика нашла свое отражение в более низких оценках по ключевым значениям адаптационной готовности: шкала «настроение» взаимосвязана с «нравственно-этической готовностью» ($r = 0,62$ при $p = 0,01$) и «поведением на уроке» ($r = 0,71$ при $p = 0,01$), т. е. у учащихся второй группы возникают трудности во взаимодействии с другими, когда ухудшается эмоциональное состояние. Причинами этого может быть как высокая утомляемость детей из-за школьной нагрузки, неумение разумно распределять свои силы в течение дня, так и трудности, связанные с рефлексией своих переживаний, отсутствие умений разбираться в них.

Далее представлены результаты исследования учащихся двух групп в 7-м и 8-м классах (табл. 3).

Анализируя полученные результаты, мы пришли к выводу, что различия между группами постепенно сглаживаются: они существенны только в значениях «личностного смысла», т. е. мотивация учения в группе с изначально высокой адаптационной готовностью удовлетворяет потребность в приобретении знаний. Анализируя данные, полученные по второй методике, можно сделать вывод, что подростки настроены на равноправное общение с ближайшим окружением, принятие возможных различий (в статусе, коммуникативных навыках и т. д.).

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать следующий вывод: различия в уровне адаптационной готовности учащихся

Таблица 2

Средние значения показателей адаптационной готовности в 5-м классе

Испытуемые	САН			Мотивация	Схема наблюдения									
	Самочувствие	Активность	Настроение		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1-я группа	5,8	5,3	6,1	2,8	3,9	2,8	2,9	3,4	4,4	4,5	4,7	4,8	4,5	4,6
2-я группа	5,0	4,7	4,8	1,8	2,9	2,7	2,7	3,3	3,7	3,7	4,6	4,5	3,8	4,4
$t_{эмп}$	2	2,3	2,9	5,6	3,1	0,3	0,6	0,3	2,1	2,2	0,3	1,4	1,7	0,7

Примечание. 1 – учебная активность; 2 – целеполагание; 3 – самоконтроль; 4 – усвоение знаний и успеваемость; 5 – нравственно-этическая готовность; 6 – поведение на уроке; 7 – поведение вне урока; 8 – взаимоотношение с одноклассниками; 9 – отношение с учителем; 10 – эмоциональное благополучие

Таблица 3

Средние значения по показателям адаптационной готовности в 7–8-х классах

Испытуемые	Методика изучения мотивации учения подростков			Шкала враждебности Кука–Медли	
	Личностный смысл	Целеполагание	Направленность	Цинизм	Агрессивность
1-я группа	23,8	23,4	19,2	29,1	16,7
2-я группа	17,9	20,9	17,1	35,7	23
$t_{эмп}$	3,4	1,7	1,3	1,5	2,5



среднего звена проявляются в особенностях социального взаимодействия с одноклассниками и учителями. Значение имеют компонент готовности к контактам, а также умение понимать свое эмоциональное состояние и партнера. Данный комплекс помогает успешно справляться с учебными нагрузками и выстраивать эффективную стратегию взаимодействия с другими. Необходимо также обратить внимание на образовательную среду данного учреждения и работу коллектива, направленную на помощь и совершенствование адаптационных механизмов учащихся с разным уровнем готовности к взаимодействию с ней.

Заключение

Адаптационная готовность различна у учащихся, поступающих в образовательные учреждения, этот факт требует к себе внимания со стороны всех участников образовательного процесса. Результаты многолетних наблюдений и последнее наше исследование показывают, что возможна во многом успешная подготовка к вариативному социальному взаимодействию детей при исходных низких и средних показателях с тенденцией к низким. Для этого, прежде всего, необходимо учитывать возрастные особенности воспитанников, а также создавать условия для развития коммуникативных навыков, ориентирующих учащихся не только на собственные желания и потребности, но в большей степени

на учет объективной, реальной ситуации, т. е. обрабатывать вариативность поведения в социуме.

Публикация подготовлена в рамках поддерживаемого РГНФ научного проекта № 15-06-10624.

Библиографический список

1. Шамионов Р. М. Адаптационная готовность личности – субъекта социального взаимодействия // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2015. Т. 15, вып. 4. С. 106–112.
2. Акименко А. К. Представления о прошлом, настоящем и будущем в системе социально-психологической адаптации личности // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3, вып. 2. С. 131–141.
3. Григорьева М. В. Психологическая структура и динамика взаимодействий образовательной среды и ученика в процессе его школьной адаптации: дис. ... д-ра психол. наук. Саратов, 2010. 521 с.
4. Усенко А. Б., Кузьмина К. А. Особенности произвольной саморегуляции поведения младших подростков с разными типами вегетативного реагирования // Психологические исследования : электрон. науч. журн. 2012. Т. 5, № 24. С. 6. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 22.07.2016).
5. Бочарова Е. Е. Адаптационная готовность личности к социальным ситуациям социальных изменений // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4, вып. 1. С. 45 – 50.

Образец для цитирования:

Вагапова А. Р., Ескина Е. С. Адаптационная готовность учащихся средней школы // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5, вып. 4 (20). С. 350–355. DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-350-355.

Adaptive Readiness of Secondary School Students

Alfiya R. Vagarova

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: Al_fiya@bk.ru

Elena S. Es'kina

Gymnasium no. 1, Saratov
88, Michurin str., Saratov, 410056, Russia
E-mail: eskina.es@mail.ru

This article presents the results of theoretical and long-term empirical study of adaptive readiness of secondary school students. Students ($N = 83$) and class teachers ($N = 3$) participated in the longitudinal study. The use of the following complexes of psychological and pedagogical instruments allowed to study the dynamics of adaptive readiness of students with initially high and low levels: «Chart of monitoring students' adaptiveness and effectiveness of their learning activities» by E. S. Eskina, T. L. Bolbot, «Intellectual abilities test for children» by K. Russel, «Instruments for the students' socialization

study» by M. I. Rozhkova, «Junior High School Students' educational motivation study» by M. R. Ginzburg, «State of health, activity, mood» by V. A. Doskin, N. A. Lavrentieva, V. A. Sharaev and M. P. Miroshnikov, «Instrument for teenagers' educational motivation study» by M. R. Ginzburg, and «Cook–medley hostility scale» by L. N. Sobchik. It is shown that the differences in the level of secondary school students' adaptive readiness are connected with the peculiarities of their social relationships with classmates and teachers. The applied aspect of the study is that it can be implemented in the advisory practice of psychological services.

Key words: personality, adaptation, adaptive readiness, educational environment.

References

1. Shamionov R. M. *Adaptatsionnaya gotovnost' lichnosti – sub"ekta sotsial'nogo vzaimodeystviya* (Adaptation readiness of the personality as a subject of social interaction). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2015, vol. 15, iss. 4, pp. 106–112 (in Russian).
2. Akimenko A. K. *Predstavleniya o proshlom, nastoyashchem i budushchem v sisteme sotsial'no-psikhologicheskoy*



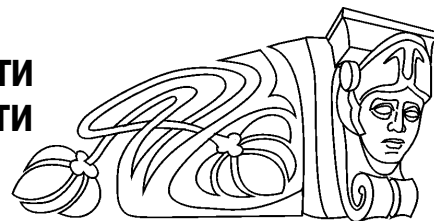
- adaptatsii lichnosti* (Visions of the past, present and future in the system of socio-psychological personal adaptation). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2014, vol. 3, iss. 2, pp. 131–141 (in Russian).
3. Grigoryeva M. V. *Psikhologicheskaya struktura i dinamika vzaimodeystviy obrazovatel'noy sredy i uchenika v protsesse ego shkol'noy adaptatsii: dis. ... d-ra psikholog. nauk* (Psychological structure and dynamic of interaction between educational environment and pupil in his school adaptation process: diss. ... doct. of psychology). Saratov, 2010. 521 p. (in Russian).
 4. Usenko A. B., Kuzmina K. A. *Osobennosti proizvod'noy samoregulyatsii povedeniya mladshikh podrostkov s raznymi tipami vegetativnogo reagirovaniya* (Peculiarities of voluntary self-regulation in junior adolescents with different types of autonomic nervous system response) *Psihologicheskie issledovaniya* (Psychological Studies). 2015, vol. 5, no. 24. P. 6. Available at: <http://psystudy.ru> (accessed: 22 July 2016) (in Russian).
 5. Bocharova E. E. *Adaptatsionnaya gotovnost' lichnosti k sotsial'nym situatsiyam sotsial'nykh izmeneniy* (Adaptation readiness of personality to situations of social changes). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2015, vol. 4, iss. 1, pp. 45–50 (in Russian).

Please cite this article in press as:

Vagapova A. R., Es'kina E. S. Adaptive Readiness of Secondary School Students. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2016, vol. 5, iss. 4 (20), pp. 350–355. DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-350-355.

УДК 316.6

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И АДАПТАЦИОННЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ



И. В. Малышев, В. А. Ручин

Малышев Иван Викторович – кандидат психологических наук, доцент, кафедра педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия
E-mail: iv.999@list.ru

Ручин Владимир Алексеевич – кандидат философских наук, доцент, кафедра социологии, социальной антропологии и социальной работы, Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю. А., Россия
E-mail: r-vl@yandex.ru

Изложены данные теоретического анализа проблемы соотношения адаптации личности и её социальной компетентности. Представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи социальной компетентности и адаптационного потенциала, выполненного на студенческой выборке ($N = 80$ в возрасте 18–19 лет) с применением диагностического инструментария: методика «Коммуникативная социальная компетентность» (КСК) (Н. П. Фетискина, В. В. Козлова, Т. М. Мануйлова), «Опросник социально-психологической адаптации личности» (К. Роджерса и Р. Даймонда). Показано, что одним из существенных факторов социально-психологической адаптации и адаптационных возможностей является социальная компетентность личности: в частности, установлено, что непосредственность в общении, оптимистичность, устойчивость к стрессам, самоконтроль и работоспособность, низкая агрессивность являются основанием формирования оптимальных адаптационных возможностей студентов. Полученные данные могут быть реализованы в работе социально-психологических служб образовательных учреждений.

Ключевые слова: социальная компетентность, адаптационные возможности, социально-психологическая адаптация.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-355-360

Введение

Исследование адаптационных возможностей личности сегодня невозможно без всестороннего анализа в разных аспектах проблем социально-психологической адаптации и социализации, применения комплексного подхода. Актуальность данной проблематики во многом связана со способностью молодых людей успешно социально адаптироваться в разных условиях изменяющегося общества, в частности, обладать широкими социальными компетенциями при взаимодействии с социумом в различных ситуациях. От этого зависит их психологическое и социальное благополучие, эффективность вхождения в различные слои современного российского общества.

Теоретический анализ проблемы

Как показывают современные исследования, системно-диахронический подход к анализу процессов социализации и адаптации позволяет более эффективно изучить изменения, происходящие в личности на разных этапах ее социализации, т. е. реализовать динамический аспект изучаемой проблемы.

Этот подход осуществляется в трудах Р. М. Шамянова, Е. Е. Бочаровой и других отечественных ученых. Рассматривая социализацию личности, Р. М. Шамянов полагает, что ее характеристики имеют принципиальное значение для формирования эффектов данного явления.



Исследователь выделяет диахронию, системный сдвиг и инстанционную согласованность или несогласованность. На основе анализа эмпирических исследований процессов социализации и адаптации Р. М. Шамионов делает вывод о необходимости рассмотрения эффектов социализации в соотношении с изменениями внешней среды [1]. Вместе с тем, анализируя проблему адаптационной готовности личности как субъекта социальных взаимодействий, ученый указывает на роль социализации личности в становлении социально-психологического компонента адаптационной готовности. Автором установлено, что основными социально-психологическими параметрами адаптационной готовности являются высокая самооценка, наличие установки на взаимодействие, сформированная субъектная позиция, способность к саморегуляции, сосредоточенность на объекте или ситуации, адекватное восприятие трудностей, толерантность к неопределенности и к «природе человека», а также гибкость в формировании поведенческих стратегий. Стремление личности к совместному решению задачи (взаимодействию) и репрезентация готовности других к этому взаимодействию, которые регулируют проявления социальной активности в различных ситуациях, и являются наиболее существенными параметрами, влияющими на интенсивность проявления адаптационной готовности [2].

Е. Е. Бочарова полагает, что процессуальный аспект социализации личности характеризуется взаимобусловленностью всех его этапов, целостностью и непрерывностью. Процессуальный аспект, с ее точки зрения, характеризуется, с одной стороны, преемственностью стадий его развития, с другой – проявлением гетерохронности и неравномерности. По ее мнению, в условиях динамично изменяющейся социальной реальности необходим поиск принципов интерпретации, фиксирующих гетерогенность и гетерохронность процессуальных и результативных параметров социализации личности [3].

В. В. Константинов, Л. Е. Копылова считают, что современные условия обучения динамичны, т. е. конструктивное психологическое сопровождение процесса школьной адаптации предполагает учет двух составляющих [4]: внешних показателей успешности адаптации – успеваемости, социально-психологического статуса, успешности и внутренних, субъективных – например, благополучия, комфортного внутреннего состояния, переживания и т. д.

В наших исследованиях проблема адаптационных возможностей личности, ее основных социально-психологических и индивидуальных параметров анализируется на примере студентов, активно занимающихся спортом. Показано, что ведущими адаптационными факторами личности являются ее стрессоустойчивость и особенности социально-психологической адаптации. Так, активная жизненная позиция личности молодых

спортсменов, их уверенность в себе, оптимизм, чувство перспективы оказывают значительное влияние на показатели адаптации и ее эффективность [5].

В дальнейшем в качестве эффективных способов повышения адаптации спортсменов-студентов исследовали специально подготовленную психокоррекционную программу, направленную на повышение адаптационных возможностей личности путем проведения социально-психологического тренинга. Полученные результаты показали эффективность влияния этого тренинга на адаптационный потенциал личности молодых спортсменов. Были подготовлены рекомендации, направленные на повышение адаптационного потенциала личности [6].

Наибольший интерес представляет проблема адаптационных возможностей личности во взаимосвязи с социальной компетентностью, которая является важной составляющей процессов социализации и адаптации. Н. А. Рототаева определяет социальную компетентность как общее понятие, свидетельствующее об уровне социализации человека [7]. Л. Г. Закурдаева ее рассматривает как одну из ключевых компетенций, способствующих успешному выполнению определенных социальных ролей и представляющих собой обобщенное качество личности [8]. В свою очередь, И. А. Зимняя отмечает, что все компетентности по своему содержанию социальные, так как они вырабатываются, формируются и функционируют в социуме [9]. Из социальных компетентностей, характеризующих взаимодействие человека с обществом и другими людьми она выделяет компетентности социального взаимодействия, здоровьесбережения, гражданственности, общения и информационно-технологическую.

В контексте вышеизложенного целью нашего исследования является изучение адаптационных возможностей (характеристик социально-психологической адаптации личности) во взаимосвязи с социальной компетентностью студентов вузов разных специальностей.

Выборка, методики и методы исследования

В эмпирическом исследовании для изучения адаптационных параметров личности студентов был выбран «Опросник социально-психологической адаптации личности» К. Роджерса и Р. Даймонда, социальная компетентность изучалась с помощью методики «Коммуникативная социальная компетентность» (КСК) Н. П. Фетискина, В. В. Козлова, Т. М. Мануйлова [10]. В качестве статистического метода использован корреляционный анализ по критерию К. Пирсона. Выборку исследования составили студенты Саратовского государственного медицинского университета им. В. И. Разумовского и студенты Института спорта и развития Саратовского национального исследовательского государственного универ-



ситета имени Н. Г. Чернышевского и ($N = 80$ в возрасте 18–19 лет).

Результаты исследования и их обсуждение

В выборке студентов-медиков высокий уровень адаптивности обнаружен у 45% респондентов, у 35% он низкий (среднее значение адаптивности – 123). У 34% выявлен высокий показатель дезадаптивности (среднее значение дезадаптивности – 108,5). У 24% студентов-медиков социальная компетентность по фактору «общительности-замкнутость» высокая (они общительны, открыты), у 5% – низкая (среднее значение – 13). Высокий уровень фактора «логическое мышление» характерен для 38%, низкий уровень – у 22% (среднее значение – 13). Фактор «эмоциональная устойчивость-неустойчивость» имеет высокие значения у 39% студентов (среднее значение – 12). У этих студентов отсутствует резистентность к стрессам, но наблюдаются резкая изменчивость настроения, недостаточная эмоциональная зрелость. У 24% студентов-медиков (фактор «оптимистичность–пессимистичность») выявлены трезвый расчет, серьезное отношение к жизни, а для 15% характерны жизнерадостность, оптимистичность (среднее значение – 11). Высокие значения фактора «чувствительность–рациональность», отражающего чувствительность, обнаружены у 24% испытуемых, противоположные качества – реалистичность, рациональность – выявлены у 35% (среднее значение – 12). 41% студентов характеризуется независимостью при принятии решений, ориентацией на себя, но 17% более зависимы от группы, т. е. следуют за общественным мнением (среднее значение – 12). У 34% студентов отмечен хороший контроль поведения, при этом высокие значения фактора, отражающего склонность к асоциальному поведению и пренебрежение общепринятыми нормами, выявлены у 42% студентов-медиков (среднее значение – 16).

Для большинства студентов-спортсменов (46%) характерен более высокий уровень адаптивности (среднее значение – 136), низкие его значения у 16% испытуемых. Достаточно высокие показатели фактора «общительности» социальной компетентности у 26% этих студентов, у 11% они низкий (среднее значение – 13). Высокий уровень фактора «логическое мышление» характерен для 24% испытуемых, низкий – для 19% (среднее значение – 11). Фактор «эмоциональная устойчивость–неустойчивость» имеет высокие и низкие значения у 34% (среднее значение – 11). Для 39% студентов-спортсменов характерны трезвый расчет и серьезное отношение к жизни, а для 19% оптимистичность и жизнерадостность (среднее значение – 14). Высокие значения фактора, отражающего чувствительность, обнаружены у 29% испытуемых, а низкие, т. е. реалистичность, рациональность – у 17% (среднее значение – 11). 32% студентов предпочитают независимость при

принятии решений, ориентацию на себя, а 34% следуют за общественным мнением, зависимы от группы (среднее значение – 12). У 27% студентов отмечен хороший контроль поведения, но 37%, скорее, следуют за общественным мнением. Высокие значения фактора, отражающего склонность к асоциальному поведению и пренебрежение общепринятыми нормами, выявлены у 19% студентов, активно занимающихся спортом (среднее значение – 12). Как видим, этот показатель выше, чем аналогичный у студентов-медиков.

Анализ результатов исследований позволяет заключить, что показатели адаптивности у студентов, занимающихся спортом, выше, чем у студентов, специализирующихся в области медицины. Также в группе медиков трети из них свойственны резкая изменчивость настроения, недостаточная эмоциональная зрелость и недостаточно высокая резистентность к стрессам.

Для изучения взаимосвязей адаптационных параметров личности и социальной компетентности проводился корреляционный анализ по методу Пирсона. После проверки на нормальность распределения он показал наличие значимых связей ($p < 0,05$ или $p < 0,01$). У студентов обнаружена положительная корреляция такой характеристики социально-психологической адаптации, как «адаптивность» и фактора социальной компетентности «общительность» ($r = 0,298, p < 0,05$), т. е. высокий уровень общительности улучшает адаптационные возможности личности. Показатель адаптации «принятие себя» положительно связан с фактором «логическое мышление» ($r = 0,329, p < 0,01$). Не исключено, что студенты, умеющие мыслить логически и анализировать свои действия, лучше разбираются в себе и в поставленных задачах. Кроме того, «логическое мышление» положительно коррелирует с «эмоциональным комфортом» ($r = 0,398, p < 0,01$): более уверенные в себе студенты лучше справляются с решением поставленных задач, выделением существенного и в итоге с выдвижением правильных выводов.

Фактор социальной компетентности «эмоциональная устойчивость» положительно связан с показателем «адаптивность» ($r = 0,258, p < 0,05$). Эмоциональная устойчивость молодых людей свидетельствует о хорошей работоспособности в напряженной обстановке и условиях острого воздействия различных стрессовых ситуаций, характеризуя высокую адаптивность. Высокая «эмоциональная устойчивость» как важный фактор социальной компетентности у большинства испытуемых имеет положительную связь с «принятием себя» ($r = 0,329, p < 0,01$). Эта взаимосвязь показывает адекватную самооценку и позитивное мировосприятие у личности, устойчивой к стрессовым воздействиям. «Эмоциональная устойчивость» положительно связана и с «принятием других» ($r = 0,284, p < 0,05$), т. е. хорошая резистентность к стрессам у значительной части студентов характеризует их готовность к лучше-



му взаимодействию с другими, ориентирует на ценности отдельной личности, признание за ней права на собственные интересы и индивидуальные особенности.

Фактор «оптимистичность» отрицательно связан с «дезадаптивностью» ($r = -0,321$, $p < 0,01$). Не исключено, что студенты с низким уровнем дезадаптивности, как правило, менее пессимистичны, они жизнерадостнее и позитивнее, чем их сверстники, и при адаптации не испытывают трудностей в коллективе. Отсутствие депрессивных тенденций, отражающих высокие значения данного фактора социальной компетентности, говорят о низких рисках возникновения у личности дезадаптации. Также «оптимистичность» отрицательно связана с «непринятием других» ($r = -0,434$, $p < 0,01$), т. е. студенты оптимистичны, лучше воспринимают своих сверстников и других людей, чем испытуемые с проявлениями пессимизма, последние, как правило, менее контактны и испытывают трудности в общении и принятии окружающих. Кроме того, «оптимистичность» отрицательно коррелирует с «эмоциональным дискомфортом» ($r = -0,243$, $p < 0,05$): не уверенные в себе, с заниженной самооценкой и имеющие депрессивные тенденции студенты ощущают эмоциональный дискомфорт, а жизнерадостные не чувствуют его даже в сложной обстановке, т. е. более адаптированы к различным жизненным ситуациям. Кроме того, «оптимистичность» как фактор социальной компетентности отрицательно коррелирует с «ведомостью» ($r = -0,252$, $p < 0,05$), т. е. более позитивные и открытые студенты менее подвержены влиянию среды и ведомы в отличие от тех, кто замкнут, малообщителен и ощущает свою безынициативность, беззащитность, готов уступать, идти на компромисс и быть ведомым в группе.

Фактор «чувствительность–рационалистичность» отрицательно коррелирует с «принятием себя» ($r = -0,323$, $p < 0,05$). Из этого следует, что излишняя рациональность и реалистичность, переоценка своих сил способны негативно повлиять на более адекватное восприятие себя в повседневности.

Фактор «самоконтроль–импульсивность» положительно связан с характеристиками социально-психологической адаптации «принятие себя» ($r = 0,248$, $p < 0,01$), «внутренний контроль» ($r = 0,314$, $p < 0,01$). Из этой корреляционной зависимости следует, что студенты, которые лучше контролируют себя, умеют подчиняться правилам, способны к адекватному самовосприятию и более дисциплинированы. При этом фактор «самоконтроль–импульсивность» отрицательно связан с характеристикой адаптации «внешний контроль» ($r = -0,242$, $p < 0,05$), т. е. импульсивность и отсутствие организованности мешают внешнему контролю за событиями, но умеренный самоконтроль позволяет лучше контролировать события.

Заключение

Таким образом, для лиц с высоким уровнем адаптивности, включающим все составляющие социально-психологической адаптации, свойственен хороший уровень социальной компетентности. Напротив, у студентов с низким уровнем адаптационных возможностей обнаруживаются низкие значения большинства характеристик социальной компетентности. Корреляционный анализ показывает своеобразие значимых связей между социально-психологической адаптацией личности и социальной компетентностью у студентов разных специальностей. Наибольшее число корреляционных взаимосвязей есть у факторов социальной компетентности с такими составляющими социально-психологической адаптации, как «адаптивность», «дезадаптивность», «принятие себя», «внешний контроль», «внутренний контроль», «эмоциональный комфорт» и «эмоциональный дискомфорт».

В выявленных взаимосвязях заметны устойчивые тенденции, которые характеризуют влияние социальной компетентности на личность будущих специалистов и их адаптационные возможности. Можно определенно сказать, что достаточный уровень устойчивости к стрессам, высокая работоспособность, хороший самоконтроль, непосредственность в общении, оптимизм и низкая агрессивность у студентов создают условия для формирования оптимальных адаптационных возможностей.

Полученные результаты свидетельствуют, что одним из существенных факторов социально-психологической адаптации и адаптационных возможностей в целом является социальная компетентность личности. Установлено, что в условиях образовательной среды вуза для студентов с высокими показателями социальной компетентности характерны позитивные проявления социально-психологической адаптации.

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

Библиографический список

1. Шамионов Р. М. О некоторых эффектах социализации личности в контексте системно-диахронического подхода // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. URL: <http://science-education.ru/article/view?id=14305> (дата обращения: 02.11.2016).
2. Шамионов Р. М. Адаптационная готовность личности – субъекта социального взаимодействия // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2015. Т. 15, вып. 4. С. 106–112.
3. Бочарова Е. Е. Современные тренды содержательных методов анализа процесса социализации личности // Современные исследования социальных проблем : электрон. науч. журн. 2013. № 9 (29). С. 58. URL: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2013/9/bocharova.pdf> (дата обращения: 25.05.2016).



4. Константинов В. В., Копылова Л. Е. Специфика психологического сопровождения процесса школьной адаптации // Вестн. Саратов. обл. ин-та развития образования. 2015. № 1. С. 18–22.
5. Малышев И. В., Орлянская А. Р. Адаптационные возможности личности студентов-спортсменов в условиях вузовского обучения // В мире научных открытий. 2015. № 7.1 (67). С. 512–524.
6. Малышев И. В., Орлянская А. Р. Влияние социально-психологического тренинга на адаптационные возможности личности студентов-спортсменов // В мире научных открытий. 2015. № 11–1. С. 618–629.
7. Рототаева Н. А. Психологические условия развития социальной компетентности в юношеском возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. 24 с.
8. Закурдаева Л. Г. Дефиниционный анализ категорий «социализация», «социальность», «социальная компетентность», «социальная компетенция» // Актуальные вопросы современной науки. 2010. № 11. С. 65–73.
9. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–44.
10. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Т. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2005. 490 с.

Образец для цитирования:

Малышев И. В., Ручин В. А. Взаимосвязь социальной компетентности и адаптационных возможностей личности студентов разных специальностей // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5, вып. 4 (20). С. 355–360. DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-355-360.

Correlation between Social Competence and Adaptive Capabilities of Students of Different Specialities

Ivan V. Malyshev

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: iv.999@list.ru

Vladimir A. Ruchin

Yuri Gagarin State Technical University of Saratov
77, Politekhnicheskaya str., Saratov, 410054, Russia
E-mail: r-vl@yandex.ru

The paper presents the findings of a theoretical analysis of the correlation between a person's adaptation and his/her social competence. It presents the results of an empirical study of the correlation between social competence and adaptive potential that was conducted on a sample of students ($N = 80$, aged 18–19) using the following diagnostic tools: the «Communicative social competence instrument» (CSC) (N. P. Fetitskin, V. V. Kozlov, T. M. Manuilov) and the «Social and psychological adaptation questionnaire» (K. Rogers and R. Diamond). It is demonstrated that a person's social competence is one of significant factors of socio-psychological adaptation and adaptive capabilities. In particular, it was established that immediacy in communication, optimistic attitude, resistance to stress, self-control, performance efficiency, and low levels of aggressiveness act as the basis for the formation of students' optimal adaptive capabilities. The research findings can be realized in the practice of psycho-social services at educational institutions.

Key words: social competence, adaptive capabilities, socio-psychological adaptation.

References

1. Shamionov R. M. *O nekotorykh effektakh sotsializatsii lichnosti v kontekste sistemno-diakhronicheskogo podkhoda* (Some effects of socialization in context of system-diachronic approach). *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* (Modern problems of science and education), 2014, no. 4, p. 585 (in Russian).
2. Shamionov R. M. *Adaptatsionnaya gotovnost' lichnosti – sub'ekta sotsial'nogo vzaimodeystviya* (Adaptation readiness of personality as subject of social interaction). *Izv. Saratov Univ. (N. S.). Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2015, vol. 15, no. 4, pp. 106–112 (in Russian).
3. Bocharova E. E. *Sovremennye trendy soderzhatel'nykh metodov analiza protsessa sotsializatsii lichnosti* (Contemporary trends of meaningful methods of person's socialization process analysis). *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem: elektr. nauch. zhurn.* (Modern research of social problems: scientific e-journal), 2013, no. 9 (29). P. 58. Available at: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2013/9/bocharova.pdf> (accessed 25 May 2016) (in Russian).
4. Konstantinov V. V., Kopylova L. E. *Spetsifika psikhologicheskogo soprovozhdeniya protsessa shkol'noy adaptatsii* (Specificity of psychological support of school adaptation process). *Vestn. Sarat. obl. in-ta razvitiya obrazovaniya* (Herald of Saratov region institute of education development), 2015, no. 1, pp. 18–22 (in Russian).
5. Malyshev I. V., Orlyanskaya A. R. *Adaptatsionnye vozmozhnosti lichnosti studentov-sportsmenov v usloviyakh vuzovskogo obucheniya* (Adaptational possibility of personality of students-sportsmen in conditions of high schools study). *V mire nauchnykh otkrytiy* (In the World of Scientific Discoveries), 2015, no. 7.1 (67), pp. 512–524 (in Russian).
6. Malyshev I. V., Orlyanskaya A. R. *Vliyanie sotsial'no-psikhologicheskogo treninga na adaptatsionnye vozmozhnosti lichnosti studentov-sportsmenov* (Influence of social-psychological training to adaptational possibilities of students-sportsmen personalities). *V mire nauchnykh otkrytiy* (In the World of Scientific Discoveries), 2015, no. 11-1, pp. 618–629 (in Russian).
7. Rototaeva N. A. *Psikhologicheskie usloviya razvitiya sotsial'noy kompetentnosti v yunosheskom vozraste: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* (Psychological development's conditions of social competences in young age: autoref. diss. ... cand. of psychology). Moscow, 2002. 185 p. (in Russian).
8. Zakurdaeva L. G. *Definitsonnyy analiz kategoriy «sotsializatsiya», «sotsial'nost'», «Sotsial'naya kompetentnost'», «Sotsial'naya kompetentsiya»* (Definition analysis of the



- categories «socialization», «social», «social competence», «social competence»). *Aktual'nye voprosy sovremennoy nauki* (Actual problems of modern science), 2010, no. 11, pp. 65–73 (in Russian).
9. Zimnyaya I. A. *Klyuchevye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya* (Key competence – new paradigm of education result). *Vysshee obrazovanie se-*
godnya (Higher Education Today), 2003, no. 5, pp. 34–44 (in Russian).
10. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuylov T. M. *Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i mal'nykh grupp* (Socio-psychological diagnosis of personality development and small groups). Moscow, 2005. 490 p. (in Russian).

Please cite this article in press as:

Malyshev I. V., Ruchin V. A. Correlation between Social Competence and Adaptive Capabilities of Students of Different Specialities. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2016, vol. 5, iss. 4 (20), pp. 355–360. DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-355-360.



ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА

УДК 37.013.46

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (социально-культурный подход)

Ю. В. Науменко

Науменко Юрий Владимирович – доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики, Волгоградская государственная академия физической культуры, Россия
E-mail: naumenko.yv@yandex.ru

Согласно социально-культурному подходу к рассмотрению педагогических дефиниций, обосновано новое педагогическое содержание социально-культурного феномена «физическая культура» и его составляющих компонентов. Уточнены задачи и результат обучения и воспитания физической культуры, а также введена категория «индивидуальная физическая культура». Обоснована необходимость использования нескольких средств в образовании в области физической культуры (двигательной физической активности и решения жизнеутверждающих ситуаций). Предложенные в статье понятия могут послужить основанием для проектирования принципиально новых социально-культурных концепций педагогики физической культуры, а также оказать существенное влияние на содержание образования в области физической культуры.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, физическая культура, индивидуальная физическая культура, образование в области физической культуры, обучение физической культуре, воспитание физической культуры.

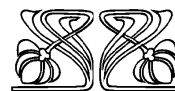
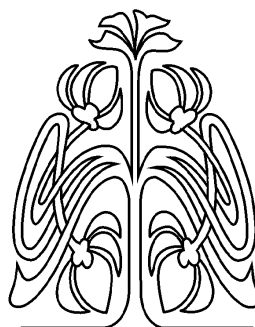
DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-361-366

Введение

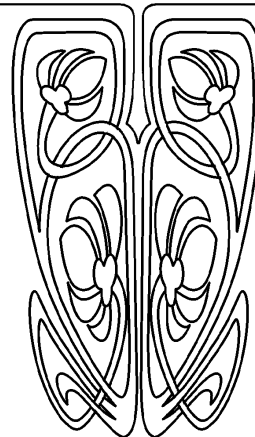
В своих предыдущих работах [1] мы исследовали и обосновали педагогическую сущность социально-культурных феноменов «здоровье», «здоровый образ жизни» и «физическая культура». В результате становление здорового образа жизни в педагогическом контексте, по нашему мнению, представляет собой процесс личностного развития человека, интегрирующий поиск индивидуально значимого и приемлемого способа сохранения здоровья и осознанное совершенствование жизнеспособности. Логика становления здорового образа жизни (в педагогическом контексте) заключается во взаимосвязанном переходе от осознания человеком личностной значимости ценности здоровья и необходимости здорового образа жизни через формирование системных знаний о здоровье как социально-культурном явлении и о здоровом образе жизни как специфическом и жизненно необходимом навыке личностного саморазвития (*обогащение и конкретизация внутренней картины здоровья*) к выработке индивидуально привлекательной и осознанной стратегии здорового образа жизни (*совершенствование жизнеспособности*).

Педагогическая сущность активного становления здорового образа жизни

Становление здорового образа жизни может проходить как трансформация пассивного образа жизни человека, управляемого обстоятельствами «извне», и как активный процесс самосовершенствования, направленный на саморазвитие и самоактуализацию человека,



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





организуемый и управляемый самой личностью, основанный на индивидуальных особенностях организма и подразумевающий адекватный приоритет здоровья над материальными ценностями.

Педагогическая сущность активного становления здорового образа жизни, по нашему мнению, заключается в осознании личностью ценности здоровья и инструментальной значимости навыков здорового образа жизни как средства сбережения и совершенствования своей психофизиологической жизнеспособности, а также в качественном изменении уровня научных и бытовых знаний об организме и окружающей среде, реализации накопленных знаний о здоровом образе жизни на практике с учетом индивидуальных особенностей (антропометрических данных, темперамента, физиологического состояния организма и др.). Другими словами, активное становление здорового образа жизни возможно только при осознанном активном освоении человеком физической культуры – формировании ценностного отношения субъекта к своему психофизиологическому Я. Это ценностное отношение формируется в процессе осмысления определенных социальных идеалов, смыслов, символов, норм и образцов существования социально-культурного тела (уточнение и гармонизация внутренней картины здоровья), предполагающего осознанное активное становление здорового образа жизни (совершенствование жизнеспособности), в результате которого происходит превращение природного тела в социально-культурное.

Феномен «социально-культурное тело»

Предложенная нами формулировка близка по существу к аналогичному определению «физической (телесной) культуры» С. Ю. Барина, В. И. Столярова, С. А. Фирсина [2], но в нашей трактовке более полно раскрыта социокультурная составляющая феномена «физическая культура» с использованием введенных нами понятий (внутренняя картина здоровья и жизнеспособность) и нового понятия «социально-культурное тело».

С. Ю. Барин, В. И. Столяров, С. А. Фирсин рассматривают «социальное тело» как результат внешнего воздействия на организм человека, на его «природное тело», т. е. «социальное тело» – результат адаптации «природного тела» к требованиям окружающего социума. Однако кроме реактивного адаптивного ответа на вызовы (требования) окружающего социума возможна целенаправленная осознанная работа индивида над собой (своим внешним обликом, физическими качествами и свойствами организма) в соответствии с сформировавшейся личностной смысловой системой «внутренняя картина здоровья». И этот процесс осмысленного социально-культурного строительства своего психофизиологического Я, в отличие от реактивного адаптивного «ответа» на внешние

вызовы, является бесконечным по времени, как и личностное развитие человека. Поэтому «социально-культурное тело» – продукт культуросообразного формирования и использования «природного тела» индивидом в соответствии с принятыми им ценностями, когда «природное тело» способно не только выполнять заданное извне социально-функциональное предназначение, но и отражать личностно-смысловое бытие.

С учетом введенных нами понятий может быть дана принципиально новая сущностная характеристика элементов физической культуры (культуры здоровья, культуры движений и культуры телосложения), которые даны в работах И. М. Быховской [3] и С. Ю. Барина, В. И. Столярова, С. А. Фирсина и др. [2].

Культура здоровья не только является полноценной, социально значимой составляющей общей культуры общества, но и входит в систему жизнеопределяющих компонентов существования культурного человека, обуславливая: а) совокупность знаний, ценностей, норм, идеалов, связанных с представлениями о здоровье и нездоровье и выражающих отношение к здоровью как к ценности (или, напротив, неценности); б) систему регулятивно-ориентирующих установок по формированию, поддержанию и укреплению здоровья (или же его разрушению); в) систему объективной оценки состояния физического здоровья и опосредованной символической оценки психического здоровья и образа жизни человека в целом.

Таким образом, освоение культуры здоровья – это процесс последовательного уточнения и конкретизации личностной смысловой системы «внутренняя картина здоровья», который может быть охарактеризован следующими показателями: 1) грамотностью в вопросах сохранения и совершенствования физического здоровья и информационной готовности к оздоровительной деятельности (*информационно-ориентировочный компонент внутренней картины здоровья*); 2) мотивационной готовностью к осознанному и целенаправленному длительному усилиям по сохранению и укреплению здоровья (*мотивационный компонент внутренней картины здоровья*); 3) наличием определенных умений оздоровительной деятельности (*операционный компонент внутренней картины здоровья*); 4) готовностью к осознанному деятельному непринятию различных аспектов своего поведения и поведения окружающих людей, наносящих вред здоровью (*праксиологический компонент внутренней картины здоровья*).

Уровень проявления вышеназванных показателей личностной смысловой системы «внутренняя картина здоровья» не только служит характеристиками освоения человеком культуры здоровья, но является показателем реального состояния его здоровья как социально-культурного феномена.



Культура движений

Культура движений (двигательная культура) как жизнеопределяющий компонент существования культурного человека включает в себя (с учетом идей И. М. Быховской, С. Ю. Баринаова, В. И. Столярова и С. А. Фирсина [2, 3]): а) знания о сущности двигательных способностей человека и средствах, методиках их формирования и совершенствования в соответствии с определенными культурными образцами; б) понимание необходимости формирования и совершенствования двигательных способностей в течение всей жизни человека в соответствии с определенными культурными образцами и нормами; в) осознанное и устойчивое стремление (желание) человека определить уровень развития своих двигательных способностей и добиться его повышения в соответствии с определенными культурными образцами и нормами; г) умения определения уровня развития своих двигательных способностей, проектирования и реализации программы их совершенствования.

Используя сформулированное нами определение жизнеспособности человека [1], мы можем сделать следующий вывод: освоение культуры движения (двигательной культуры) – это процесс последовательного совершенствования жизнеспособности человека (в частности психофизиологической).

Результатом освоения человеком культуры движения (совершенствования психофизиологической жизнеспособности) является уровень его двигательно-пластической подготовки: 1) разнообразие двигательных способностей и связанных с ними физических качеств, а также уровень их развития; 2) технически совершенное выполнение двигательных действий (легкость и непринужденность, точность и законченность), включая чувство музыки и ритма в движениях; 3) уровень «одухотворенности» движения или проявления способности в движениях (жестах, мимике, позах, походке) выражать чувства и переживания, вызванные музыкой, картинами природы, ситуацией, обстановкой и т. д., а также проявление способности в движениях создавать художественные образы.

Культура телосложения как жизнеобеспечивающий компонент существования культурного человека описывает содержание и приемы социокультурной модификации (коррекции) внешних характеристик природного тела в соответствии с социокультурными нормами в эстетических характеристиках «красиво – НЕ-красиво». Другими словами, освоение культуры телосложения – это процесс последовательного совершенствования социально-личностной жизнеспособности человека как принятия своего физического «Я» и его совершенствования в результате социокультурной модификации природного тела в социально-культурное тело.

Таким образом, индивидуальная физическая культура человека – это результат освоения и принятия человеком (интериоризации) социокультурных эталонов, ценностей и норм телесности, которые, во-первых, стали достоянием его внутреннего мира (внутренней картины здоровья), и, во-вторых, их проявление в повседневной жизнедеятельности человека, характеризующее его образ жизни (жизнеспособность).

Предметно-объектное поле педагогики физической культуры

Основными показателями индивидуальной физической культуры личности являются: 1) отношение человека к своему здоровью как к ценности; 2) характер этого отношения (декларативный или практико-ориентированный на совершенствование различных параметров своего физического Я); 3) готовность к реальной заботе о своем здоровье в повседневной жизнедеятельности; 4) уровень знаний и многообразие умений разумного воздействия на свое «природное тело» с целью превращения его в «социально-культурное тело»; 5) умение эффективно применять различные средства поддержания и совершенствования физического здоровья и различных его параметров; 6) результаты деятельности по поддержанию в норме и совершенствованию здоровья (уровень физической подготовленности, соматического здоровья, особенности телосложения, проявления физических качеств и двигательных способностей); 7) стремление оказать помощь и реальное содействие другим людям в их оздоровлении и физическом совершенствовании.

Таким образом, объектом исследования педагогики физической культуры как отрасли общей педагогики является образование человека в области физической культуры на протяжении всей его жизни, как обязательной составляющей общечеловеческой функции передачи подрастающему поколению социально-культурного наследия и обучение его сохранению и приумножению. Следовательно, предметом исследования педагогики физической культуры может быть только педагогический процесс по организации освоения подрастающим поколением физической культуры. Другими словами, предметом исследования педагогики физической культуры является специально организованное взаимодействие или цепочка взаимодействий субъектов образования (воспитывающих и воспитуемых) с целью освоения воспитуемыми физической культуры, как общественного культурного наследия и формирования у них способности к применению физической культуры в индивидуальной повседневной жизнедеятельности. Поэтому соматическое здоровье, физическое развитие, физическая подготовленность и физическое совершенство могут быть только опосредованными



результатами образования в области физической культуры.

Личностным результатом освоения физической культуры (физкультурного образования) являются позитивные изменения в индивидуальной личностной смысловой системе «внутренняя картина здоровья», а узко предметным результатом – готовность к поддержанию и совершенствованию индивидуальной психофизиологической жизнеспособности.

Приоритетные задачи образования в области физической культуры

Уточним задачи образования в области физической культуры в соответствии с предложенным нами пониманием педагогической сущности социально-культурного феномена «физическая культура». *Задача обучения физической культуре как элементу образования в области физической культуры – это практико-ориентированное освоение воспитуемыми культуры движения (двигательной культуры), как процесса последовательного совершенствования их жизнеспособности:* а) формирование систематических знаний о том, что такое двигательные способности человека, о путях, средствах, методике их формирования и совершенствования (у себя и других) в соответствии с определенными культурными образцами этих способностей; б) формирование осознанного понимания необходимости формирования и совершенствования двигательных способностей в течение всей жизни в соответствии с определенными культурными образцами и нормами; в) формирование устойчивого постоянного стремления (желания) повысить уровень развития своих двигательных способностей; г) формирование готовности к реальной деятельности по выявлению уровня развития своих двигательных способностей, а также по проектированию и реализации программы их совершенствования.

Результатом обучения физической культуре (совершенствования психофизиологической жизнеспособности) является индивидуальный уровень двигательно-пластической подготовки воспитанника: 1) индивидуально обусловленное разнообразие двигательных способностей и индивидуально обусловленный достаточный уровень развития соответствующих физических качеств; 2) технически совершенное выполнение двигательных действий, достаточное для двигательной активности и участия в соревнованиях в массовых видах спорта; 3) способность выражать в физических упражнениях под музыку художественные образы для снятия эмоционального напряжения и развития красоты движения.

Задача воспитания физической культуры как элемента образования в области физической культуры – это освоение воспитуемыми культуры здоровья как процесс последовательного

уточнения и конкретизации их личностной смысловой системы «внутренняя картина здоровья»:

а) развитие способности ориентироваться в вопросах здоровья и информационная готовность к оздоровительной деятельности; б) формирование мотивационной готовности к длительным осознанным усилиям по сохранению и укреплению индивидуального психосоматического здоровья; в) формирование системы умений и навыков, позволяющих самостоятельно заботиться о сохранении и укреплении своего здоровья и здоровья других людей; г) формирование понимания различных аспектов повседневного поведения, наносящих вред здоровью.

Результатом воспитания физической культуры являются содержательные особенности индивидуальной физической культуры личности, которые мы описали выше.

Основные средства образования в области физической культуры

Попробуем теперь ответить на вопрос – что является основным средством образования в области физической культуры? Таких средств должно быть два, так как интегрированным результатом образования в области физической культуры должно стать совершенствование психофизиологической жизнеспособности обучающихся (результат обучения физической культуре) и одновременно последовательное уточнение и конкретизация их личностной смысловой системы «внутренняя картина здоровья» (результат воспитания физической культуры).

Большая группа исследователей в качестве основного средства образования в области физической культуры рассматривает занятия физическими упражнениями, другая группа – занятия физкультурой или физкультурной двигательной деятельностью [2–13]. Кроме занятий физкультурой на уроках в школе возможно использование отдельных форм занятий спортом (форм двигательной деятельности, используемых в процессе спортивной тренировки и подготовки человека к спортивному соревнованию) [2, 5, 8, 12, 13]. Однако специальными медико-биологическими исследованиями было установлено, что только умеренная регулярная двигательная активность детей и подростков способствует повышению их физического развития, работоспособности и улучшению самочувствия (уменьшает депрессию и уровень тревожности, повышает стрессоустойчивость). Чрезмерная двигательная активность, связанная с ранней и интенсивной спортивной деятельностью, приводит к истощению симпатoadrenalовой системы, дефициту белка и снижению иммунитета организма (иммунодепрессии). Неадекватные возрасту и возможностям ребенка физические нагрузки могут также привести к развитию различных неврозов и неврозоподобных



состояний, различных видов патологий [10, 14]. Большинство медиков и физиологов советуют двигательную активность для младших школьников и подростков (до 14–15 лет) организовывать в формах, доступных практически для всех групп здоровья, и с выраженной оздоровительно-рекреационной направленностью [10, 11, 14]. Поэтому *основным средством обучения физической культуре детей и подростков, приемлемым для всех, могут быть только занятия физкультурой, направленные на решение оздоровительно-рекреационных задач (физкультурно-оздоровительная двигательная деятельность)*. Занятия физическими упражнениями возможны для детей и подростков с учетом их соматического здоровья и физической подготовленности.

Заключение

Основной качественной оценкой эффективности обучения физической культуре детей и подростков является их отношение к занятиям физкультурой: 1) объем знаний, умений и навыков, необходимых для этих занятий; 2) принятие занятий физкультурой как лично значимых; 3) готовность обосновать ценность занятий физкультурой; 4) устойчивый систематический интерес к занятиям физкультурой, который сопровождается желанием (потребностью) участвовать в них; 5) качество и систематичность реального участия в занятиях физкультурой для достижения определенных целей; 6) определенные качества и способности, формы поведения и образа жизни, являющиеся результатом этих занятий.

Воспитание в области физической культуры возможно только благодаря последовательному уточнению и конкретизации личностной смысловой системы «внутренняя картина здоровья» в специально организованных жизнеутверждающих ситуациях [1]: а) поиска мотивов и целей жизнедеятельности, жизненных смыслов и ценностей, анализа и оценки жизненных проблем и обстоятельств с учетом социокультурного содержания феномена «здоровье» и индивидуальных особенностей жизнеспособности (смыслообразование); б) жизненного выбора и принятия решений с учетом социокультурного содержания феномена «здоровье» и индивидуальных особенностей жизнеспособности (смыслоосознание); в) проектирования образа жизни, совершенствования жизнеспособности во взаимосвязи с уточнением

смысловой системы «внутренняя картина здоровья» и принятия ответственности за свой «проект» (*смыслостроительство*).

Библиографический список

1. Науменко Ю. В. Здоровьеформирующее образование : идеи и основные понятия // Вестн. МГУ. Сер. 20. Педагогическое образование. 2015. № 3. С. 52–66.
2. Столяров В. И., Фирсин С. А., Баринев С. Ю. Содержание и структура физкультурно-спортивного воспитания детей и молодежи (теоретический анализ). Саратов, 2012. 268 с.
3. Быховская И. М. Homo Somatikus : аксиология человеческого тела. М., 2000. 208 с.
4. Барчуков И. С. Физическая культура : методики практического обучения : учебник. СПб., 2014. 528 с.
5. Бальсевич В. К., Большенков В. Г., Рябинцев Ф. П. Концепция физического воспитания с оздоровительной направленностью учащихся начальных классов общеобразовательных школ // Физическая культура : воспитание, образование, тренировка. 1996. № 2. С. 13–18.
6. Карпушин Б. А. Педагогика физической культуры : учебник. М., 2013. 126 с.
7. Криличевский В. И., Семенов А. Г., Бекасов С. Н. Педагогика физической культуры : учебник. СПб., 2012. 320 с.
8. Матвеев Л. П. Теория и методика физической культуры. Введение в предмет : учебник для высш. специализированных физкульт. учеб. заведений. 4-е изд. СПб., 2004. 543 с.
9. Мельчакова Г. Г., Мельчаков А. В. Педагогика физической культуры и спорта : учеб. пособие. Красноярск, 2012. 220 с.
10. Общественное здоровье и здравоохранение. Национальное руководство / под ред. В. И. Стародубова, О. П. Щепина и др. М., 2014. 624 с.
11. Физиолого-гигиеническое и психофизиологическое сопровождение модернизации образования (эксперимент по совершенствованию структуры и содержания общего образования) / под ред. М. М. Безруких, В. Д. Сонькина. М., 2003. 117 с.
12. Холодов Ж. К., Кузнецов В. С. Теория и методика физической культуры и спорта : учебник для студ. высш. проф. образования. 11-е изд., стер. М., 2013. 480 с.
13. Ямалетдинова Г. А. Педагогика физической культуры и спорта : курс лекций. Екатеринбург, 2014. 244 с.
14. Кучма В. Р. Медико-профилактические основы обучения и воспитания детей : руководство для мед. и пед. работников образовательных и лечебно-профилактических учреждений сан.-эпид. службы. М., 2005. 528 с.

Образец для цитирования:

Науменко Ю. В. Методология педагогики физической культуры (социально-культурный подход) // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Аксиология образования. Психология развития. 2016. Т. 5, вып. 4 (20). С. 361–366. DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-361-366.



Methodology of Physical Education (Sociocultural Approach)

Yuri V. Naumenko

Volgograd State Academy of Physical Education
78, V. I. Lenin ave., Volgograd, 400005, Russia
E-mail: naymenko.yv@yandex.ru

Based on the sociocultural approach to the study of pedagogical definitions, this paper provides the new pedagogical meaning of the sociocultural phenomenon of «physical culture» and its constituent components. Physical education objectives and outcomes were specified, as well as the category «individual physical education» was introduced. The necessity of use of several instruments in education in the field of physical culture (physical activity and solution of life-affirming situations) was explained. The notion proposed in this article can serve as a basis for a fundamentally new sociocultural concept of Physical Education and also have a significant influence on the content of physical education.

Key words: health, healthy lifestyle, physical culture, physical education, individual physical education, education in the field of physical culture.

References

1. Naumenko Yu.V. *Zdorov'eformiruyushchee obrazovanie: idei i os-novnye ponyatiya* (Health forming education: ideas and basic notions). *Vestn. MGU. Ser. 20. Pedagogicheskoe obrazovanie* (The Moscow University Herald. Ser. 20. Pedagogical education), 2015, no. 3, pp. 52–66 (in Russian).
2. Stolyarov V. I., Firsin S. A., Barinov S. Yu. *Soderzhanie i struktura fizkul'turno-sportivnogo vospitaniya detey i molodezhi (teoreticheskiy analiz)*. (Content and structure of physical training and sport education of children and youth {theoretical analysis}). Saratov, 2012. 268 p. (in Russian).
3. Bykhovskaya I. M. *Homo Somatikos: Aksiologiya chelovecheskogo tela* (Homo Somatikos: Axiology of human body). Moscow, 2000. 208 p. (in Russian).
4. Barchukov I. S. *Fizicheskaya kul'tura: metodiki prakticheskogo obucheniya: uchebnik* (Physical training: methods of practical training: the textbook). St.-Petersburg, 2014. 528 p. (in Russian).
5. Bal'sevich V. K., Bol'shenkov V. G., Ryabintsev F. P. *Kontseptsiya fizicheskogo vospitaniya s ozdorovitel'noy napravlennoy uchashchikhsya nachal'nykh klassov obshcheobrazovatel'nykh shkol* (Concept of physical education with health-giving trend for pupils of primary general-educational schools). *Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka* (Physical Culture: upbringing, education, workout), 1996, no. 2, pp. 13–18 (in Russian).
6. Karpushin B. A. *Pedagogika fizicheskoy kul'tury: uchebnik* (Pedagogy of physical training: the textbook). Moscow, 2013. 126 p. (in Russian).
7. Krilichevskiy V. I., Semenov A. G., Bekasov S. N. *Pedagogika fizicheskoy kul'tury: uchebnik* (Pedagogy of physical training: the textbook). St.-Petersburg, 2012. 320 p. (in Russian).
8. Matveev L. P. *Teoriya i metodika fizicheskoy kul'tury. Vvedenie v predmet: ucheb. dlya vyssh. spetsializirovannykh fizkul't. ucheb. zavedeniy. 4-e izd.* (Theory and methodic of physical training. Introduction: the textbook for high specialized physical training institutes). St.-Petersburg, 2004. 543 p. (in Russian).
9. Mel'chakova G. G., Mel'chakov A. V. *Pedagogika fizicheskoy kul'tury i sporta: uchebnoe posobie* (Pedagogy of physical training and sport: the study guide). Krasnoyarsk, 2012. 220 p. (in Russian).
10. *Obshchestvennoe zdorov'e i zdavookhranenie. Natsional'noe rukovodstvo* (Public health and health service. National guidance). Eds. V. I. Starodubov, O. P. Shchepin and others. Moscow, 2014. 624 pp. (in Russian).
11. *Fiziologo-gigienicheskoe i psikhofiziologicheskoe soprovozhdenie modernizatsii obrazovaniya (eksperiment po sovershenstvovaniyu struktury i soderzhaniya obshchego obrazovaniya)* (Physiological-hygienic and psycho-physiological accompaniment of modernization in education {experiment in perfecting of structure and content of general education}). Eds. M. M. Bezrukikh, V. D. Son'kin. Moscow, 2003. 117 p. (in Russian).
12. Kholodov Zh.K., Kuznetsov V. S. *Teoriya i metodika fizicheskoy kul'tury i sporta: ucheb. dlya stud. vyssh. prof. obrazovaniya* (Theory and methodic of physical training and sport: the textbook for students of high professional education). Moscow, 2013. 480 p. (in Russian).
13. Yamaletdinova G. A. *Pedagogika fizicheskoy kul'tury i sporta: kurs lektsiy* (Pedagogy of physical training and sport: lectures course). Ekaterinburg, 2014. 244 p. (in Russian).
14. Kuchma V. R. *Mediko-profilakticheskie osnovy obucheniya i vospitaniya detey: rukovodstvo dlya med. i ped. rabotnikov obrazovatel'nykh i lecheb.-profilakt. uchrezhdeniy san.-epid. sluzhby* (Medical and preventive foundations of children' training and education: the guidance for medics and teachers of educational and health-prophylactic institutes of sanitary service). Moscow, 2005. 528 p. (in Russian).

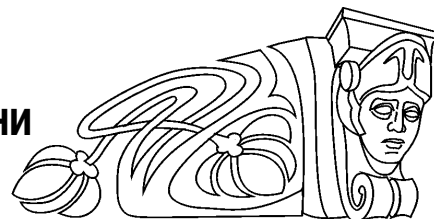
Please cite this article in press as:

Naumenko Y. V. Methodology of Physical Education (Sociocultural Approach). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2016, vol. 5, iss. 4 (20), pp. 361–366. DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-361-366.



УДК 378

ОСНОВНЫЕ СФЕРЫ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА КАЧЕСТВО ЖИЗНИ



Е. А. Богачева

Богачева Екатерина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Саратовская государственная юридическая академия, Россия
E-mail: kapitolina19@yandex.ru

Изложены данные теоретического анализа категории «качество жизни», позволяющие выявить наиболее значимые сферы жизнедеятельности студентов в вузе, а также определить базовые потребности в каждой из выделенных сфер. Представлено авторское понимание содержательной наполненности категории «качество жизни». Деятельность куратора характеризуется как целенаправленное и организованное взаимодействие со студенческим коллективом, способствующее оптимизации качества жизни студентов и совершенствованию учебно-воспитательного процесса в вузе. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в разработке и реализации программ оптимизации качества жизни студенческой молодежи в условиях вузовского образования.

Ключевые слова: качество жизни, структура качества жизни, качество жизни студентов, сферы жизнедеятельности, куратор.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-367-371

Введение

Актуальность темы исследования, в первую очередь, обуславливается попыткой осмысления категории «качество жизни» с точки зрения удовлетворения потребностей в основных сферах жизнедеятельности студентов, которые наряду с интересами и ценностями выражают существенную определенность исследуемого объекта. Таким образом, неудовлетворенные по различным причинам потребности служат предпосылкой возникновения различного рода суждений о качестве бытия.

Несмотря на наличие широкого и многообразного спектра научных работ, посвященных жизнедеятельности учащейся молодежи, вопрос о педагогическом обеспечении куратором оптимизации качества жизни студентов вузов в наиболее значимых для них сферах жизнедеятельности практически не изучен и в контексте исследований представлен фрагментарно.

Теоретический анализ проблемы

Многие авторы (Ю. С. Александрович, Д. Белл, В. И. Гордеев, Д. Д. Калерина, И. Л. Кром и др.) отмечают, что в структуру категории «качество жизни» включаются качество – здоровья популяции, образования, природной среды и духовность, охватывающие характеристику показателей уровня жизни, условий труда и от-

дыха, жилищные, социальную обеспеченность и гарантии, состояние окружающей среды, наличие свободного времени и возможности его продуктивного использования, а также субъективные ощущения покоя, комфорта, стабильности и уверенности в завтрашнем дне [1, с. 276].

Говоря о сложности структуры категории «качество жизни», не следует забывать, что она должна охватывать, как отмечает французский экономист Ж. Гарден в своей работе «Качество жизни», все аспекты человеческой деятельности: профессиональные, общественные, моральные, интеллектуальные, духовные. По его мнению, качество жизни предполагает возможность для каждого пополнять свои знания, развивать личность, сохранять и укреплять физическое и духовное здоровье в обстановке свободы и справедливости. Для того чтобы понять, что входит в структуру качества жизни, необходимо, в первую очередь, точно определить сферы жизнедеятельности человека и его регуляторы.

В контексте жизнедеятельности человека понятие «сфера» употребляется для обозначения предела распространения активности личности (по отношению к окружающей среде, ее условиям), направленной на удовлетворение тех или иных потребностей. Методологически и практически весьма важно оценить качество жизни не только в целом, но и каждой из основных сфер жизнедеятельности. Целесообразно разделить их на внешнюю и внутреннюю. Первая включает в себя социальную сферу, которая в нашей работе непосредственно связывается с образованием. Во внутреннюю сферу входит физиологическая и психологическая (эмоциональная, духовно-нравственная). Каждая из этих сфер имеет свои специфические составные элементы, требующие качественной оценки. Если представить их в качестве единой системы, то получится весьма сложная и обширная структура.

Значимые сферы жизнедеятельности студентов и их качество жизни

К сферам жизнедеятельности людей отнесем собственно *социальную сферу*. Она – одна из сфер жизнедеятельности человека, в которой обеспечивается определенный уровень благосостояния, качества жизни вне производственной сферы. К социальной сфере жизнедеятельности современного человека относится и образование, так как оно оказывает существенное влияние на качество его жизни в современном обществе,



определяет социальное положение личности, ее место в социальной структуре, уровень удовлетворения потребностей, умение воспроизводить и совершенствовать свои жизненные силы, выступает фактором, от которого зависит социальное благополучие человека и его семьи, его личные успехи и профессиональные достижения. Многогранность и сложность воздействия образования на общество и индивидуумов находят отражение в качестве жизни.

Социальная сфера входит в число приоритетных, определяющих основы развития жизненных сил человека, культуру его социальной жизни. В этой связи социальная защита и поддержка жизнедеятельности человека становятся стратегически важными.

Важнейшим звеном в системе учебной и внеучебной воспитательной работы является деятельность куратора. Ведь для студента куратор – это, в первую очередь, человек и друг, готовый дать мудрый совет, помочь студентам разобраться с возникшими у них жизненными и учебными проблемами [2, с. 61]. Оптимизация качества жизни студентов в учебно-воспитательном процессе состоит в увеличении их возможностей решать свои проблемы, добиться успеха, создать комфортные условия существования. Этот процесс при наличии созданных куратором педагогических условий позволит удовлетворить базовые потребности студентов во всех сферах жизнедеятельности и повысить их качество жизни. Процесс оптимизации качества жизни студентов предполагает сотрудничество куратора с ними, обеспечивающее им успех в образовательной деятельности и творческом саморазвитии: помощь в реализации различных потребностей и способностей, в свободном выборе стратегии личностного роста через актуализацию новых, позитивных личностных смыслов, сохранении человеческого достоинства [3, с. 398].

Большинство современных студентов равнодушно относятся к общественной жизни, к спорту, к своим однокурсникам. Для того, чтобы нынешние студенты занимались общественной деятельностью, надо действовать методом убеждения, суметь заинтересовать их, выстроить своё общение в студенческом коллективе в форме доброжелательной беседы. Организация воспитывающего познавательного досуга молодежи в вузе, досуга, который будет ей интересен, возможна, если куратор знает юношей и девушек, их запросы, знает и то, чего им не хватает. Ведь в своей жизни молодые люди руководствуются определёнными потребностями и интересами. В одних случаях они носят общественно осознанный, в других – индивидуально-эгоистический характер [4, с. 283]. В связи с этим работу куратора, помимо традиционных направлений, следует нацелить на организацию жизнедеятельности студентов во всех ее сферах, как во «внутренней», так и во «внешней».

В рамках социальной (образовательной) сферы жизнедеятельности студентов работу куратора необходимо осуществлять в контексте социального развития студентов, в определении их интересов и целей. Естественно, что в первый учебный день куратору вместе со студентами необходимо присутствовать на торжественной линейке, помочь разобраться с учебным расписанием и на кураторском часе организовать первое знакомство с группой. Ему следует настроить студентов на серьезное и ответственное отношение к учебе и к жизни, ознакомить с условиями проживания, особенно в общежитиях. С помощью кураторских часов первокурсники получают возможность правильно ориентироваться в новой для них обстановке, ознакомились с богатыми традициями вуза, института, факультета.

Куратору студенческой группы также рекомендуется создать комфортную эмоциональную среду, т. е. атмосферу доверия, взаимопомощи и сотрудничества благодаря постоянному участию в жизни группы в течение учебного года, оказание помощи в решении повседневных студенческих проблем, организация общения группы во внеаудиторное время в неформальной обстановке, например, проведении таких организационно-деятельностных игр, как «Полет на воздушном шаре», «Мафия», нацеленных на коллективное взаимодействие, сплочение и развитие доверия студентов друг к другу. Однако не всегда активное участие в групповых делах предполагает взаимно доверительные отношения между куратором и студентами. Куратор может столкнуться с проблемами межнациональных отношений, выбора актива группы, нежелания взаимодействовать с куратором и участвовать в различных мероприятиях как в группе, так и в вузе, равнодушного отношения студента к окружающим, с агрессией по отношению к одноклассникам при невозможности достичь своей цели.

Возможны трудности социального плана, связанные с общением внутри группы и с людьми вообще, например, социализация иногородних студентов, которые совсем недавно находились под опекой родителей, а поступив в вуз, оказались предоставлены сами себе и стали самостоятельными.

В рамках образовательной сферы жизнедеятельности студентов в процессе оптимизации качества жизни куратору необходимо:

– вовлекать студентов в учебно-воспитательный процесс, корректно поддерживая активность каждого в стабилизации его внешнего и внутреннего мира, помогая ему определиться с выбором той или иной деятельности в вузе в качестве неотъемлемой, что позволит оптимизировать качество жизни студентов;

– осуществлять систематический контроль посещаемости и промежуточной успеваемости студентов, способствовать ее повышению, содействовать соблюдению учебной дисциплины;



– поддерживать связи с преподавателями, что является необходимым не только для проверки, но и для своевременного принятия мер с целью преодоления возникших у студентов трудностей;

– изучать научные интересы и привлекать студентов к научно-исследовательской работе (информировать о проведении и возможности участия в различных научных конференциях и мероприятиях, проводимых в вузе, стимулировать выступления с докладами и сообщать о работе кружков и т. п.);

– осуществлять субъект-субъектное поддерживающее взаимодействие участников образовательного процесса (подготовка к мероприятиям «Посвящение в студенты», «Студенческая Весна», в процессе которой куратор продолжает осведомлять и призывать студентов у участию в олимпиадах и конференциях по различным дисциплинам).

В процессе оптимизации качества жизни события и процессы в жизни студента рассматриваются через призму духовных, ценностных изменений, лежащих в основе самоопределения личности, способствующих индивидуальному саморазвитию и самоопределению в выборе стратегии личностного роста. Самообразование – один из необходимых факторов развития и совершенствования качества жизни каждого человека и общества в целом. Естественно, каждый студент хотел бы, чтобы при планировании учебной и внеучебной деятельности их преподаватель (куратор) учитывал не только его умственные способности, но и весь спектр индивидуальных проблем (физиологических, психологических, эмоциональных и социальных), возможность выбора и принятия им самостоятельных решений. Учет этих потребностей позволит контролировать эффективность процесса оптимизации качества жизни студентов в вузе [5, с. 96].

Психологическая сфера жизнедеятельности представляет собой совокупность переживаний и отношений человека, эмоциональное восприятие своего существования и самоощущение личности в обществе, которые органично связаны с субъективным пониманием ценности здоровья и потребностями в самореализации.

Духовная жизнь характеризует, прежде всего, духовно-нравственную сторону жизни человека: признание свободы совести и вероисповедания, стремление к удовлетворению многообразных духовных и интеллектуальных потребностей (этических, эстетических, религиозных, потребностей общения и др.), развитию познавательных и художественных способностей человека. Удовлетворенность духовной жизнью связана с такими нравственно-психологическими сторонами жизни человека, как проявления любви и дружбы, вера в высокие идеалы и надежда на лучшее будущее, толерантное отношение к инакомыслию других людей и социальных групп. Духовная жизнь отражает отношение человека к окружающей действительности и формирует его духовные ценности.

Последующая работа куратора в рамках *психологической (эмоциональной и духовно-нравственной) сферы* жизнедеятельности студентов в процессе оптимизации качества их жизни заключается в том, чтобы разблокировать собственную активность студента. В студенческой среде необходимо распространить информацию об организациях, способных оказать психологическую помощь, например, о психологе, предоставляемом вузом.

Таким образом, кураторам следует не только оказать содействие в преодолении студентами страха перед экзаменами, но и использовать методики поддерживающего сотрудничества (беседа на тему «Позитив от пятерки и негатив от тройки»; публичная беседа с участием профессоров и доцентов с темой «Как лучше готовиться к экзаменам»; выступление старшекурсников на тему «Плюсы и минусы шпаргалок»), нацеленные на достижение успеха и жизненное удовлетворение участников через субъект-субъектное взаимодействие педагога-куратора и обучающихся.

Психологическая помощь куратора необходима и при вхождении студентов в новый коллектив. Для сплочения учебной группы необходимо провести кураторский час. Первая сессия для студента всегда стресс, поэтому организация для первокурсников методических семинаров «Моя первая сессия» и «Как снять страх перед сессией» снижает студенческие переживания, совместно с психологом вуза можно провести психологический тренинг.

Также куратору следует осуществить корректировку ценностно-смысловых ориентаций в этическом и эстетическом воспитании студентов в группе: беседы о поведении, этикете; привитие интереса к культуре, искусству. Сегодня в современных вузах работают творческие коллективы различной направленности: театры-студии, хореографический и фольклорный ансамбли, интеллектуальный клуб, КВН и т. д. Для оптимизации качества жизни студентов кураторам студенческих групп необходимо стараться вовлечь и объединить студентов по интересам, организовать работу сообща, с последующей рефлексией таким образом, чтобы студенты имели возможность самореализации, заключающейся в понимании возможностей творческого развития личности.

Физиологическая сфера основана на сохранении и воспроизводстве жизни и здоровья человека. Обеспечение здорового образа жизни зависит от ряда причин: качества медицинского обслуживания, комфорта пребывания человека в окружающей среде, улучшения экологии среды (снижения загрязненности атмосферы, воды, земли и т. п.). В связи с этим работа куратора в процессе оптимизации качества жизни студентов в рамках физиологической сферы жизнедеятельности заключается в том, чтобы настроить их на формирование здорового образа жизни, актуализацию внутренних сил и резервов самореализации, осознание своих



«слабых» сторон (проблем со здоровьем, физической подготовкой) и нахождение способов их компенсации. Так как в плане куратора намечается проведение 1–2 мероприятий, посвященных здоровому образу жизни, то студентам следует предложить такие формы работы, как участие в акции, приуроченной к Всемирному дню отказа от курения, проведение бесед-споров «День без курения», «Молодежь против наркотиков», «Пивной фронт. За кем победа?», организацию круглого стола «Пропаганда здорового образа жизни и профилактика деструктивного поведения в молодежной среде», посвященного нетерпимому отношению к табакокурению, наркотикам, алкоголизму, антиобщественному поведению.

Активное взаимодействие куратора со студентами в предложенных мероприятиях будет способствовать тому, что студенты задумаются о своем здоровье, об укреплении и совершенствовании своего физического состояния. В студенческой среде следует также распространить информацию об организациях, способных оказать медицинскую помощь при возникновении критических ситуаций (о наличии медицинского пункта), и о спортивных организациях.

Заключение

В педагогической системе вуза личность студента доминирует. Педагогический процесс должен способствовать её разностороннему развитию во всех сферах жизнедеятельности (физиологической, психологической – эмоциональной и духовной, социальной, образовательной в учебно-воспитательном процессе). Перечисленные сферы взаимосвязаны и влияют на качество жизни в

целом и в частности – на степень удовлетворения потребностей, удовлетворения условиями жизнедеятельности и уровнем качества жизни. Кроме того, следует отметить, что самореализация в учебно-исследовательской, внеучебной, досуговой сфере, развитие духовных интересов и потребностей, организация творческой деятельности, реализация разнообразных эстетических и эмоциональных потребностей – основы формирования будущего специалиста. Организация внутренней и внешней сфер его жизнедеятельности должна быть подчинена задачам профессионального становления.

Библиографический список

1. Васильев А. Л. Россия в XXI веке. Качество жизни и стандартизация. М., 2003. 440 с.
2. Александрова Е. А. Тьюторство как культурная профессиональная практика, совмещающая психологическое и педагогическое сопровождение обучающегося в современной образовательной системе // Образование. Наука. Инновации : Южное измерение. 2013. № 2 (28). С. 59–63.
3. Александрова Е. А., Богачева Е. А. Обеспечение куратором оптимизации качества жизни студентов вузов // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т. 2, вып. 4 (8). С. 397–405.
4. Богачева Е. А. Вуз – сфера жизнедеятельности студентов // II Кабдоловские чтения : материалы междунар. науч.-теор. конф. : в 2 ч. Алматы, 2010. Ч. 2. С. 280–286.
5. Богачева Е. А. Принципы оптимизации качества жизни студентов в вузе // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 1, вып. 3. С. 96–98.

Образец для цитирования:

Богачева Е. А. Основные сферы жизнедеятельности студентов и их влияние на качество жизни // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5, вып. 4 (20). С. 367–371. DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-367-371.

The Main Spheres of Students' Life and their Impact on Quality of Life

Ekaterina A. Bogacheva

Saratov State Academy of Law
104, Chernyshevskogo str., Saratov, 410030, Russia
E-mail: kapitolina19@yandex.ru

The paper presents the results of a theoretical analysis of the category «quality of life», which help to identify the most significant areas of students' activities at the university and to determine their basic needs in each of the identified areas. The paper gives the author's interpretation of the scope of meaning of the category «quality of life». It is demonstrated that the work of a university tutor is characterized as a focused and organized interaction with a group of students, helping to enhance the quality of students' life and to improve the educational process at the university. The study's applied aspect can be realized

in the development and implementation of programs aimed at optimizing the quality of students' life in the context of university education.

Key words: quality of life, structure of quality of life, student's quality of life, spheres of life, the tutor.

References

1. Vasil'ev A. L. *Rossiya v XXI veke. Kachestvo zhizni i standartizatsiya* (Russia in the XXI century. Quality of life and standardization). Moscow, 2003. 440 p. (in Russian).
2. Aleksandrova E. A. *T'yutorstvo kak kul'turnaya professional'naya praktika, sovmeshchayushchaya psikhologicheskoe i pedagogicheskoe soprovozhdenie obuchayushchegosya v sovremennoy obrazovatel'noy sisteme* (Tutoring as cultural professional practice combining pupil's psychological and pedagogical support in modern educational system). *Obrazovanie. Nauka. Innovatsii:*



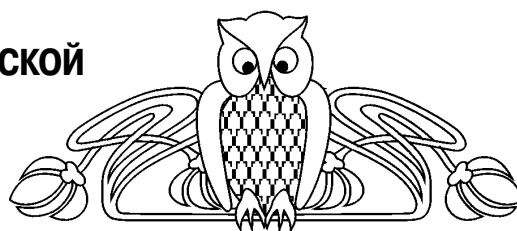
- Yuzhnoe izmerenie* (Education. Science. Innovation: South dimension), 2013, no. 2 (28), pp. 59–63 (in Russian).
- Alexandrova E. A., Bogacheva E. A. *Obespechenie kursorom optimizatsii kachestva zhizni studentov vuzov* (Maintenance by supervisor of optimization of students' life quality in university). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2013, vol. 2, iss. 4 (8), pp. 397–405 (in Russian).
 - Bogacheva E. A. *Vuz – sfera zhiznedeyatel'nosti studentov* (University is sphere of students' life). *II Kabdolovskie chteniya: materialy mezhdunar. nauch.-teoret. konf.* Ch. 2. (The 2nd Kabdolov Reading: materials of international scientific and theoretical conference: in 2 parts.). Almaty, 2010. Part 2, pp. 280–286 (in Russian).
 - Bogacheva E. A. *Printsipy optimizatsii kachestva zhizni studentov v vuze* (Principles of optimization of students' life quality in university). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2012, vol. 1, iss. 3, pp. 96–98 (in Russian).

Please cite this article in press as:

Bogacheva E. A. The Main Spheres of Students' Life and their Impact on Quality of Life. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2016, vol. 5, iss. 4 (20), pp. 367–371. DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-367-371.

УДК 159.9 : 316.6

УСПЕШНОСТЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД



Е. В. Преображенская, Т. Н. Черняева

Преображенская Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики физической культуры, технологии и ОБЖ, Саратовский областной институт развития образования, Россия
E-mail: preobev@list.ru

Черняева Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия
E-mail: cherniaeva@inbox.ru

Изложены данные теоретического анализа проблемы социально-психологической адаптации учащихся в условиях моно- (общеобразовательного учреждения) и поли- (учреждений дополнительного образования) образовательной среды. Особое внимание уделено проблеме успешности социально-психологической адаптации подростков в зависимости от их включенности в образовательную среду учреждения дополнительного образования. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке 80 человек – школьников 8-х классов в возрасте 14–15 лет учреждений общего образования и подростков тех же общеобразовательных учреждений, являющихся учащимися одновременно и учреждения дополнительного образования, с применением диагностического инструментария: шкалы социально-психологической адаптации (К. Роджерса и Р. Даймонда в адаптации А. К. Осницкого), методики для изучения социализированности личности учащегося (М. И. Рожкова). Установлено, что общий уровень социализированности, адаптированности личности повышается в зависимости от «включенности» подростков в образовательную среду учреждений дополнительного образования, снижающей риски дезадаптации учащихся и позитивно влияющей на успешность их социально-психологической адаптации. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в разработке и реализации модели интеграции основного и дополнительного образования.

Ключевые слова: социализация, адаптация, риски дезадаптации, социально-психологическая адаптация, единая образовательная среда, общее и дополнительное образование.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-371-375

Введение

Отечественная социальная психология [1–3] рассматривает адаптацию в активном приспособительно-преобразующем контексте, связанном с постоянной ориентацией в новых условиях жизни, формированием оптимальных способов действий при наличии выраженных мотивов достижения. Социально-психологическая адаптация подростков, с нашей точки зрения, – процесс и результат согласования их индивидуальных возможностей и состояний с окружающим миром, приспособления к динамично меняющейся среде, условиям жизнедеятельности, структуре отношений в «детско-детских» и «детско-взрослых» сообществах.

Вместе с тем знаниево-ориентированная парадигма, продолжающая де-факто доминировать в большинстве российских средних общеобразовательных учреждений, является серьезным сдерживающим фактором успешности глобального процесса социализации личности. В связи с этим именно учреждения дополнительного образования детей с их личностно-деятельностной, опытно-преобразующей составляющей представляются уникальной образовательной средой успешной социально-психологической адаптации [4]. Изначальное своеобразие, вариативные возможности для продуктивного развития учащихся всех возрастов за счет специфических форм организации, синтеза видов деятельности,



разнообразия моделей детско-взрослого взаимодействия создают реальные равные и разные условия позитивной самореализации и, соответственно, социально-психологической адаптации.

Теоретический анализ проблемы

Изучение социальной адаптации в контексте образовательных сред «подтянуло» аспекты, ранее не входившие в ее функционал, – социальную успешность, социальные компетенции и компетентность, социальные и образовательные риски. Востребованной сегодня представляется область прогнозирования возможных рисков социализации детства не только с позиции их констатации, систематизации, но и социально-психологической адаптации ребенка к их объективному и субъективному существованию. По степени воздействия на данный процесс лидируют риски микросоциума – семейного окружения, школы, религиозных, общественных организаций, субкультур, риск информационной десоциализации. Особо выделяют факторы риска самой образовательной организации – наличие неблагоприятного психологического климата бытия ребенка, авторитарный стиль взаимодействия в системе «взрослый (педагог) – ребенок (ученик, воспитанник)», доминирование (а не паритет) обучения над воспитанием и др.

Рискоемкость социально-психологической адаптации достаточно высока, причем не только в «кризисные» периоды развития личности ребенка, но и в связи с полифункциональностью самого процесса адаптации, предполагающего включение в разновозрастное, полилоговое, полоролевое общение, отношения, связи через овладение различными социальными ролями, моделями поведения. Произошло перераспределение приоритетов и видов деятельности: учебно-познавательная (реально информационно-воспроизводящая) деятельность, как показывает анализ школьной ситуации, практически оттеснила иные виды – художественную, творческую, спортивную, трудовую, игровую. Практически «на нет» сошла общественная, слабо представлены ценностно-ориентировочная деятельность и свободное общение. Вместе с тем значительно возросла значимость деятельности, связанная с использованием новых источников информации, в первую очередь Интернет.

Наряду с изменением соотношений между видами деятельности происходит переориентация ее форм. На смену коллективным, дающим возможность межличностного общения, ролевого поведения (как способа формирования социального опыта и социальной адаптации), приходит деятельность, нацеленная на реализацию исключительно индивидуальных планов и возможностей ребенка.

Наличие того или иного фактора социально-педагогического риска – вероятность, но не обязательность дезадаптации, в том числе и со-

циально-психологической. Любой риск выполняет одновременно стимулирующую и защитную функции. И если первая может быть конструктивной и деструктивной, то вторая опирается на признание реальности этих рисков и подготовку к ним. Происходит выработка стратегий поведения в ситуациях, обусловленных неопределенностью, что напрямую связано с социально-психологической адаптацией как способностью изменяться самому в зависимости от динамики социальных условий или сред.

Образовательная среда понимается сегодня как система педагогических, психологических и организационных условий и воздействий, обеспечивающих когнитивное, эмоциональное, коммуникативное и в целом субъектно-личностное развитие личности на основе ее возрастных особенностей и с учетом целей общества [5]. Любая образовательная среда имеет определенные количественно-качественные параметры: среди них – широта как некая структурно-содержательная характеристика, с помощью которой можно узнать, какие субъекты, процессы и явления в нее включены [6]. И вместе с тем эта среда начинается там, где происходит встреча (сретенье) образующего и образуемого: где они совместно начинают ее проектировать и строить – и как предмет, и как ресурс совместной деятельности, где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения [7].

Безусловно, социально-психологическая адаптация в образовательной среде конкретного типа (вида) образовательного учреждения специфична. Особыми возможностями обладают учреждения дополнительного образования детей (УДОД), «направленные на формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию их свободного времени» [8]. УДОД обеспечивают своим учащимся доступ к широкому диапазону культурных ценностей, не охваченных основным образованием и не представленных в школьных программах. Они не только конкретизируют, расширяют, углубляют знания, получаемые в школе, но и дают возможность приобрести практический опыт их реализации, создают условия для социального и культурного развития личности. Дополнительное образование детей обеспечивает их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности [8].

Социально-педагогическая адаптация в учреждении дополнительного образования детей есть процесс активизации механизмов формирования коммуникативных умений, организаторских



способностей и самоопределения, самореализации учащихся, обучения социально значимым делам, способности позитивно преобразующему социальному действию [9]. Именно в них, в отличие от основных общеобразовательных организаций, существует реальная возможность включения ребенка в самый разнообразный спектр деятельностей. Образовательный процесс в УДОД, его основные направленности представляют возможность плавного перехода, смены видов деятельности, их взаимодополнение, взаимообогащение [10]. Выбор ведущего вида деятельности остается здесь за учащимся, его родителями (законными представителями), напрямую отражая их интересы и потребности. «Пробуя» себя во всех видах деятельности, ребенок не только развивается всесторонне, общается, самовыражается, но и формирует собственный социальный опыт как опыт деятельности, минимизируя, таким образом, риски дезадаптации.

Выборка, методики и методы исследования

Эмпирическое исследование выполнено на выборке 80 человек – школьников 8-х классов в возрасте 14–15 лет учреждений общего образования и подростков тех же общеобразовательных учреждений, являющихся учащимися одновременно и учреждения дополнительного образования, с применением диагностического

инструментария: шкалы социально-психологической адаптации (К. Роджерса и Р. Даймонда в адаптации А. К. Осницкого) [10], методики для изучения социализированности личности учащегося (М. И. Рожковой) [11]. Анализ результатов исследования осуществлен на основе методов описательной статистики, сравнительного анализа данных по *t*-критерию Стьюдента. Статистическая обработка данных выполнена с помощью приложения Microsoft Excel for Microsoft Office XP с применением статистического пакета SPSS 13.0.

Ответим, что в соответствии с ФЗ «Закон об образовании в Российской Федерации» (ст. 2, ст. 33) и сложившейся традицией на уровне муниципалитета в отношении подростков, обучающихся в образовательном учреждении, используется термин «обучающиеся», а к тем, кто посещает учреждения дополнительного образования – «учащиеся» [8]. Это, соответственно, позволило маркировать принадлежность групп, задействованных в исследовании.

Результаты эмпирического исследования и их обсуждение

Обратимся к изложению эмпирических данных исследования параметров социально-психологической адаптации учащихся и обучающихся выбранных учреждений (табл. 1).

Таблица 1

Динамика выраженности средних значений параметров социально-психологической адаптации обучающихся и учащихся

Параметры	Обучающиеся			Учащиеся		
	Начало учебного года	Окончание учебного года	<i>t</i> -кр. Стьюд.	Начало учебного года	Окончание учебного года	<i>t</i> -кр. Стьюд.
Адаптивность	48,9	49,42	0,0007	46,42	53,59	2,70**
Принятие себя	47,34	56,15	2,71**	47,34	50,64	1,44
Принятие других	48,87	50,44	1,04	44,14	56,17	3,71***
Эмоциональный комфорт	49,05	49,45	0,0003	44,66	55,52	3,72***
Внутренний контроль (интернальность)	44,04	44,74	0,0002	42,671	52,11	3,71***
Доминирование	46,98	45,08	0,0003	51,02	55,82	1,69*
Эскапизм	54,88	55,89	0,0002	54,82	53,82	0,0002

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

Межгрупповой сравнительный анализ (по *t*-критерию Стьюдента) выраженности параметров социально-психологической адаптации в начале и к окончанию учебного года (см. табл. 1) показал значимые различия в выборке обучающихся в таких показателях, как самопринятие ($t = 2,71$; $p < 0,01$), в то время как в выборке учащихся выявленные различия обнаружены по параметрам: адаптивность ($t = 2,70$; $p < 0,01$), принятие других ($t = 3,71$; $p < 0,001$), эмоциональный дискомфорт ($t = 3,72$; $p < 0,001$), интернальность ($t = 3,71$; $p < 0,001$). Обнаруженные достоверные разли-

чия по вышеуказанным показателям свидетельствуют о том, что у респондентов, посещающих учреждения дополнительного образования, есть тенденция более высокой способности к адаптации, они больше принимают других, нежели себя, стремятся к доминированию на фоне переживания эмоционального комфорта. Обучающиеся более склонны объяснять все происходящие с ними события внешними причинами, проявляя при этом некоторую отчужденность к окружающим и пассивность в разрешении собственных проблем. Можно отметить, что предпочтение стратегии ухо-



да от решения проблем отмечается в обеих выборках, что подтверждается отсутствием достоверно значимых различий как на внутригрупповом, так и межгрупповом уровнях. Это позволяет заключить, что широта образовательной среды – «включенность» подростков в объединения УДОД, по-

зитивно влияет их социально-психологическую адаптированность.

Обратимся к изложению эмпирических данных исследования параметров социализированности учащихся и обучающихся выбранных учреждений (табл. 2).

Таблица 2

Динамика выраженности средних значений параметров социализированности обучающихся и учащихся

Параметры	Обучающиеся			Учащиеся		
	Начало учебного года	Окончание учебного года	Начало учебного года	Окончание учебного года	Начало учебного года	Окончание учебного года
Социальная адаптированность	2,32	2,35	0,0000	2,02	3,40	1,72*
Автономность	2,35	3,64	1,70*	2,14	3,94	0,0004
Социальная активность	2,46	2,36	0,00001	2,97	3,97	1,71*
Приверженность гуманистическим нормам жизнедеятельности (нравственность)	2,04	3,44	1,68*	2,22	3,91	1,72*

Примечание. * $p < 0,05$.

Межгрупповой сравнительный анализ (по t -критерию Стьюдента) выраженности параметров социализированности в начале и к окончанию учебного года (см. табл. 2) показал динамику значимых различий в выборке обучающихся по таким показателям, как автономность ($t = 1,70$; $p < 0,05$) и приверженность гуманистическим нормам жизнедеятельности (нравственность) ($t = 1,68$; $p < 0,05$). В выборке учащихся динамика выявленных различий связана с параметрами: социальная адаптированность ($t = 1,72$; $p < 0,05$), социальная активность ($t = 1,71$; $p < 0,05$) и приверженность гуманистическим нормам жизнедеятельности ($t = 1,72$; $p < 0,05$). Этот анализ свидетельствует о более выраженной положительной динамике социализированности респондентов, являющихся учащимися учреждения дополнительного образования.

Заключение

Проблема оптимизации социально-психологической адаптации с учетом отдельных показателей, так и всего процесса выражается в разработке моделей адаптационных стратегий к жизненным, образовательным ситуациям, в том числе и посредством оптимизации, расширения и создания реально единой образовательной среды. Интеграция, взаимодополнение и конструктивный диалог между различными типами организаций – общего и дополнительного образования их педагогическими работниками позволит компенсировать недостатки, восполнить пробелы за счет уникальных ресурсов, накопленного потенциала и обеспечить успешность подрастающего поколения в социуме.

Библиографический список

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М., 2011. 192 с.
2. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб., 2008. 574 с.
3. Шамянов Р. М. Психология социального поведения личности. Саратов, 2009. 186 с.
4. Якиманская И. С. Мониторинг качества образования и механизмы социального партнерства как условия социальной адаптации воспитанников в дополнительном образовании // Адаптация личности в современном мире : межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. В. Григорьевой. Саратов, 2012. С. 143–156.
5. Григорьева М. В. Психологическая структура и динамика взаимодействий образовательной среды и ученика в процессе его школьной адаптации : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Саратов, 2009. 51 с.
6. Ясвин В. А. Экспертиза школьной образовательной среды. М., 2000. 128 с.
7. Слободчиков В. И. Образовательная среда : от моделирования к проектированию. М., 2001. 365 с.
8. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015). Ст. 75. Дополнительное образование детей и взрослых. URL: // <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 27.04.2016).
9. Обухов Д. А. Социально-педагогическая адаптация подростков в учреждениях дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук. Курган, 2011. 208 с.
10. Осницкий А. К. Определение характеристик социальной адаптации // Психология и школа. 2004. № 4. С. 43–56.
11. Рожков М. И. Методика изучения социализированности личности. URL: <http://nsportal.ru> (дата обращения: 27.04.2016).



Образец для цитирования:

Преображенская Е. В., Черныяева Т. Н. Успешность социально-психологической адаптации учащихся в зависимости от образовательных сред // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5, вып. 4 (20). С. 371–375. DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-371-375.

Success of Socio-Psychological Adaptation of Students as Conditioned by Educational Environment Profiles

Elena V. Preobrazhenskaya

Saratov Regional Institute of Education Development
1, Bol'shaya Gornaya str., Saratov, 410031, Russia
E-mail: preobev@list.ru

Tatyana N. Chernyaeva

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: chernyaeva@inbox.ru

The article presents the results of a theoretical analysis of socio-psychological adaptation of students in the conditions of mono- (institutions of general education) and poly- (institution of supplementary education) educational environments. It pays special attention to examining how successful social and psychological adaptation of adolescents is, depending on their involvement in the educational environment of an institution of supplementary education. The paper presents the results of an empirical study that included a sample of 80 people – 14–15-year-old 8th graders at institutions of general education and adolescents at the same educational institutions, who also study at institutions of supplementary education. The study employed the following diagnostic instruments: the «Socio-psychological Adaptation Questionnaire» (C. Rogers and R. Dymond, adapted by A. K. Osnitskiy), «Individual's Socialization instruments» (M. I. Rozhkov). It is established that the overall level of socialization and adaptation increases depending on the «involvement» of adolescents in the educational environment of an institution of supplementary education, which reduces the risks of students' disadaptation and positively affects how successful their social and psychological adaptation is. The results of the study can be used to develop and implement an integration model for general and supplementary education.

Key words: socialization, adaptation, risks of desadaptation, social and psychological adaptation, universal learning environment, general and supplementary education.

References

1. Andreeva G. M. *Sotsial'naya psikhologiya* (Social psychology). Moscow, 2011. 192 p. (in Russian).
2. Rean A. A., Kolominskiy Ya. L. *Sotsial'naya pedagogicheskaya psikhologiya* (Social pedagogical psychology). St.-Petersburg, 2008. 574 p. (in Russian).
3. Shamionov R. M. *Psikhologiya sotsial'nogo povedeniya lichnosti* (Psychology of personality's social behavior). Saratov, 2009. 186 p. (in Russian).
4. Yakimanskaya I. S. *Monitoring kachestva obrazovaniya i mekhanizmy sotsial'nogo partnerstva kak usloviya sotsial'noy adaptatsii vospitannikov v dopolnitel'nom obrazovanii* (Monitoring of quality of education and mechanisms of social partnership as conditions of pupils' social adaptation in additional education). *Adaptatsiya lichnosti v sovremennom mire: mezhevuz. sb. nauch. tr.* (Personality's adaptation in modern world: Inter-universities collection of scientific papers). Ed. M. V. Grigor'eva. Saratov, 2012, pp. 143–156 (in Russian).
5. Grigor'eva M. V. *Psikhologicheskaya struktura i dinamika vzaimodeystviy obrazovatel'noy sredy i uchenika v protsesse ego shkol'noy adaptatsii: avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk* (Psychological structure and dynamic of interaction between educational environment and pupil in process of his {her} school adaptation: autoref. diss. ... doct. of psychology). Saratov, 2009. 51 p. (in Russian).
6. Yasvin V. A. *Ekspertiza shkol'noy obrazovatel'noy sredy* (Expert evaluation of school educational environment). Moscow, 2000. 128 p. (in Russian).
7. Slobodchikov V. I. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu* (Educational environment: from modeling to projection). Moscow, 2001. 365 p. (in Russian).
8. *Federal'nyy zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 13.07.2015) «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» (s izm. i dop., vstup. v silu s 24.07.2015). St. 75. Dopolnitel'noe obrazovanie detey i vzroslykh* (Federal Law 2012 December 29 № 273-FZ «About Education in Russian Federation» (with changes and additions, comes into effect 2015 July 24). Paragraph 75. Additional education of children and adults). Available at: <http://www.consultant.ru> (accessed 27 April 2016) (in Russian).
9. Obukhov D. A. *Sotsial'no-pedagogicheskaya adaptatsiya podrostkov v uchrezhdeniyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya: dis. ... kand. ped. nauk* (Adolescents' social-pedagogical adaptation in institutes of additional education: diss. ... cand. of pedagogy). Kurgan, 2011. 208 p. (in Russian).
10. Osnitskiy A. K. *Opreделение kharakteristik sotsial'noy adaptatsii* (Definition of characteristics of social adaptation). *Psikhologiya i shkola* (Psychology and the school), 2004, no. 4, pp. 43–56 (in Russian).
11. Rozhkov M. I. *Metodika izucheniya sotsializirovannosti lichnosti* (Methodic of studying of personality's socializing). Available at: <http://nsportal.ru> (accessed 27 April 2016) (in Russian).

Please cite this article in press as:

Preobrazhenskaya E. V., Chernyaeva T. N. Success of Socio-Psychological Adaptation of Students as Conditioned by Educational Environment Profiles. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2016, vol. 5, iss. 4 (20), pp. 371–375. DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-371-375.

ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

РЕАБИЛИТАЦИЯ, АБИЛИТАЦИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД (итоги всероссийской конференции)

Л. В. Шипова, Е. С. Гринина

Шипова Лариса Валентиновна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра специальной психологии, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия
E-mail: larisashi@yandex.ru

Гринина Елена Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра специальной психологии, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия
E-mail: elena-grinina@yandex.ru

Подведены итоги всероссийской научно-практической конференции «Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход», которая состоялась 19–21 мая 2016 г. на базе факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского.

Rehabilitation, Habilitation and Socialization: Interdisciplinary Approach (Results of the All-Russian Conference)

Larisa V. Shipova

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: larisashi@yandex.ru

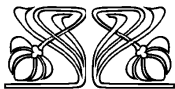
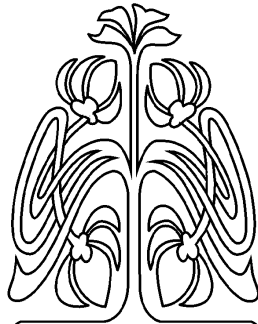
Elena S. Grinina

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: elena-grinina@yandex.ru

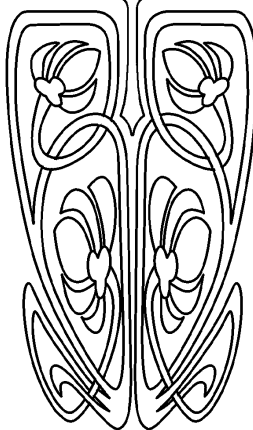
The results of the All-Russian scientific and practical conference «The rehabilitation, habilitation and socialization: a multidisciplinary approach», which was held on 19–21 May 2016 at the Faculty of Psychology and Education and Special Education Saratov State University.

С 19 по 21 мая 2016 г. в Саратовском национальном исследовательском государственном университете имени Н. Г. Чернышевского была проведена *всероссийская научно-практическая конференция «Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход»*. Организаторами конференции выступили Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, факультет психолого-педагогического и специального образования совместно с Государственным автономным образовательным учреждением Саратовской области «Центр по обучению и реабилитации инвалидов».

Тема конференции объединила свыше 400 участников, представителей более 40 научных, образовательных, общественных



ПРИЛОЖЕНИЯ





российских и международных организаций, учреждений здравоохранения и социального развития Саратовской области, других регионов России: Психологического института Российской академии образования (г. Москва), Московского государственного лингвистического университета, Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (г. Москва), Московского психолого-педагогического государственного университета, Российского государственного социального университета (г. Москва), Российского государственного университета имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург), Уральского медико-социального института (г. Екатеринбург), Университета управления «ТИСБИ» (г. Казань), Института развития образования Республики Татарстан (г. Казань), Калужского государственного университета, Вятского государственного университета (г. Киров), Мурманского арктического государственного университета, Новосибирского государственного технического университета; Мордовского государственного педагогического института (г. Саранск); Томского государственного педагогического университета, Башкирского государственного педагогического университета (г. Уфа), Башкирского государственного университета (г. Уфа), Чувашского государственного педагогического университета (г. Чебоксары), Шуйского филиала, Ивановского государственного университета. Помимо Саратовского государственного национального исследовательского университета имени Н. Г. Чернышевского в конференции были представлены другие вузы нашего города: Саратовская государственная юридическая академия, Саратовский государственный университет имени Гагарина Ю. А., Саратовский государственный медицинский университет имени В. И. Разумовского, Саратовский областной институт развития образования, Поволжский институт управления имени П. А. Столыпина – филиал РАНХиГС, Саратовский социально-экономический институт Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова.

В рамках преконференции 19 мая 2016 г. состоялись семинары «Современные технологии диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра» и «Реабилитационный потенциал высшего образования», на которых обсуждались вопросы социализации, психолого-педагогического сопровождения, абилитации и реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях специального и инклюзивного образования.

В работе семинара «Современные технологии диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра» приняли участие более 80 ученых и практиков, интересующихся проблемами реабилитации, абилитации и социализации лиц с расстройствами аутистического спектра. Участники семинара обсуждали во-

просы психического развития детей с расстройствами аутистического спектра, познакомились с современными технологиями диагностики и коррекции аутизма, обсуждали возможности обучения и воспитания этой категории детей, их социализации и включения в социум. Особое внимание было уделено возможностям применения методов поведенческого анализа в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра. Участники семинара познакомились также со спецификой деятельности психологических центров Саратова, Волгограда и г. Волжский, применяющих Томатис-терапию для коррекции нарушений развития у детей-аутистов. Были представлены результаты научных исследований преподавателей Саратовского университета в области психолого-педагогического сопровождения лиц с расстройствами аутистического спектра.

Семинар «Реабилитационный потенциал высшего образования» был организован Центром инклюзивного сопровождения и социальной адаптации студентов Саратовского университета и факультетом психолого-педагогического и специального образования с целью обмена опытом по вопросам инклюзивного образования в вузах России. В семинаре приняли участие более 40 представителей вузов России – участников конференции и различных подразделений Саратовского университета. Доклад, посвященный проблемам инклюзивного образования в вузе, представили **Флёра Габдульбаровна Мухаметзянова** – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе Университета управления «ТИСБИ» (Казань), **Елена Валериевна Мелина** (Университет управления «ТИСБИ», Казань) – директор Окружного учебно-методического Центра по обучению инвалидов Приволжского федерального округа.

20 мая 2016 г. состоялось торжественное открытие конференции. Со словами приветствия к участникам конференции обратились: декан факультета психолого-педагогического и специального образования, доктор психологических наук, профессор **Р. М. Шамионов**, начальник отдела координации создания доступной среды министерства социального развития Саратовской области **Р. В. Савельева**, проректор по среднему профессиональному образованию и социальной работе, кандидат географических наук, доцент **О. Е. Нестерова**.

В ходе пленарного заседания были заслушаны 12 докладов, отражающих различные аспекты проблемы реабилитации, абилитации и социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Доктор педагогических наук, профессор **Ф. Г. Мухаметзянова** (Казань) в своем докладе обратила внимание на значимость субъектно-ориентированного подхода в инклюзивном образовании вуза. Специфику его реализации



докладчик продемонстрировала на примере работы Университета управления «ТИСБИ», представила вниманию слушателей функциональную модель Республиканского межвузовского центра по работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья, который объединил вузы Республики Татарстан для интеграции ресурсов, координации усилий этих вузов, направленных на развитие в республике инклюзивного образования, на профориентацию, профессиональное обучение, трудоустройство и интеграцию лиц с ОВЗ.

Председатель Саратовской областной организации общероссийской общественной организации «Всероссийское общество инвалидов» *А. И. Низовцев* познакомил аудиторию с деятельностью некоммерческой организации. Он раскрыл специфику взаимодействия этой организации с другими ведомствами и министерствами Саратовской области, обозначил основные направления деятельности Саратовского отделения «Всероссийского общества инвалидов».

Следующий доклад был посвящен возможностям реабилитационного центра в развитии инновационных технологий. Его представила кандидат медицинских наук, директор Центра по обучению и реабилитации инвалидов *Е. С. Пяткина* (Саратов). Она отметила, что в Центре реализуются такие инновационные направления реабилитации, как социальный туризм, обучение фотоделу, в рамках социокультурной реабилитации успешно развиваются театральная и танцевальная студии.

Выступление доктора психологических наук, профессора, члена-корреспондента Международной психологической академии, ректора Уральского медико-социального института, директора Уральского центра комплексной реабилитации (Екатеринбург) *Т. В. Рогачевой* было посвящено компонентам реабилитационного потенциала ребенка с аутизмом. В ходе выступления было рассмотрено понятие «реабилитационный потенциал», выделены его основные компоненты: саногенетический, психологический, социально-средовой. На примере расстройства аутистического спектра описано значение социально-средового компонента реабилитационного потенциала, подчеркнута необходимость ранней реабилитации детей с расстройством аутистического спектра.

В выступлении *В. А. Ручина*, члена Европейского комитета Международного совета по образованию лиц с нарушениями зрения (ICEVI), представителя стран Восточной Европы – описалась роль международных общественных организаций в реабилитации лиц с нарушениями зрения.

В других выступлениях обсуждались вопросы психолого-педагогической реабилитации и абилитации детей-инвалидов в современной

системе образования (*Л. В. Рудневой*, директора Центра психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей), возможности адаптивной физической культуры как средства реабилитации и социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья (*Т. А. Варюхиной*, директора Саратовского областного спортивного центра развития адаптивной физической культуры и спорта), а также эффектов социализации личности (*Р. М. Шамионова*), методологии сочетания процессов индивидуализации и социализации в практике образования (*Е. А. Александровой*) и др.

По завершении пленарного заседания работа конференции продолжалась на секционных заседаниях: «Социализация личности в изменяющемся мире», «Индивидуализация и социализация ребенка: методология и методы», «Социализация детей с ОВЗ», «Психолого-педагогическое и социально-педагогическое сопровождение обучающихся с особыми потребностями», «Современные технологии психологической реабилитации и абилитации», «Речевая компетентность как фактор реабилитации лиц с ОВЗ», «Реабилитационный потенциал образования лиц с ОВЗ», «Инновационные технологии социальной реабилитации», «Искусство как средство реабилитации лиц с ОВЗ», «Профессионально-трудовая реабилитация», «Физическая культура и спорт как средство реабилитации и социализации лиц с ОВЗ», «Девиянтология: реабилитационный потенциал», «Профессиональное образование в области реабилитации и абилитации», «Подготовка к межкультурной коммуникации как процесс адаптации и социализации студентов».

После секционных заседаний были проведены три мастер-класса, на которых были наглядно продемонстрированы возможности различных психолого-педагогических технологий в решении проблем реабилитации и социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья: «Практический опыт применения проективных методов в процессе социально-психологической реабилитации: метафорические ассоциативные карты» – психологами социально-реабилитационного центра «Возвращение» (Саратов); «Психологические технологии коррекции девиантного поведения подростков» – специалистами Психологического центра РОСТ (Саратов); «Коррекционно-развивающая работа с детьми с ОВЗ с применением мульттерапии» – педагогами-психологами Энгельского центра социальной помощи семье и детям «Семья» (г. Энгельс Саратовской области).

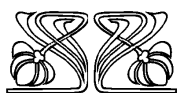
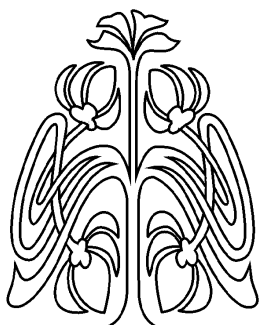
В заключительный день конференции 21 мая 2016 г. работа продолжилась на базе Государственного автономного образовательного учреждения Саратовской области «Центр по обучению и реабилитации инвалидов», где состоялась дискуссия по вопросам комплексной реабилитации инвалидов.



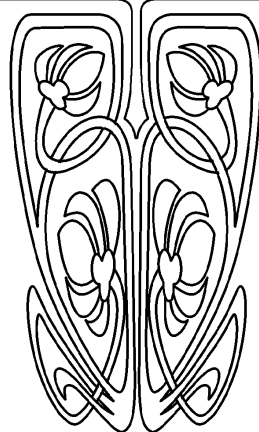
Помимо этого специалистами Центра и учеными Саратовского университета были продемонстрированы несколько мастер-классов по цветотерапии, логопедической ритмике, проведено открытое занятие по вокальному мастерству и др.

Таким образом, в рамках научно-практической конференции произошло плодотворное

обсуждение междисциплинарных аспектов проблемы реабилитации, абилитации и социализации, теоретико-методологических и практико-ориентированных вопросов медицинской, социальной, психологической, педагогической, логопедической и др. поддержки лиц с ограниченными возможностями здоровья.



ПОДПИСКА



Подписка на I полугодие 2017 года
Индекс издания в объединенном каталоге
«Пресса России» 84823, раздел 30
«Научно-технические издания.
Известия РАН. Известия вузов».

Журнал выходит 4 раза в год.

Цена свободная.

Оформить подписку онлайн можно
в интернет-каталоге «Пресса по подписке» (www.akc.ru).

По всем вопросам обращаться в редакцию журнала:
410012, Саратов, Астраханская, 83;
тел. (845-2) 51-45-49, 52-26-89; факс (845-2) 27-85-29;
e-mail: izvestiya@sgu.ru